

As representações de gramática construídas no discurso de graduandos em Letras: uma experiência com a oficina de Tópicos gramaticais para leitura e produção de textos

Constructed Grammar Representations in the Speech of Undergraduates of Letters: An Experience from the Workshop of Grammatical Topics for Reading and Textual Production

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca*

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar e analisar, por meio do gênero textual relato, as representações de gramática acionadas no discurso de alunos de Letras, participantes da oficina de Tópicos Gramaticais para Leitura e Produção de Textos. Para compreender as representações construídas pelos estudantes, a pesquisa se apoiou, teoricamente, nos estudos das representações sociais, conforme perspectiva da Psicologia Social. A fim de demonstrar como as vozes e as modalizações norteavam o discurso dos acadêmicos e iam revelando suas representações, pautou-se na perspectiva sociointeracionista. Fundamentou-se, ainda, nos preceitos da Linguística Textual, no que tange aos mecanismos linguísticos. Como resultado, foi possível apurar que os acadêmicos de Letras representam a gramática como objeto de poder e desejo, já que os relatos revelaram um discurso fundamentado na falha, na dificuldade e na defasagem do aprendizado gramatical. Observou-se, também, a presença de um interdiscurso, notabilizado pela intersecção entre o discurso acadêmico e o da saúde. Este se fez notar, sobretudo, pela metalinguagem da cura, ressaltando a necessidade apresentada pelos acadêmicos de dominarem os preceitos gramaticais, para se “restabelecerem do mal” de não saber gramática.

PALAVRAS-CHAVE: representações; tópicos gramaticais; discurso de alunos de curso superior.

ABSTRACT: This study aims to present and analyze, through textual gender reports, the grammar representations activated in the speech of students from a Portuguese Major, enrolled in the workshops of Grammatical Topics for reading and textual production. To understand the students' constructed representations, the research is based on social representations theory, in light of a Social Psychology perspective. The sociointeractionist perspective was also used to demonstrate how the voices and modalizations that guided the academics' discourse and how they were revealed in their representations. Moreover, in respect to the linguistic mechanisms, the precepts of Textual Linguistics were considered. The results show that the academics represent grammar as an object of power and desire, since their reports revealed a speech marked by notions of failure, difficulty, and the shortage in grammatical learning. Likewise an interdiscourse was also present distinguished by the intersection between discourses of academia and health. This noted, above all, by the meta-language of healing, emphasizing the scholars' need to master the grammatical principles, to "restore the evil" of the lack of grammar knowledge.

KEYWORDS: Representations. Grammatical topics. Higher education students' discourse.

* Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Bolsista CAPES. Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Aquidauana (UFMS).

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar e analisar as representações acionadas por acadêmicos do curso de Letras, no que diz respeito à construção de conceitos comuns à área de formação desses discentes. Entre eles, destaca-se a representação de gramática, cujo objeto integra a historicidade do curso de Letras através dos tempos.

A necessidade de compreender as representações construídas sobre o objeto em questão advém dos vários conceitos que o perfazem, permitindo aos sujeitos que o estudam posicionarem-se a partir de diferentes âmbitos, como o normativo, o descritivo, o reflexivo, o discursivo, entre outros¹. Nesse sentido, mostrou-se justificável o estudo das representações para compor este trabalho de pesquisa, já que estas objetivam captar as mudanças, entender as crenças e, nessa esteira, orientar as formas de sentir e agir partilhadas por um grupo.

Para concretizar a investigação que ora se apresenta, foram aproveitadas as experiências vividas no Projeto Oficinas de Tópicos Gramaticais para Leitura e Produção de Textos (TGLP), promovido por uma faculdade particular, no ano de 2012. O projeto em questão originou-se das demandas apresentadas por discentes de diversos cursos da instituição, no que dizia respeito às fragilidades que estes supunham ter em análise linguística, produção textual e leitura.

No âmbito das oficinas de TGLP, eram estudados fenômenos linguísticos relacionados às noções de concordância, regência, pontuação e de sintaxe oracional, tomando como ponto de partida não apenas a norma padrão, mas também outras variedades linguísticas encontradas em textos de diferentes gêneros. Nesse sentido, o estudo dos fenômenos em destaque – norteados por uma concepção discursiva de linguagem – possibilitava ao aluno desenvolver habilidades de leitura e de escrita. O objetivo das oficinas, portanto, era o de possibilitar ao aluno, a partir de atividades de leitura e produção de textos, a compreensão e o desenvolvimento de estratégias morfossintáticas responsáveis pela construção discursiva de gêneros textuais.

