



O CURRÍCULO DE LETRAS E A CONSTRUÇÃO DE CONCEPÇÕES SOBRE O
DE ESTUDO E DE TRABALHO DO PROFESSOR
(THE CURRICULUM OF LETTERS AND THE CONSTRUCTION OF
CONCEPTIONS ABOUT THE STUDY AND WORK OF THE TEACHER)

Maria de Lourdes Meirelles MATENCIO (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

ABSTRACT: *This work reflects on the effects of the curriculum's organization of a School of Languages and Literature, whose axle is "the linguistic interaction in and through the process of production and reception of verbal, oral and/or written, texts" on the conceptions of the study and work object of the students, future Portuguese teachers.*

KEYWORDS: *curriculum's organization; object of study and work.*

0. Introdução

As discussões sobre a organização dos cursos de formação de professores de Português, foco de grande atenção quando se deu a inclusão da Lingüística nos cursos de Letras¹, têm ficado, hoje, restritas aos limites de cada Universidade². De fato, dada a ampla legitimidade alcançada pela Lingüística, o interesse pelo tema cedeu lugar para a reflexão sobre a construção do objeto de estudo e de trabalho dos professores, em termos do papel da Lingüística nessa formação e de seus efeitos na prática em sala de aula³.

Ao assinalar o deslocamento de interesses na reflexão sobre a formação de professores, queixo-me, particularmente, de a problemática da elaboração das grades curriculares não estar ocupando o lugar que lhe é devido nos encontros e publicações na área. Afinal, uma discussão interinstitucional sobre os currículos de graduação não é sem importância, sobretudo pelo crescimento da demanda por profissionais autônomos e competitivos, impulsionada, sem dúvida, pelas novas Diretrizes Curriculares⁴.

Feita essa observação, gostaria de remeter a uma dificuldade vivenciada pelos profissionais que têm assumido a tarefa de propor as grades curriculares dos cursos de Letras, relativamente às escolhas que determinam a organização do currículo. É certo que a diversidade de correntes que constituem atualmente os estudos da linguagem, com

¹ A esse respeito, confirmam-se Castilho (1963, 1965), Lobato (1978) e os *Anais do Gel* de 1978, que contêm histórico dos seminários desde sua fundação e são também de interesse para o tratamento dessa questão.

² Certamente, a reduzida troca institucional sobre o tema é um dos resultados da forma como se deu a emergência da Lingüística no País, pois a inclusão da disciplina nos cursos de Letras, a partir de 1962, ocorreu quando não havia, ainda, no Brasil, lingüistas que pudessem assumi-la, o que levou à formação rápida e bastante diversificada de novos quadros para os cursos de Letras (cf. Altman, 1994).

³ Conferir, por exemplo, Celani (1984), Ilari (1985), Matencio (1999), Possenti (1997).

⁴ As Novas Diretrizes sugerem alterações do ponto de vista acadêmico dos cursos – incentiva-se a formação de um profissional que saiba *aprender a aprender* e *ensinar a aprender* – e em relação à sua duração e qualidade – a solicitação de profissionais que invistam na formação continuada é uma realidade.



sua crescente sofisticação teórico-metodológica, é uma das principais causas dessa dificuldade. Afinal, se, do ponto de vista científico, esse desenvolvimento é extremamente produtivo, no aspecto da formação de professores conduz ao dilema entre optar por organizar o currículo com base nos diferentes campos disciplinares que constituem os estudos da linguagem ou, então, apoiar-se no que se considera ser o objeto de estudo (e de trabalho) do futuro professor.

