

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA O LETRAMENTO ACADÊMICO

Gérsica Alves Sanches (FVC)¹

RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre os cenários e os desafios relativos ao processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa em cursos superiores que não têm a língua portuguesa como objeto central de estudo e que inserem em suas matrizes curriculares uma disciplina nomeada de Comunicação (e suas correlatas) com motivações distintas. Para isso, recorreu-se a estudos e pesquisas que tratam do contexto atual da educação superior no Brasil, trazendo dados e ponderações dos pesquisadores e articulando-os às percepções construídas a partir da própria prática docente. Em seguida, discute-se sobre os desafios que estão postos para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa diante da mudança de papel desempenhado pelas instituições de Educação Superior (IES) sob a ótica neoliberal. Finalmente, reflete-se que, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo educativo se compreendem como sujeitos de linguagem, deve-se trabalhar na perspectiva do desenvolvimento da criticidade e reflexividade que permitirão o aprimoramento da consciência linguística e o domínio da performance linguística.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Educação Superior; Cenários; Desafios.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the scenarios and challenges concerned about the teaching and learning process of the Portuguese in higher education courses that do not have the Portuguese as a central object of study and that include in their curricular matrices a discipline called Communication (and its related) with different reasons. For this, we look for studies and research about the current context of higher education in Brazil, to bring data and considerations from researchers and to link them to the understanding from the teaching practice itself. Then, it talks about the challenges that exist for the teaching and learning of the Portuguese in face of the change in the role played by Higher Education Institutions (HEIs) from a neoliberal perspective. Finally, it is reflected that, once the subjects involved in the educational process understand themselves as subjects of language, it is necessary to work from the perspective of developing criticality and reflexivity that will allow the improvement of linguistic awareness and mastery of linguistic performance.

Keywords: Portuguese; Higher Education; Contexts; Challenges.

¹ Mestre em Língua e Cultura (UFBA), Salvador - Ba. E-mail: gersica@cairu.br

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma reflexão de natureza prática e teórica, a partir de minha experiência de docência do componente curricular Comunicação nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, Direito, Administração, Psicologia, Pedagogia e Serviço Social, além dos Cursos Tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Gestão de Recursos Humanos e Logística oferecidos pela Faculdade Visconde de Cairu.

Desde o ano de 2013, quando ingressei nesta instituição de ensino superior, deparei-me com o desafio de ministrar aulas de língua portuguesa sob a nomenclatura da disciplina de Comunicação, para cursos que se concentram em áreas do saber convergentes entre si, mas distintas da área das Linguagens, como as áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O nome dado ao componente curricular Comunicação sugere, como a própria ementa revela, o estudo da língua em uso, na interação; pretende-se estudar assuntos relativos à leitura, à análise e à produção de textos acadêmicos escritos e orais, somando a isto discussões acerca da especificidade do uso da linguagem neste âmbito social, ao tempo em que se deseja fomentar a consciência linguística dos estudantes para que compreendam as singularidades relativas ao modo como, por meio da linguagem, o saber em sua área de formação é elaborado – isso é algo que demanda uma postura metalinguística bastante complexa.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Mikhail Bakhtin (2003, p. 280, grifo nosso) afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Trazendo essas reflexões para o contexto acadêmico de ensino da língua portuguesa, notamos que, ao ingressarem neste meio, os estudantes têm a sensação de que não dominam a língua, ainda que isso não seja verdadeiro; o que ocorre é que as práticas de leitura e de produção de textos encontradas na esfera do ensino superior diferem dos usos linguísticos conhecidos por eles anteriormente ao momento de ingresso à faculdade, mesmo que consideremos o estudo formal da língua que ocorre na vida escolar. Dependendo do processo de aprendizagem da língua pelo qual passou esse estudante na educação básica, se foi formado por um viés tradicional e normativo do estudo da língua, de maneira descontextualizada e fragmentada, talvez essa situação se apresente ainda mais desafiadora.