Como as oficinas eram ministradas por graduandos e pós-graduandos em Letras, havia uma motivação natural para que o próprio ambiente de trabalho funcionasse como campo de pesquisa. Nesse sentido, um dos primeiros questionamentos levantados no âmbito do projeto dizia respeito às expectativas dos acadêmicos matriculados sobre o direcionamento das

¹ Para saber mais sobre o tema, ler:

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática** – ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

oficinas. Isto é, uma vez que os encontros seriam ministrados por representantes das Letras, cuja área de conhecimento esteve durante muito tempo atrelada à condição normativa da língua, quais seriam as representações de gramática acionadas pelos cursistas? Mais especificamente, como os alunos significariam “o estranho” (MOSCOVICI, 2012), uma vez que gramática e texto, no senso comum, são dois objetos que seguem desarticulados?

Para tanto, no primeiro encontro entre os acadêmicos e a tutora da oficina, foi sugerida uma dinâmica baseada na escrita de um relato diagnóstico que pudesse fazer conhecer, mais amplamente, a motivação dos alunos para seguir uma oficina de tópicos gramaticais e as inter-relações dessa escolha com as práticas profissionais e acadêmicas dos estudantes, a partir das experiências de cada um com análises de cunho gramatical no decorrer da vida estudantil.

Metodologicamente, os dados coletados totalizam 17 relatos produzidos pela turma do primeiro semestre de 2012, composta por alunos de diferentes cursos, quase todos cursando o 1º período de faculdade. Já pela turma do segundo semestre de 2012, totalizaram-se 5 relatos, produzidos também por alunos de diferentes cursos, todos cursando o 2º período de faculdade. Para efeitos de análise, no entanto, apenas os relatos de estudantes do curso de Letras – 15, no total – foram considerados, já que as representações desse grupo de informantes poderiam refletir, em certa medida, nas futuras práticas em sala de aula – cujos efeitos interessam mais pontualmente às investigações sobre ensino de língua portuguesa, objeto de estudo desta pesquisadora. Para compor este artigo, no entanto, dentro do universo de 15 relatos do curso de Letras, foram utilizados somente 6, em decorrência da regularidade das representações apresentadas em cada um deles.

Teoricamente, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001; PY, 2000; ABRIC, 2000) foi articulada com a perspectiva Sociointeracionista (BRONCKART, 2006, 2008, 2009), pois as representações acionadas por meio do discurso – no caso, por meio do gênero textual relato – poderiam ser iluminadas a partir de um campo de origem que considere as operações textual-discursivas levadas a efeito pelos sujeitos.

Acerca dos mecanismos linguísticos, somou-se ao quadro teórico a perspectiva da Linguística Textual (KOCH, 2003, 2011, 2015), especialmente no que tange aos indicadores das relações lógico-semânticas, bem como aqueles responsáveis pelas marcas linguísticas da enunciação.

Sendo assim, apostou-se no exame dos mecanismos enunciativos e linguísticos que revelam diferentes formas de avaliação dos objetos discursivos.

2. O quadro teórico-metodológico

Moscovici (2012), um dos principais estudiosos da Teoria das Representações Sociais (TRS), afirma que representações são formas de sentir e agir próprias de um determinado grupo. Para ele, as representações sociais (RS) são um conjunto organizado de conhecimentos construídos a partir de fenômenos compreendidos como estranhos e não familiares, os quais desafiam os sujeitos a alterar suas formas de pensar e de se comportar.

Todo grupo, portanto, estabelece seu sistema de critérios para classificar algo. Na visão de Abric (2000, p. 28), a representação funciona como um “guia para a ação” e, nessa esteira, como um modo que classifica e categoriza as atitudes tomadas a partir de uma interação social.