Mesmo supondo a importância de o futuro profissional ter acesso à produção científica de diferentes disciplinas dos estudos da linguagem e estudar sua evolução, pode-se questionar se esse estudo lhe abriria a possibilidade de selecionar os conceitos e princípios com os quais operar para fundamentar sua abordagem em situações de ensino/aprendizagem. Por outro lado, caso se considere que o formando em Letras deve ter acesso sobretudo à metodologia de teorias que operam com o texto e o discurso – haja vista que a materialidade discursiva será seu objeto de reflexão e de trabalho –, a dificuldade está em permitir que construa uma visão panorâmica do conjunto heterogêneo de abordagens da aquisição, desenvolvimento e funcionamento da linguagem e dos discursos, e esteja capacitado a utilizar o aparato privilegiado tanto nas teorias lingüísticas selecionadas para a sua formação no curso de graduação como em outras às quais tiver acesso. Ora, a adoção da primeira perspectiva pode resultar em uma limitação justamente porque a ênfase no aparato teórico-metodológico dos estudos da linguagem não leva em conta uma queixa de muitos alunos recém-formados que retornam à Universidade para suprir aquilo que consideram como lacuna em seus cursos: a reflexão sobre o ensino. Reflexão que pressupõe o embasamento em teorias da língua e linguagem, ensino e aprendizagem, mas não implica necessariamente o conhecimento do conjunto heterogêneo de perspectivas científicas. Já a adoção da segunda perspectiva poderia ser questionada porque as coerências (provisórias) propostas por e entre disciplinas que tratam do texto e dos discursos não são sempre óbvias para os alunos de graduação.

Recentemente, desenvolvendo pesquisa que investiga a formação do profissional de Letras⁵ em um curso cuja opção foi exatamente organizar o currículo em torno do processamento textual, considerando como eixo "*a interação lingüística no e pelo processo de produção e recepção de textos verbais, orais e/ou escritos*"⁶, chamou-me a atenção a similitude de opiniões dos alunos sobre os objetivos do ensino e sobre seu objeto de trabalho. A pesquisa conta com três instrumentos de coleta de dados: textos de alunos dos períodos iniciais; questionário aplicado para alunos de vários períodos, visando a identificar suas representações da formação acadêmica que recebem e da prática que pretendem desenvolver; avaliação de um texto produzido em situação escolar, oportunidade em que os informantes assumiram a perspectiva de um professor de Português. No presente trabalho, interessam-me particularmente as respostas obtidas

⁵ Este trabalho integra um conjunto de estudos exploratórios do projeto temático "Letramento, escolarização e formação profissional", atualmente em desenvolvimento, do qual participam Jane Quintiliano Guimarães Silva, Juliana Alves Assis e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. O objetivo do referido projeto é relacionar a prática de leitura e de produção de textos dos futuros profissionais de Letras ao processo de escolarização desses sujeitos e à sua inclusão no universo da escrita através de outras agências de letramento.

⁶ Refiro-me ao curso de graduação em Letras da PUC Minas.



em duas questões do questionário, nas quais os alunos descrevem os objetivos do ensino de Português e discutem o que é texto.

Nas reflexões que desenvolvi a partir dos dados obtidos, primeiramente, focalizei a consistência entre as diferentes noções conceituais apresentadas ou sugeridas nas respostas dos informantes, já que uma proposta curricular cujo eixo é o objeto de estudo e de trabalho do professor demanda que os alunos produzam, direta ou indiretamente motivados pelas disciplinas curriculares, articulações entre os diferentes conceitos teóricos e metodológicos propostos ao longo do curso. Adotando como ponto de partida o cruzamento das respostas às questões analisadas, propus-me refletir sobre o que significaria o fato de os alunos construírem representações de tal forma similares.

1. Apresentação e análise dos dados

Vejam os que os alunos dizem na primeira questão, relativa aos objetivos do ensino de Português⁷:

1) 7º período: *permitir a atualização consciente e crítica da língua, (o aluno deve estar) construindo e interpretando estratégias discursivas em prol da cognição de textos diversos, pragmáticos ou estéticos.*

2) 7º período: *ensinar ao aluno da escola fundamental e média o processo de leitura como construtor(a) do conhecimento. Ensinar o aluno que, através da leitura crítica, o mesmo será capaz de entender e construir seu conhecimento e (seu) mundo literário.*

3) 6º período: *desenvolver a partir da ordem teórica e prática a produção e recepção textual.*