Sobre isso, a linguista e professora Irandé Antunes (2009, p. 224), no livro *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, informa que

Até poucas décadas atrás, as concepções de língua que orientavam o ensino ressentiam-se da visão imanentista, descontextualizada e normativa da língua, o que repercutiria, inevitavelmente, no tratamento das questões linguísticas presentes às provas. [...] Por este viés, a escola reforçou o caráter normativo-prescritivo dos usos da língua, e reafirmou o único foco que parecia poder dirimir todos os problemas da língua: o foco da correção, do irrefutavelmente certo. (ANTUNES, 2009, p. 224)

Essa ponderação de Antunes (2009) nos leva a refletir sobre as concepções de língua que subjazem ao ensino de língua portuguesa na esfera acadêmica. Um docente que ministra tal componente curricular e os seus correlatos realizará as suas práticas de ensino-aprendizagem a partir do seu próprio processo formativo, das linhas teóricas com as quais tem mais afinidade, percebendo-se aí uma interação entre a própria formação teórica do docente, suas concepções de língua e de texto, o recorte teórico e metodológico do componente curricular inserido no currículo dos cursos das mais diferentes áreas do saber que demandam dos seus graduandos um domínio muito singular e distinto da linguagem, que tem a ver com as formas de enunciação daquela área do conhecimento científico.

Conquanto o discurso científico apresente aspectos enunciativos presentes na diversidade de gêneros textuais acadêmicos e científicos, reconhecemos também as particularidades que tais gêneros podem apresentar dependendo do campo disciplinar comuns a tais gêneros textuais acadêmicos e científicos (SEVERINO, 2007). É preciso recordar daquilo que Bakhtin (2003) nos alerta acerca daqueles elementos que compõem

um enunciado, então, compreenderemos que a forma como enuncia-se um determinado saber contábil distingue-se no conteúdo, no estilo e na construção composicional de um determinado conhecimento científico formulado no campo do Direito ou da Psicologia, por exemplo.

Logo, não só se faz preciso fomentar e aprofundar a consciência linguística dos estudantes recém-ingressantes para a compreensão da esfera da linguagem em que está ingressando, como também é necessário provocar o seu olhar para a percepção de que a linguagem em sua área será usada de forma muito específica. Atualmente, existe uma infinidade de obras produzidas em formato de manuais que pretendem “ensinar”, de modo prescritivo, os estudantes de graduação a produzir os gêneros textuais acadêmicos (orais e escritos) e, em menor escala, tem-se manuais mais específicos, destinados à apresentação de um vocabulário teórico e/ou técnico de uma determinada área e aqueles gêneros textuais mais concernentes à futura área de atuação profissional dos mesmos. Entretanto, tudo isso ocorre, normalmente, sem haver uma discussão crítica e reflexiva sobre a construção composicional e a função social de tais textos.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: CENÁRIOS

Lançando um breve olhar histórico para a questão do letramento acadêmico na universidade brasileira, podemos retroceder décadas atrás, para mencionar a dissertação de mestrado defendida pelo professor e crítico literário Alcir Pécora defendida nos idos dos anos 80, intitulada *Problemas de redação na universidade*. Nesta dissertação, Pécora (1980) identifica e analisa questões relativas às produções textuais de vestibulandos e estudantes de 1º e 2º semestres, principalmente, mas não somente, de estudantes de Letras e de Linguística que cursavam o componente curricular, à época, nomeado de Prática de Produção de Textos. O que motiva o tema da pesquisa e corpus analisado é a discussão sobre o fato de graduandos em Letras e Linguística não terem domínio do seu próprio desempenho linguístico na modalidade escrita.

Pouco depois, Mariana Carvalho e Maurício da Silva (1996) realizaram um trabalho na UFF e na UFRJ voltado também para a questão do letramento acadêmico dos estudantes na esfera universitária nos cursos de graduação e de pós-graduação em Pedagogia e em Letras das referidas instituições, chamando a atenção para o fato de que os professores universitários não se sentem responsáveis pelo processo de letramento

desses estudantes. Mais do que isso, esperam que eles já estejam completamente letrados quando ingressam nesta esfera; os estudantes já deveriam, na perspectiva desses docentes, ter desenvolvido as habilidades referentes à leitura, inclusive uma bastante específica: a de *ler para aprender*.

Tanto Pécora (1980) quanto Carvalho e Silva (1996) convergem ao apontar para o desafio com o qual se deparam os professores universitários e os seus estudantes, que é um problema estrutural e que teria a ver com a realidade educacional brasileira de modo mais genérico. A crítica não vai apenas na direção da precarização do ensino e do seu currículo, mas do modo como esses alunos são entendidos, percebidos e formados como memorizadores de um conjunto de normas e regras que se limitam à análise morfosintática da língua, de maneira descontextualizada e apartada do uso propriamente, em vez de serem compreendidos como leitores e produtores de textos. Nota-se, de maneira geral, um distanciamento da compreensão de que o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem passa pelo despertar da consciência linguística e pelo aprimoramento e autodomínio da própria performance linguística.

