

avaliação numérica: "Quando comecei a ensinar o que me valeu foi o que aprendi em Linguística"; "Finalmente estou a aprender coisas que me são úteis como professora de Português"; "Parece que agora até organizo melhor o meu pensamento"; "Agora sou capaz de reflectir com os meus alunos sobre coisas que antes nem notava". Estas afirmações, e outras do mesmo tipo, evidenciam que saber colocar um problema é meio caminho para o resolver, sem esquecer que uma resposta encontrada representa sempre novas perguntas.

Mas consideramos ainda que é necessário questionar a organização do curriculum de Linguística. E as questões que colocamos, entre outras, são as seguintes: será o curriculum que temos o mais ajustado em termos de horas atribuídas semanalmente e número de aulas anuais? Serão as cadeiras que os alunos actualmente têm, as mais adequadas? Não deveria ser introduzida no curriculum uma cadeira de Epistemologia das ciências humanas para lançar fundamentos que agora são, bem ou mal, trabalhados em cadeiras propedêuticas? E por que não lutar por um maior peso curricular da Linguística na sua articulação com, por exemplo, o estudo do texto, que não só literário, evidentemente. A Syntaxe e Semântica não deveria ser atribuído mais tempo, pelas repercussões que estas áreas podem ter noutros domínios?

Mas estas perguntas, e outras, sobre o papel da Linguística na formação profissional dos licenciados, serão retomadas ainda nesta mesa redonda.

ISABEL HUB FARIA

Faculdade de Letras de Lisboa

Um facto me parece fundamental isolar para a consideração do

ensino da Linguística que se faz actualmente nas Faculdades de Letras: a sua exclusiva dependência dos cursos de Línguas e Literaturas, relação de integração manifestamente não conseguida e por isso questionável, não só pelo que nos responsabiliza mas pelas restrições que cria ao desenvolvimento da Linguística na Universidade.

Vale a pena analisar os efeitos desta relação exclusiva e, por instantes, ter em conta alguns dados fornecidos por 20 alunos e 10 docentes de L.L.M. da FLL em resposta a um inquérito levado a cabo por Fátima Azoia, aluna de Sociolinguística, no passado ano lectivo.

O inquérito visava basicamente encontrar explicação para a desmotivação, argumento que intuitiva mas vulgarmente se apresenta como razão suficiente quando as coisas não andam como se pretende.

Dos 20 alunos inquiridos sobre a escolha do curso, 85% apresentavam razões de ordem afectiva. "Porque gosto" disseram em geral. Destes, só 45% apresentavam razões orientadas para assuntos: "Porque gosto de Literatura" ou "Porque gosto de línguas". Apenas um aluno apresentou como razão o gostar de ensinar. Ninguém falou de Linguística.

Pode ler-se que, na base da motivação intrínseca à entrada do curso superior, há uma ausência de elaboração, quer em termos intelectuais quer em termos de objectivos. "Porque gosto" é o estágio mais primitivo de qualquer escolha e demonstra, por si só, uma grande fragilidade ao nível da formação, não permitindo uma atitude mental conseqüente.

À pergunta "Sente-se motivado/a" 55% responderam simplesmente "não", 15% fazem depender a motivação dos assuntos e dos professores.

Ficamos também a saber que 80% dos alunos não participam em actividades extra aula (cinema, desporto, teatro, etc.) embora 45% declarem que tais actividades correspondem às suas expectativas.

Finalmente, quando inquiridos sobre se estão arrependidos da escolha feita, 55% declaram não estarem arrependidos.

Numa leitura rápida, que é a que o tempo permite, poder-se-ia

para já constatar o seguinte:

- a motivação intrínseca é, na grande maioria dos alunos, de natureza afectiva, subjectiva, acientífica e aprofissional, e tende a manter-se por meio de uma auto-estima que não permite que haja lugar para arrependimentos;

- a motivação extrínseca é delegada, progressivamente, nos assuntos, nos professores e no contexto universitário, de aula, onde objectivamente os alunos parecem não pretender (ou não poder) participar.