4) 6º período: *desenvolver no aluno estratégias que (lhe) possibilitem ser um bom produtor de textos e (desenvolver a) leitura, usando, para tanto, recursos gramaticais, lingüísticos, etc.*

5) 5º período: *o ensino da língua materna deve levar o aluno não somente a conhecer a língua materna mas também contribuir para que os alunos sejam capazes de utilizar a língua em diferentes situações de comunicação, a fim de alcançar seus objetivos.*

6) 5º período: *possibilitar e facilitar as produções textuais (na) língua padrão.*

Ao descrever os objetivos do ensino de Português, o aluno está também sugerindo que concepção de língua e de linguagem tem, uma vez que esses conceitos são determinantes do que acredita serem os objetivos do ensino. O aspecto de maior valor para a análise, aliás, é justamente a identificação dos conceitos aos quais remete o

⁷ A implementação do novo currículo deu-se a partir do 2º semestre de 1996. Assim, a 1ª turma formada com essa nova grade, hoje no 8º período, egressará no final do 1º semestre de 2000. Para os propósitos deste trabalho, considere adequado apresentar a visão de alunos que se estão entre o 5º e 7º períodos, que, tendo já completado a metade do curso, não estão ainda, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho. Há dados retirados do questionário de seis alunos, dois de cada período indicado; a ordem em que aparece a resposta de cada aluno é sempre a mesma para as duas questões analisadas.



aluno ao propor os objetivos do ensino. Assim, vale destacar que, no primeiro trecho, de um aluno do 7º período, a concepção de língua subjacente ao que se diz é claramente aquela segundo a qual o sistema lingüístico é quase-estruturado ("permitir a *atualização consciente e crítica da língua*"), para a qual o sujeito falante opera sobre o sistema, num processo linguageiro que implica simultaneamente construção de conhecimentos e interação (*o aluno deve estar "construindo e interpretando estratégias discursivas em prol da cognição de textos diversos"*). No segundo exemplo, o foco do ensino centra-se no processo de leitura e em seus efeitos para a produção do conhecimento ("*ensinar o aluno que, através da leitura crítica, ... será capaz de entender e construir seu conhecimento*"), visão que também orienta-se para uma concepção de linguagem como atividade constitutiva. Já os alunos do 6º período focalizam o processo de produção e recepção textual. Embora menos abrangentes que as considerações apresentadas pelos alunos do 7º período, suas reflexões não deixam de apontar para a concepção de que o funcionamento da língua é fenômeno apreensível no estudo do processamento textual ("*desenvolver ... a produção e recepção textual", "desenvolver no aluno estratégias que (lhe) possibilitem ser um bom produtor de textos e (desenvolver a) leitura*"). Os alunos do 5º período igualmente demonstram acreditar que o professor deve auxiliar o aluno a construir conhecimentos relativos ao funcionamento da língua na produção e recepção textual ("*deve levar o aluno não somente a conhecer a língua materna mas também contribuir para que os alunos sejam capazes de utilizar a língua em diferentes situações de comunicação" , "possibilitar e facilitar as produções textuais*").

Também a noção de texto dos alunos não apresenta grande diversidade. Todos vêem o texto como resultado do processo de interação; há aqueles que referem-se, ainda, à configuração textual como fator determinante dessa unidade de sentido (trechos 7, 9 e 10) e há aqueles que remetem, direta ou indiretamente, à dimensão cognitiva implicada na produção e na recepção do texto (trechos 7, 9, 10 e 12). Vejamos:

7) 7º período: *forma lingüística ou não (pictórica ou musical, em se tratando de texto artístico), que, a partir da interação entre dois ou mais indivíduos, permite a construção de sentido a partir de atividades sucessivas de elaboração, reelaboração e interpretação.*

8) 7º período: *o texto pode ser a elaboração de idéias, sejam elas escritas ou oralizadas, com o objetivo de construir e entender a língua, fazendo, assim, a comunicação entre os falantes.*