Severino (2007), em *Universidade, ciência e formação acadêmica*, quando pensa a universidade brasileira, sugere que esta instituição, na tradição ocidental, assumiu historicamente um objetivo triplo: profissional, científico e político, ancorada, então, no tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão. No entanto, estes objetivos não se concretizam, ainda que tenham se configurado como norteadores para o estabelecimento da universidade em nosso país; notaremos, ao menos a partir da perspectiva de Pécora (1980) e de Carvalho e Silva (1996), que esta universidade se realiza de forma incompleta, “capenga”, centrando-se, muitas vezes, no viés profissional e tecnicista, buscando atender mais às demandas de mercado do que as necessidades pedagógicas dos discentes em sua integralidade. Isso ficou ainda mais evidente quando ocorreu uma ampliação considerável do acesso à educação superior pela via de políticas públicas adotadas nas últimas décadas. Se, por um lado, essa ampliação possibilitou, pela primeira vez na história brasileira, o acesso ao ensino superior para as classes mais populares e para os grupos minoritários, com a adoção de um conjunto de ações, programas e políticas estatais (como o FIES e o PROUNI) que garantiam o acesso e a manutenção deste estudante ao longo do curso; por outro lado, houve um surgimento exponencial de instituições de ensino superior por parte da iniciativa privada que tenta, a todo custo, captar essa parcela de mercado – o que muda

completamente a lente pela qual se olha a educação, não como um direito, mas como um bem de consumo.

O quadro é ainda mais complexo e alarmante, como retratam, no livro *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008, p. 19-21):

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento económico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Apesar das declarações políticas em contrário e de alguns gestos reformistas, subjacente a este primeiro embate da universidade com o neoliberalismo está a ideia de que a universidade pública é irreformável (tal como o Estado) e que a verdadeira alternativa está na criação do mercado universitário.

O modo selvagem e desregulado como este mercado emergiu e se desenvolveu são a prova de que havia a favor dele uma opção de fundo. E a mesma opção explicou a descapitalização e desestruturação da universidade pública a favor do emergente mercado universitário com transferências de recursos humanos que, por vezes, configuram um quadro de acumulação primitiva por parte do sector privado universitário à custa do sector público. Nalguns países, havia uma tradição de universidades privadas sem fins lucrativos, as quais, aliás, com o tempo, tinham assumido funções muito semelhantes às públicas e gozavam e gozam de estatuto jurídico híbrido, entre o privado e o público. Também elas foram objecto da mesma concorrência por se considerar que a sua natureza não lucrativa não permitia a sua expansão. A opção foi, pois, pela mercadorização da universidade. Identifico neste processo duas fases. Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. Trata-se de um fenómeno novo. É certo que a transnacionalização das trocas universitárias é um processo antigo, aliás, quase matricial, porque visível desde início nas universidades europeias medievais. Depois da segunda guerra mundial, traduziu-se na formação, ao nível da pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais e, em tempos mais recentes, assumiu ainda outras formas (por exemplo, parcerias entre universidades de diferentes países), algumas delas de orientação comercial. Nos últimos anos, porém, avançou-se para um novo patamar. A nova transnacionalização é muito mais vasta que a anterior e a sua lógica, ao contrário desta, é exclusivamente mercantil.

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se

pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. Das formas tratarei adiante. Quanto aos níveis, é possível distinguir dois. O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica.

Assim, seria preciso pensar que a inserção da disciplina designada como Comunicação, Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos e correlatas na matriz curricular de vários cursos superiores que não compõem a área das Linguagens, especialmente aqueles mais buscados pelos estudantes provenientes de classes populares, normalmente das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, que são mais abundantemente oferecidos por terem um custo de criação e de manutenção menor quando comparado com os cursos das demais áreas, como Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas.

Britto et al (2008), no artigo *Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior*, reiteram a informação passada por Almeida Filho e Boaventura de Sousa Santos (2008), indicando que a expansão vertiginosa de Instituições de Educação Superior ocorre a nível mundial e também no Brasil a partir da década de 1990, motivada por uma pressão de mercado, que necessita de uma força de trabalho qualificada para determinadas atividades surgidas pelos novos modelos de produção que repercutem nos novos postos de trabalhos disponíveis e no desaparecimento de outros – sendo que o mercado transfere para o sujeito, individualmente, a responsabilidade de formação e de capacitação e também a confere à escola e à universidade.