Sobre os docentes, 25% dos alunos tem uma opinião definitivamente negativa. 40% consideram-nos mal formados e com capacidades insuficientes. Só a título de exemplo, temos respostas como "é dar a aula a despachar", "pensam que são uns senhores e que os alunos são uma cambada de estúpidos", "são frustrados e tentam projectar em nós os tiques", "estão aqui para ganhar a vida".

Pelo seu lado, a totalidade de docentes inquiridos declara gostar de ensinar (a motivação intrínseca aqui continua a ser afectiva), mas 10,7% evocam razões que contrariam a visão positiva: número de alunos por turma, qualidade do ensino, desmotivação por parte dos alunos, passividade, questões de avaliação. Todos achando que a Faculdade poderia e deveria melhorar, apenas um especifica que a escola deveria definir para que serve. 8 em 10 declaram, no entanto, sentirem-se motivados pelo seu trabalho na FLL.

Parece óbvio, agora, que existe uma saturação significativa e significativa da palavra motivação.

Ou seja, tudo o que escapa à natureza afectiva aparece como desmotivação extrínseca, sendo que a ausência de participação faz dos agentes em questão, alunos e professores, sujeitos sem capacidade de acção. Extrínsecamente desmotivados, não agem sobre o que os rodeia.

Temos assim que um problema aparentemente subjectivo - "desmotivação" - se torna, na situação actual, objectivamente caracterizável pelo pequeno grau de acção concreta e pela falha de interacção de assuntos e pessoas, em contexto universitário.

Mas eis que nos defrontamos com um problema aparentemente objectivo, o "insucesso".

O insucesso que tem, afinal, expressão quantitativa, mais não contabiliza que os diferentes graus de desmotivação, desencanto, preguiça, ausência de objectivos e aspirações, falta de interesses, pouca participação, monotonia, incompreensão, aspectos que, associados a condições materiais, sociais e individuais de exclusão e auto-exclusão, reduzem em cada indivíduo o lugar do próprio respeito.

Ao fim de um primeiro ano de ensino superior, os alunos esquecem que têm direito a serem extrínsecamente motivados para se preocuparem prioritariamente com o chumbo.

Mas em que é que se traduz o ensino da Linguística? A nível dos alunos, à aquisição de formas/hábitos de aprendizagem que seguindo a caracterização de Entwistle (professor da Universidade de Edimburgo) se situam a nível superficial e/ou estratégico.

No primeiro caso, de aprendizagem superficial, os alunos limitam-se a completar as tarefas necessárias, memorizam a informação precisa para a avaliação, consideram as tarefas como imposição exterior, apresentam pouca reflexão no que toca objectivos e estratégias. Focalizam assuntos enquanto elementos discretos, sem integração, não distinguem entre princípios e exemplos.

No segundo caso, de aprendizagem estratégica, a intenção primordial é a de obter notas o mais altas possíveis; para tal, os alunos utilizam textos anteriores para predizerem as perguntas seguintes, organizam o tempo, o esforço para o maior quantitativo.

O actual efeito do ensino da Linguística fica, em termos de aprendizagem/avaliação contido nas descrições anteriores. No entanto, o nosso interesse enquanto professores e enquanto linguistas parte anualmente, esparançosamente, à procura de "outros" alunos. Todos sabemos que, quase sempre, com grande insucesso.

Já enunciamos (e este já não é só temporal, pois não?) a existência de avanço teórico e a importância do raciocínio forma-

tivo que subjaz, regulando, a prática científica da Linguística.

Pergunta-se então: Por que razão não conseguimos alunos que apresentem intenção de compreender, criem uma interacção forte com os conteúdos das disciplinas, relacionando as novas ideias com o saber anterior e os conceitos com as experiências no quotidiano?

Seria simples mas incorrecto colocar todas as culpas nos professores. Eles próprios se sentem filtrados nos seus efeitos. Reproduzem conceitos e relatam práticas. Mas, na aula, a prática é outra e os alunos sabem-no. O professor pode agir relativamente ao saber, o aluno, esse, age prioritariamente tendo em conta o teste. Tudo, afinal, no ensino universitário como no secundário. Basicamente, alguns alunos aprendem a passar, outros aprendem a chumbar. A interacção com os assuntos é intelectual-instrucional, opcional, colectiva, a interacção com os testes é quantificada - reguladora, obrigatória, individual.