Assim também compreende Jodelet (2001, p. 22) para quem as RS são uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Para a estudiosa,

as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

As RS, no entanto, são relativamente fluídas e dinâmicas, manifestando-se ora como representações de referência, alocadas em um núcleo central; ora como representações de uso, presentes em um esquema periférico. No primeiro, alocam-se representações mais cristalizadas e de difícil rompimento, apresentando-se como uma espécie de repertório comum aos participantes de um grupo social; enquanto no segundo, situam-se aquelas mais frágeis e passíveis a deslocamentos, emergindo de uma demanda particular do locutor no momento da enunciação (PY, 2000). Existe, assim, uma centelha de dinamicidade caracterizadora da construção, transformação e circulação das RS.

Para Matencio e Ribeiro,

uma vez que as representações de referência consistem na retomada e reafirmação de crenças, concepções e sentimentos calcados na memória coletiva, contribuem para modelar e regular a interpretação das ações dos membros do grupo. Como as representações de uso estão, por sua vez, diretamente vinculadas ao contexto pragmático, são mais suscetíveis à

instabilidade e a mudanças, quando comparadas às representações de referência (MATENCIO; RIBEIRO, 2009, p. 231).

Dessa forma, no que tange à pesquisa, era esperado que os acadêmicos do curso de Letras, ativando sua memória de alunos da educação básica, preservassem, em alguma medida, a tradição com a qual, possivelmente, foram regidas suas aulas de língua portuguesa. Em contrapartida, era esperado, também, que a pouca convivência que tiveram com um projeto de formação calcado numa perspectiva discursiva e enunciativa de língua e linguagem tenha sido capaz de reconduzir seu posicionamento.

Advém dessa percepção o tratamento teórico e metodológico conferido aos dados da pesquisa. Isto é, a TRS entra em cena quando se busca a compreensão de “um contexto sócio-histórico e institucional ainda em constante mudança, sendo marcado pelo constante processo de (re) construção de representações de diferentes atores que nela atuam” (MARTINS; CARVALHO; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 111).

Sendo assim, apesar de os cursos de Letras, na atualidade, se direcionarem, via de regra, por um ensino mais enunciativo e pragmático, ainda é esperado que ele se fie na tradição formal. Tendo em vista tais expectativas, em certa medida, dicotômicas, os sujeitos que participam desse panorama podem revelar um contínuo processo de construção/reconstrução identitária e profissional; fazendo com que a discussão teórica baseada nas RS, trazida por esta investigação, torne-se bastante coerente.

Nesse caso, para fazer emergir as RS dos cursistas presentes nas oficinas de TGLP, fez-se uso dos mecanismos linguístico-discursivos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Sob esse aspecto, mostrou-se importante a análise dos mecanismos enunciativos, os quais, conforme afirma Bronckart (2006, 2008, 2009), são responsáveis pela coerência pragmática do texto, por meio da manutenção das vozes e das modalizações.

Sobre as vozes, Bronckart (2006, 2008, 2009) ressalta o caráter dialógico presente em todo texto, observado pelo gerenciamento das vozes que o compõem. Para o estudioso em questão, “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2009, p. 326).

Relativamente às modalizações, para o estudioso,

as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temáticas, são

fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações, por sua vez, são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão; as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas [...] e podem também insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual (BRONCKART, 2009, p. 330).

A partir da definição de modalização, marcada fundamentalmente pelo posicionamento crítico de quem dela lança mão, faz-se necessário descrever suas possíveis classificações, quais sejam: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 2006, 2008, 2009).

As modalizações lógicas correspondem à avaliação daquilo que é dito do conteúdo temático de um texto, a partir de critérios presentes nas coordenadas formais do mundo objetivo. Sua ocorrência está condicionada às condições de verdade, ou seja, aos fatos atestados como certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, entre outros.

As modalizações deônticas, por seu turno, equivalem também à avaliação do conteúdo temático, porém a partir de critérios que constituem o mundo social, cuja organização se dá nos limites do direito, da obrigação social e da conformidade com as normas em uso.

As modalizações apreciativas, por sua vez, dizem respeito, de igual maneira, à avaliação do conteúdo temático, todavia a partir do mundo subjetivo da voz que julga e avalia.

As modalizações pragmáticas, por fim, estão a serviço da responsabilidade enunciativa sobre aquilo o que é dito por alguma entidade constitutiva do conteúdo temático, como um personagem, grupo, instituição, etc.