Neste contexto, identificam-se instituições responsáveis por grande parte da produção de conhecimento intelectual e acadêmico, constituindo-se o principal espaço de circulação do mesmo, e, em contrapartida, outras instituições que se caracterizam por atuar como instituições de formação profissional circunscrita às necessidades do mercado. Estas IES atendem, majoritariamente, um “novo aluno”, oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo

limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica. (BRITTO et al, 2008, p. 778)

Retomando dados produzidos pelo próprio MEC a partir do INEP em 2006 sobre o público atendido por essas IES no Brasil, os autores fazem o levantamento de que

No que tange especificamente à Educação Superior, o avanço de matrículas é impressionante. Em 1980, houve 1.377.286 de matrículas em todos os cursos superiores presenciais brasileiros: em 1998, este número saltou para 2.125.958 e, em 2001, atingiu a cifra de 3.030.754, dos quais 1.734.936 estudando no período noturno. Em 2006, o número de matrículas alcançou 4.676.646, sendo 3.467.342, em instituições privadas. (BRITO et al, 2008, p. 779)

De acordo com o Censo da Educação Superior 2020, produzido e divulgado pelo INEP/MEC em 2022, “87,6% das instituições de educação superior são privadas” (BRASIL, 2022, p.11). No Brasil, existem, hoje, um total de 2.457 instituições de Educação Superior e, dentre essas, apenas 304 são públicas e 2.153 são privadas. Contudo, ainda que IES privadas tenham um número bastante expressivos, em conformidade com o referido Censo, elas atendem a apenas 16,2% dos estudantes de graduação. (BRASIL, 2022)

Este cenário complexo, desafiador e crítico sucintamente tracejado do ensino superior brasileiro – que aponta para questões que estão para além da esfera universitária e que atravessa projetos de nação – nos coloca diante de alguns desafios curriculares e, conseqüentemente, pedagógicos em relação ao ensino da língua portuguesa em cursos de ensino superior, ainda mais quando levamos em conta as condições em que o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina se estabelece, diante de um enxugamento e enrijecimento dos currículos que se tornam insuficientes para a formação e o desenvolvimento da competência e performance linguísticas dos estudantes.

Formar o aluno como leitor e escritor hábil, ou seja, fomentar e aprimorar a sua consciência linguística e o seu domínio linguístico, pressupõe o fomento à capacidade crítica do mesmo. Levar o estudante à percepção de que não existe nada fora da linguagem e que ela nos constitui, nos socializa e nos humaniza pressupõe habilitá-lo para ler o mundo de modo mais crítico, fazendo aquele movimento sugerido por Lajolo (1993) indo do mundo da leitura para a leitura do mundo. Esses movimentos cognitivos parecem ser contrários aos que sustentam a lógica neoliberal, que necessita de sujeitos acrílicos e alienados de sua própria historicidade – seria esse inclusive, a princípio, um dos papéis a serem desempenhados pela universidade na perspectiva de Naomar de Almeida Filho e

Boaventura de Sousa Santos (2008), no entanto, a universidade teve o seu papel histórico deturpado.

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUESA: DESAFIOS POSTOS

Passemos a refletir sobre os desafios mais específicos enfrentados ao lecionar e aprender língua portuguesa em cursos de ensino superior na atualidade brasileira. Para isso, é preciso olhar para a organização curricular desses cursos. Segundo Márcio José Pereira de Camargo e Luiz Percival Leme Britto (2011), no artigo *Vertentes do ensino de português em cursos superiores*, a língua portuguesa figura nessas matrizes curriculares por, basicamente, três motivações: uma seria de razão reparadora, que pretende sanar as lacunas e deficiências decorrentes do processo de escolarização pelo qual passou o estudante; outra teria um intuito pragmático, para o qual o ensino da linguagem seria instrumental e voltado para a profissionalização do estudante; e a terceira teria um pendor mais discursivo-textual, voltado para o aprimoramento de uma performance linguística academicista. “As três, contudo, mantêm a perspectiva de que o domínio da escrita é condição da aprendizagem de outros conhecimentos” (CAMARGO; BRITO, 2011, p. 345).