E volto ao princípio. Se o ensino da Linguística nas Faculdades de Letras é determinado exclusivamente pela frequência obrigatória de quatro, ou mesmo duas, cadeiras curriculares cuja avaliação é feita por testes e trabalhos não orientados nas aulas, então há que afirmar que é a própria natureza das disciplinas neste contexto que implica a natureza superficial, quanto muito estratégica, do ensino e da aprendizagem.

Mas, nós queremos avançar no sentido do aprofundamento. Por isso deveríamos:

- actuar no sentido da racionalização da motivação intrínseca. Gostar não chega. Algo pode ser feito no final do ensino secundário que suspenda a "pseudo-Linguística" do ensino da gramática e introduza significativamente assuntos que façam a ponte para o novo contexto do saber;

- propor uma avaliação qualitativa e não apenas quantitativa para o ingresso nos cursos superiores, a cargo dos respectivos docentes;

- pôr em prática uma relação saber-aplicação capaz de promover a motivação extrínseca. O problema não se reduz a bons e maus professores e bons e maus alunos - categorias aliás não definíveis por classificações binárias. O colectivo-turma deve progressivamente dar lugar ao colectivo-equipa. A pesquisa bibliográfica, desde que ligada à identificação de problemas inseridos em programas planeados anualmente, é possível e pode substituir, com seriedade, a leitura estratégica obrigatória.

- as formas de avaliação por testes podem - devem - dar lugar à orientação e supervisão.

Dizem-me: "Tudo muito lindo, mas como vou fazê-lo com 100 alunos na aula que obrigatoriamente tenho de aceitar?"

E eu respondo: "Mas é disso mesmo que se trata. Se a nossa acção é restringida a 4 cadeiras obrigatórias em estruturas curriculares com que não concordamos, deixemos de agir como quem constantemente corta um calo que, semanas mais tarde, volta a crescer. A solução é de raiz. Tomemos posse do direito, capacidade, dever que a Universidade e a APL têm de demonstrar o que está pedagógica e cientificamente incorrecto na actual estrutura curricular:

- Criar uma licenciatura em Língua é não só possível como necessário.

Uma licenciatura que estabeleça uma relação mais directa e inequívoca com o mercado de trabalho; onde o nosso objecto de estudo seja assunto e agente de interacção.

Uma licenciatura que, ao assegurar a articulação de disciplinas, permita a relação de novas ideias com o saber anterior e a dos conceitos com a experiência do quotidiano.

Uma licenciatura que forme profissionais.

Hoje em dia, há professores, tradutores, consultores, orientadores, todos licenciados em Línguas e Literaturas que aprenderam a ser professores, tradutores, consultores, orientadores depois de licenciados.

Será que vamos continuar a permitir-nos, de nós próprios, uma visão superficial desta situação?

A proposta é de que a APL forme uma equipa que aprofunde esta questão.

LINGUÍSTICA E LITERATURA

JOHN PARKER

Universidade de Aveiro

1. Literatura e linguística:

a) Venho duma tradição de ensino da literatura em que se usa muito o chamado "practical criticism", que, como a "explication de texte" francesa, pretende estudar a linguagem dos textos literários. Mas, porque a Estilística, quando deixou de ser Retórica, passou a ser uma área bastante subjectiva da crítica literária, essa análise muitas vezes também o é; a "explication" tende à erudição filológica.

b) O estruturalismo obrigou muitos professores de literatura a informar-se minimamente sobre a linguística Saussureana, mas quem segue essas linhas de crítica francesa utiliza a linguística em termos essencialmente metafóricos (Barthes: uma narrativa é uma grande frase; a "gramática" narrativa de Todorov).

c) Os estruturalismos russos e da Escola de Praga. A chamada função poética de Jakobson, mal compreendida, depois desvirtuada até pelo próprio expoente, desacreditada já, embora continue na balla nos programas do ensino secundário. Relacionado com ela, a teoria da fore