Linguisticamente, as modalizações lógicas e deônticas são percebidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios e orações impessoais. Já as modalizações apreciativas são marcadas por advérbios ou orações adverbiais, e ainda por adjetivações. As modalizações pragmáticas, por auxiliares de modo.

Além das vozes e das modalizações, os dados sinalizaram para a necessidade de analisar, também, outros elementos linguísticos presentes na superfície textual. Sobre isso, a Linguística do Texto atenta-se para os articuladores textuais, que

podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas (KOCH, 2015, p. 127).

Além disso, alguns advérbios, verbos e substantivos demarcaram fronteiras enunciativas, tendo sido de valia para a compreensão das representações acionadas por meio do discurso dos acadêmicos.

Desse modo, pretende-se, na análise a seguir, mostrar como mecanismos enunciativos e linguísticos são mobilizados pelos alunos de Letras, em relatos produzidos na oficina de TGPL, para expressar suas representações sobre o objeto gramatical.

3. Considerações analíticas

Os dados coletados, e aqui parcialmente reproduzidos, foram analisados sob o viés linguístico-discursivo. Para tanto, levaram-se em consideração os mecanismos enunciativos, conforme apresentados pelo ISD, sobretudo a partir dos apontamentos de Bronckart (2006, 2008, 2009). Além disso, fez-se necessário acionar outros recursos linguísticos (KOCH, 2003, 2011, 2015) capazes de concretizar, no “aparelho formal” (BENVENISTE, 2008) da linguagem, as representações não reveladas pelas vozes e modalizações decorrentes dos mecanismos enunciativos.

Na sequência, apresentam-se seis relatos diferentes. Os recortes foram estabelecidos considerando, sobretudo, a regularidade de ocorrências e também a consolidação das representações.

Primeiro relato

Acadêmico A: Sempre prezei por um português **bem** falado e escrito. A gramática é a base para a boa construção de um texto e, portanto, é mais do que importante, é essencial. Espero com a oficina aprimorar os conhecimentos que já possuo, bem como **sanar** todas as minhas dúvidas em relação à nossa língua.

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

No recorte do relato em pauta, chamam atenção, em um primeiro momento, os advérbios **sempre** e **bem**. Este, uma vez que intensifica as ocorrências de “falado” e “escrito”, parece revelar a preocupação do enunciador de fazer o uso adequado da norma padrão. Aquele, por sua vez, estabelece a permanência de determinadas práticas linguísticas valorizadas pelo autor do texto.

A presença de tais advérbios, inclusive, é justificada pelo verbo **ser**, de ordem alética, cuja função é construir um valor de verdade, baseado em um sistema de crenças específico.

Nesse sentido, há margem para se falar numa modalização apreciativa, cujas proposições avaliam, a partir do mundo subjetivo da voz que julga e avalia.

Em outros termos, o fato de o enunciador conceber a gramática como base essencial para a construção de textos é o que, em certa medida, justifica a regularidade temporal com que ele se preocupa com o estudo da gramática (sempre), assim como com a intensificação incidida no falar e no escrever (bem).

Por fim, chama atenção o verbo **sanar**, cuja ocorrência revela uma metalinguagem própria do campo da saúde, significando algo que deve ser curado ou reestabelecido. Sendo assim, entrevê-se um interdiscurso, já que dois campos discursivos diferentes foram postos em diálogo: o da saúde e o acadêmico. O acionamento dessa voz que vem de outro lugar parece endossar o discurso da fragilidade, da falta, daquilo que precisa ser sanado, a fim de que o enunciador, enquanto aluno de Letras, possa regular sua imagem em relação às expectativas sociais normalmente depositadas em estudantes do referido curso.

Segundo relato

Acadêmico B: Quando recebi a informação de que haveria uma oficina de conhecimentos gramaticais, **logo** me inscrevi porque considero que a minha relação com a gramática **é**, ou **está defasada**. Isso vem **desde** o ensino médio [...] mais um motivo pelo qual eu escolhi a oficina é que almejo ser um **excelente profissional** e um **ótimo professor** e **acredito que** a oficina de gramática é um dos caminhos que vão me levar onde **quero chegar**.