A partir do cadastro de instituições de Ensino Superior do INEP, os pesquisadores Camargo e Brito (2011) realizaram uma pesquisa diagnóstica que constituiu um *corpus* formado por 53 instituições de ensino superior no Brasil, entre públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos, presentes nas diferentes regiões do país, selecionando os cursos que não tinham a linguagem como objeto de estudo central e analisando as suas correspondentes matrizes curriculares e os programas de ensino das disciplinas que se destinavam ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa – ainda que diferisse na sua nomenclatura, Comunicação, Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa, Produção de Textos, Técnicas de Redação entre outras.

No estudo diagnóstico realizado, uma das constatações identificadas pelos autores diz respeito a uma provável razão da inserção desta disciplina nessas matrizes curriculares:

Uma terceira constatação, a se verificar em investigações futuras, é que parece haver correlação entre o prestígio da carreira e/ ou da instituição e a oferta da disciplina de Língua Portuguesa. Efetivamente **verifica-se a tendência de ela aparecer com maior frequência em instituições mais periféricas e nas**

carreiras menos concorridas ou mais novas. No caso do direito, uma carreira tradicional de prestígio – não obstante a enorme variação no tipo de instituição que a oferta – a disciplina é revestida de um caráter profissional (Linguagem Jurídica, Redação Forense). (CAMARGO; BRITO, 2011, p. 349, grifo nosso)

A ponderação feita pelos autores supracitados sugere que a ampliação de acesso ao ensino superior parece ter ido em sentido diverso ao da capacitação dos estudantes e que estas lacunas e deficiências no processo formativo, especialmente no que tange ao campo das linguagens, seriam herdadas da educação básica – o que revela a natureza estrutural dos desafios de ensino-aprendizagem com os quais nos deparamos.

Ainda em conformidade com Camargo e Britto (2011), existe uma expectativa não apenas no nível de senso comum, mas também nutrida pela comunidade acadêmica em geral, de que o ensino e a aprendizagem de certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita afiançariam para os estudantes uma formação consistente e integral, pois a escrita representaria a chave de acesso aos conhecimentos científicos e técnicos estudados, proporcionando a eles um desenvolvimento intelectual em sua área de formação, seja ela qual for. Espera-se que com uma disciplina, de carga horária variável (normalmente entre 60 a 72 horas), além de sanar as deficiências relativas ao domínio da competência linguística de modo geral, possibilite que o estudante se aproprie das formas específicas de enunciação em sua área de formação e seja capaz de produzir conhecimentos por meio dessas formas.

Parece-nos flagrante a distância entre as expectativas que motivam a inserção da disciplina nas matrizes curriculares desses cursos superiores e o efetivo problema com o qual se lida, que é uma necessidade de discussão e de reestruturação curricular da Educação Básica e também da Educação Superior, especialmente no que concerne ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa.

Então, importa ainda compreender que concepções de língua e linguagem norteiam a inserção desse componente em uma dada matriz curricular. Sobre isso, a linguista e educadora Irlandé Antunes (2009, p. 218) sinaliza que:

[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos, atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação

ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram. (ANTUNES, 2009, p.218)

Voltando-nos para o nosso contexto, parece-nos necessário compreender que, somadas às lacunas formativas ao longo da sua vida escolar, o estudante recém-ingressante na Educação Superior precisa passar pelo processo de estranhamento e conhecimento (para posterior apropriação) das formas de enunciação acadêmica e científica, passando pelo letramento acadêmico – que se realiza não apenas nas disciplinas de linguagem e de metodologia, mas também nas demais disciplinas introdutórias dos cursos – tomando contato com a multiplicidade de gêneros textuais concernentes à sua área de formação, desenvolvendo, assim, a sua consciência linguística e atentando para a sua performance linguística nestes contextos sociocomunicativos.

Levando em conta a ampliação estrondosa de IES em nosso país, Brito et al (2008) falam da necessidade de treinarmos o nosso olhar para compreender a multiplicidade que a expressão ‘estudante universitário’ tenta recobrir, ainda mais se estivermos falando das últimas décadas brasileiras. Eles dizem que com essa ampliação surge o “aluno novo” (proveniente das classes populares) e que as dificuldades sentidas e enfrentadas por ele teriam a ver com a maneira como ele se relaciona com as formas de expressão da cultura hegemônica.