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

No que diz respeito ao segundo relato, a marca da temporalidade possui grande valor para o discurso que se engendra. Isso porque o advérbio temporal **logo** denota urgência em aprender os conhecimentos gramaticais oferecidos pela oficina, cuja justificativa se dá também por uma marca de temporalidade, a saber, a conjunção temporal **desde**, que demonstra um período de tempo em que algo deveria ter ocorrido, no caso, a aprendizagem da gramática normativa.

Em razão de não ter efetivado tal conhecimento na época adequada, a relação gramatical desse enunciador **é** ou **está defasada**. Tal modalização apreciativa caracteriza negativamente os conhecimentos gramaticais do sujeito em destaque, construindo uma imagem de não conhecedor. No entanto, por ser estudante de Letras, compreende que a gramática será capaz de ajudá-lo a ser um **excelente** profissional e um **ótimo** professor, cujas adjetivações revelam a

atitude subjetiva do enunciador sobre ser professor de português, ou seja, aquele que domina os recursos da língua e sabe ensiná-los com proficiência.

Ademais, a modalização lógica construída com o sintagma **acredito que** parece revelar um posicionamento enunciativo baseado numa voz que chancela determinadas atitudes, isto é, saber gramática, acredita-se, o capacitará a ser um excelente professor. A referida voz, certamente, está inserida em instituições presentes na vida cotidiana que, por meio de fenômenos simbólicos, orientam as ações dos membros de um grupo, através da retomada de crenças e concepções específicas.

Além disso, o sintagma verbal **quero chegar** é marcado pela volição, pelo desejo de se tornar um professor de português competente. Nesse sentido, embatem-se os discursos da falta, da incapacidade com o do desejo, do sucesso. Sendo assim, a gramática é colocada como objeto de conhecimento, atribuindo a quem dominá-la certo tipo de poder e notoriedade.

Terceiro relato

Acadêmico C: A busca por esta oficina foi devido a necessidade que **tenho de melhorar** minha escrita. Tenho dúvidas quanto ao uso **correto** de vírgulas, crases, pronomes, entre outras coisas.

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

No terceiro relato, o verbo **melhorar** corresponde, novamente, à metalinguagem própria do campo da saúde, isto é, aquilo que deve ser curado ou reestabelecido, cuja incidência é orientada pela modalização de natureza deôntica **tenho de**, que marca a obrigatoriedade, segundo valores e preceitos comuns ao mundo social. Ou seja, a modalização deôntica indica a necessidade do enunciador de estar em consonância com as crenças estabelecidas socialmente para o estudante de Letras, isto é, aquele acadêmico que deve dominar as regras previstas pela gramática normativa.

Além disso, o uso do adjetivo **correto** atenta para o domínio da norma padrão, por meio de uma escrita isenta de falhas, erros ou defeitos. Observa-se, ainda, a representação de que o conhecimento gramatical está apenas atrelado à prática da escrita, enquanto ele também tem importância para a oralidade. Essa ideia, inclusive, é muito comum, considerando a supervalorização de gêneros escritos em detrimento de gêneros orais na escola por parte de diversos professores.

O uso do adjetivo **correto** remete também ao mito de que a norma padrão é a única que pode ser seguida pelos usuários da língua. Trata-se, na verdade, de uma representação, assentada em crenças e estereótipos, de que a língua é única, homogênea e ausente de desvios.

Quarto relato

Acadêmico D: Estou buscando nessa oficina desenvolver a escrita, que **apesar de** eu gostar de ler, não tenho facilidade na parte de passar para o papel. **Como estou começando agora o curso de letras** acho importante ir **corrigindo** pois, escrevo muitas palavras erradas, também não sei usar a pontuação corretamente e tenho dificuldade nas regras de gramática em geral.

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

Já no quarto relato, o operador argumentativo **apesar de** estabelece uma relação de concessão entre leitura e escrita, colaborando para a permanência da crença de que quem lê muito escreve bem. Observa-se que a modalidade escrita é importante para o autor do relato, no entanto, a escrita a que ele parece se referir se apoia no domínio de regras da língua, e não no escrever como produto de práticas interativas.

Outro ponto de destaque é o articulador textual **como** que introduz uma relação de causa. A oração causal **Como estou começando agora o curso de Letras** gera como consequência corrigir as impropriedades formais cometidas na escrita. Tal relação de sentido estabelecida parece atribuir uma responsabilidade advinda com o curso de Letras, isto é, cursar Letras implica, necessariamente, saber manejar com destreza as categorias formais da língua portuguesa.