A hipótese que aqui se sustenta – e que encontra respaldo nos resultados auferidos em trabalhos de anteriores (BRITTO, 2005; 2007; SILVA; BRITTO, 2004), é a de que a capacidade de estudo, manifestada principalmente pelo uso da escrita e da leitura, está muito mais relacionada às formas de acesso a cultura hegemônica e aos modos de argumentação científica que aos métodos de ensino da educação regular. (BRITTO et al, 2008, p. 787)

Portanto, os desafios enfrentados na sala de aula de Língua Portuguesa nos cursos superiores – considerando especialmente aqui os de áreas diversas às Linguagens – seriam provocados por questões de ordem social, econômica e cultural, tendo relação com a historicidade do sujeito e o acesso que ele tem a determinados produtos culturais e sociais que encontram na escrita a sua forma primordial de expressão. Normalmente, esse “novo aluno” advindo das classes populares mantém uma relação mais genuína com formas de saber que encontram na oralidade a sua forma primeira de expressão e são saberes e conhecimentos que se organizam e se enunciam de forma assaz distinta da cultura letrada e hegemônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico a ser feito pelo componente curricular que tem como objeto de estudo a língua portuguesa, se for realizado efetivamente numa perspectiva crítica e social e historicamente circunstanciada, atenta às demandas e às necessidades integrais do “estudante universitário” – esta expressão tão insatisfatória para representar a diversidade de sujeitos que recobre – se realizaria diametralmente contrária às demandas de mercado, que espera um desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho e não o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos sujeitos.

Então, parece-nos que a comunidade acadêmica, docentes, discentes e corpo técnico e administrativo, precisa fazer movimentos que favoreçam a prevalência de práticas de ensino e de aprendizagem pautados em princípios mais democráticos e alinhados ao pleno exercício da cidadania dos que a formam.

Evocamos aqui as palavras do educador, filósofo e pesquisador Antônio Severino (2007, p. 29-30), que traz um bom diagnóstico da situação e dos desafios postos para nós:

A implantação em nosso país de escolas superiores totalmente desequipadas das condições necessárias ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa, destinadas, de acordo com a proclamação corrente, apenas a profissionalizar mediante o repasse de informações, de técnicas e habilitações pré-montadas, testemunha o profundo equívoco que tomou conta da educação superior no Brasil. Na realidade, tal ensino superior não profissionaliza, não forma, nem mesmo transmite adequadamente os conhecimentos disponíveis no acervo cultural. Limita-se a repassar informações fragmentadas e a conferir uma certificação burocrática e legal de uma determinada habilitação, a ser, de fato, testada e amadurecida na prática. Sem dúvida, a habilitação profissional que qualifica hoje o trabalhador para a produção, no contexto da sociedade atravessada pela terceira revolução industrial, era da informatização generalizada, precisa ir além da mera capacitação para repetir os gestos do taylorismo clássico. Hoje a atuação profissional, em qualquer setor da produção econômica, exige capacidade de resolução de problemas, com criatividade e riqueza de iniciativas, em face da complexidade das novas situações.

Desse modo, o ensino superior entre nós, lamentavelmente, não está conseguindo cumprir nenhuma de suas atribuições intrínsecas. Desempenhando seu papel quase que exclusivamente no nível burocrático-formal, só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados.

O ensino superior, assim conduzido, está mesmo destinado a fracassar. Tudo indica que a grande causa da ineficácia do ensino universitário, no seu processo interno, com relação ao atingimento de seus objetivos, tem a ver fundamentalmente com esta inadequada forma de se lidar com o conhecimento, que é tratado como se fosse mero produto e não um processo.

Por isso, refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na educação superior passa pela adoção de uma postura reflexiva e crítica que reconhece

cada um dos envolvidos no processo educativo como atores sociais que devem se perceber como sujeitos de linguagem que participam do jogo social e que devem contribuir para a construção e a garantia da plena cidadania e da democracia, construindo uma sociedade em que “[...] se garanta a todos o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais.” (SEVERINO, 2007, p. 23)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas. Perfil do aluno “novo” da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 03, p. 777-791, nov. 2008.

CAMARGO, Márcio José Pereira de; BRITTO, Luiz Percival Leme. Vertentes do ensino de português em cursos superiores. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, jul. 2011.

CARVALHO, Mariana; SILVA, Maurício da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. **Revista Ciência Hoje**. São Paulo, v. 20, n. 19, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PÉCORRA, Alcir A. B. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Universidade, Ciência e Formação Acadêmica. in: _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.