Ademais, o verbo **corrigindo** demonstra a necessidade de atenuar um erro ou uma defasagem. Sua ocorrência no gerúndio traz a ideia de que o acadêmico de Letras irá, a cada período, “endireitar” tal problema, de forma a fazer jus à imagem projetada para estudantes da área.

Partindo do princípio que o verbo corrigir significa endireitar, reparar, remediar, dar forma correta a algo, pode-se dizer que neste relato flagra-se, também, uma metalinguagem prototípica do campo da saúde, que busca cuidar das deformidades do paciente. No relato em questão, sugere-se que precisa de cuidados quem desconhece os aspectos formais da língua.

Quinto relato

Acadêmico E: A motivação para fazer parte da oficina de conhecimento gramatical é a minha **dificuldade** em relação a entender os conceitos de sintaxe. **Não tive base no ensino regular devido os professores preferirem trabalhar mais com produção e interpretação de textos.**

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

No quinto relato, o substantivo **dificuldade** demonstra uma fragilidade do acadêmico em lidar com os aspectos gramaticais formais. Além disso, convém observar que a dificuldade é com o conceito, e não propriamente com o uso. Em seguida, o advérbio **não** denota uma falta, decorrente de uma suposta falha na aprendizagem. Tal dificuldade, portanto, precisa ser superada por intermédio da oficina.

Ao dizer que “não teve base no ensino regular devido os professores preferirem trabalhar mais com produção e interpretação”, o aluno aponta como causa de **não ter base** em língua portuguesa o fato de não ter aprendido gramática, ou seja, reduz a compreensão da língua portuguesa à aprendizagem gramatical. Essa ideia reproduz a crença de que a aprendizagem dos elementos formais é muito mais importante que atividades de leitura, interpretação e produção de textos.

Além disso, na comparação tecida entre gramática, leitura e produção de textos, em “os professores preferem trabalhar mais com produção e interpretação”, o aluno parece reafirmar uma crença muito difundida em instituições de ensino: a cisão entre as habilidades formais, de interpretação e produção de textos e, ainda (apesar de não ter sido citada), as de literatura, de forma dissociada. Ressalta-se, assim, a condição disciplinar a que o ensino básico ainda está associado, mesmo com as iniciativas para um currículo cada vez mais interdisciplinar.

Sexto relato

Acadêmico F: A importância dos conhecimentos gramaticais, ao menos na minha experiência, seria como **sair do automático**, não só escrever as frases **corretamente**, mas também **o nome que se dá a cada uma destas frases.**

Fonte: dados da pesquisa, 2012.

No sexto relato, dá-se importância para o uso adequado da norma padrão – notável pelo advérbio **corretamente** –, bem como para o conhecimento da nomenclatura gramatical – “o nome que se dá a cada uma destas frases”. Nesse último caso, a necessidade de saber a metalinguagem própria da língua portuguesa se deve ao possível resguardo da autoestima

profissional. Isto é, em um contexto de extrema desvalorização docente, saber algo considerado de difícil entendimento colabora para que a imagem do professor de português seja, em alguma medida, preservada.

Outra questão que se apresenta é a transição entre o conhecimento especializado e o não especializado. Afinal, “sair do automático”, ao que tudo indica, significa abandonar o conhecimento intuitivo para dominar o conhecimento científico.

O enunciador do texto, assim, parece almejar o controle epistêmico de sua área de formação, com vistas ao aprimoramento das habilidades formais da língua.

4. Considerações finais

Na análise realizada neste trabalho, o discurso dos acadêmicos de Letras deixou em evidência que, para eles, a língua é una, homogênea, sem erros, pura e concretizada na escrita.

Por conta disso, na concepção dos sujeitos em destaque, é necessário dominar as regras da gramática normativa e escrever de acordo com o padrão de norma estabelecido tradicionalmente.

Os acadêmicos denunciam, no entanto, um não saber; identificando-se com os discursos que revelam a falta, a falha, a defasagem, a fragilidade e a dificuldade. Isso, portanto, deve ser corrigido, sanado, melhorado, a fim de que se possa escrever melhor, ser um bom professor de português, entre outros possíveis aspectos. Dessa forma, pode-se dizer que, para eles, saber gramática potencializa o acadêmico de Letras que se vê incapaz, sendo ela objeto de conhecimento, desejo e poder.

Nesse sentido, a oficina de TGLP é importante, na percepção dos relatos, para acumular e aprimorar conhecimentos na língua, sanar as dúvidas em relação à nossa língua, aprender a falar e a escrever certo e redigir um bom texto considerando o padrão formal de linguagem.

Desse modo, pode-se dizer que as marcas linguísticas analisadas no discurso que enunciam esses alunos revelam uma ancoragem em certas representações que circulam na comunidade discursiva da qual fazem parte. Dentre elas, podemos elencar: a representação de que saber gramática implica produzir um bom texto; a representação de que a gramática é um instrumento de correção, aliado apenas à prática da escrita; a representação de que ler muito implica (ou deveria implicar) escrever bem; a representação de que cursar Letras significa, necessariamente, saber manejar com destreza as categorias formais da língua portuguesa.

Além dessas, verifica-se a representação de que saber língua portuguesa é saber gramática apenas, o que conduz a uma outra representação – a de que conhecimentos relacionados à leitura, interpretação e produção de textos são “acessórios” à aprendizagem da língua.

Certo está também que os alunos selecionados participam de uma formação discursiva própria dos representantes do curso de Letras. Todavia, a instituição investigada possui um projeto de ensino, tanto para o curso de Letras quanto para a oficina em questão, voltado para a dimensão discursiva da linguagem. É curioso – embora não inadmissível – que os alunos dela permaneçam com uma visão formal ainda bastante persistente.

Pensando nisso, os relatos vislumbrados parecem atentar para a cristalização de uma doxa, “um conjunto de representações socialmente predominantes” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 176). A doxa, quase sempre, endossa práticas e representações mais engessadas e pouco arejadas para novas concepções. É o que ocorre, por exemplo, com as representações cristalizadas e divulgadas por acadêmicos de Letras. Buscando legitimar a doxa construída para si, o estudante, acredita-se, é levado a imprimir-se de um *ethos* que é quando “o enunciador deve legitimar o seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2006, p. 230). Observa-se, assim, que as representações acionadas pelo referido público são, ainda, de referência (PY, 2000), endossando o núcleo central da tradição formal nos cursos de Letras.

Não se pode negligenciar a escrita do gênero relato. A partir dele, há uma postura que o produtor assume no curso de sua escrita. Nesse raciocínio, é evidente a constituição de um mundo discursivo que nunca é idêntico ao mundo real. Um mundo discursivo é construído por intermédio da linguagem, baseando-se, nesta pesquisa, na maneira como o sujeito interpreta e significa a sua relação com a gramática, que, certamente, considera posicionamentos estereotipados.

Por fim, esta pesquisa permitiu aproximar, na prática, alguns pressupostos da TRS, iniciada por Moscovici (2012) e desdobrada por autores como Abric (2000), Py (2000), Jodelet (2001), ao estudo do discurso. Isso pôde ser empreendido por meio da análise de mecanismos enunciativos e linguísticos que materializam as representações dos alunos participantes das oficinas de TGLP. Afinal, o estudo das representações sociais consiste em responder como o homem constrói a realidade, e essa construção é fruto da relação entre cognição e interação

(ambas apresentando caráter social), porém, sob um viés discursivo, já que é no discurso que essa representação se concretiza.

Referências bibliográficas

ABRIC, J.C. Representações sociais e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

MARTINS, A. S.; CARVALHO, C. A. da S.; ANTUNES-ROCHA, M.J. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPQ. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16 (1), p. 104-114. São Paulo, SP, jan. – abr. 2014.

MATENCIO, M. de L.; RIBEIRO, P. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, set./dez. 2009.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PY, B. Representations sociales et discours: Questions epistemologique et methodologique. In: PY, Bernad (Éd.). **Analyse conversationnelle et representations sociales**: Unite et diversite de image of bilingualism. Travaux Neuchatelois de Linguistique, n. 32, p. 5-20, jun. 2000.

Artigo recebido em: 11.02.2015

Artigo aprovado em: 01.07.2015

Domínios de Lingu@gem