9) 6º período: *é uma estrutura que reúne palavras dentro de uma idéia de contexto, é o mesmo que enunciado. Deve produzir sentido na medida em que entra em contato com o leitor e este, por sua vez, precisa acionar seus conhecimentos prévios e (fazer) inferências.*

10) 6º período: *são palavras agrupadas numa estrutura que possua e faça sentido para quem lê. Devem ter coesão – da ordem gramatical – e coerência – da ordem semântica. Vale lembrar que é o leitor que dará o já significado para ele.*



11) 5º período: *texto é tudo aquilo que constitui unidade de sentido e possibilita uma interação entre os seus usuários, sejam eles orais, escritos, gestos, símbolos e desenhos.*

12) 5º período: *texto é um produto da interação entre os conhecimentos prévios (dos sujeitos) – lingüísticos, textuais e de mundo – previsões e inferências, mediadas pelos objetivos do autor e conhecimentos do leitor.*

A similitude de concepções é recorrente em outras respostas dadas ao questionário, como é caso da que solicita informações sobre o objeto de estudo/trabalho do professor de Português: os alunos, de forma uníssona, indicam que a investigação dos fenômenos lingüísticos deve considerar o funcionamento da língua, pois seu objeto de estudo/trabalho é "*a língua portuguesa, suas variações, seu uso*", ou "*a produção e recepção do texto, a fim de verificar o funcionamento da língua*".

Mas não se pode negligenciar as lacunas na delimitação/articulação entre conceitos implicados pela concepção de linguagem sugerida nas respostas, exemplares são as referências a algumas noções lingüísticas (a oposição entre *elementos gramaticais* e *lingüísticos*, em 4; o conceito de *contexto*, em 9; ou a equivalência entre *texto* e *elaboração de idéias*, em 8, entre *textos verbais* e "*textos*" *não-verbais*, em 11).

E se a mesma harmonia aparece na correção de texto escolar pelos informantes – proposta por instrumento de coleta de dados já mencionado⁸ –, também o mesmo tipo de dificuldade de articulação/delimitação de conceitos é identificado nessa atividade. De fato, verificou-se que, na correção, os informantes priorizaram a relação entre configuração textual e condições de produção/veiculação do texto, ou seja, a adequação do texto à situação enunciativa sugerida. Isso tanto no que se refere ao caráter esquemático do texto – tratava-se de uma carta a ser produzida em situação profissional –, à dimensão argumentativa – visava-se convencer o enunciatário da justeza da posição assumida pelo enunciador – como ao registro lingüístico utilizado. Houve, realmente, consonância no foco privilegiado pela correção, pois os informantes, de um modo geral, deram maior importância à superestrutura e à macroestrutural textual do que aos elementos microestruturais, embora, numa situação como a proposta – interação em situação profissional – os elementos microestruturais devessem ser percebidos como tão importantes quanto as outras dimensões textuais.

Enfim, os dados indicam que não há diferença significativa entre as reflexões desenvolvidas pelos alunos de diferentes períodos: todas remetem ao eixo do curso e a conceitos por ele implicados. Em outras palavras, não há vozes dissonantes. Esses resultados poderiam indicar que os alunos, nos períodos finais do curso, não estão refinando suas reflexões sobre o processamento textual, mas uma conclusão como essa seria ingênua e baseada, parece-me, na suposição de que, num determinado estágio do curso, haveria uma ruptura em relação ao processo formativo empreendido até então. Na realidade, mais pertinente é considerar que a organização do curso consegue, de fato, fazer convergir as contribuições teórico-metodológicas selecionadas para construir seu

⁸ Uma análise detalhada dos resultados obtidos por esse instrumento foi apresentada por Juliana Alves Assis no seminário do GEL, em maio de 2000.



objeto de estudo, e os dados o comprovam. Isso, entretanto, não exige os alunos de um árduo trabalho intelectual, o de delimitar/articular conceitos oriundos das áreas afins estudadas em sua formação e, também, identificar contradições conceituais, muitas vezes sutis, entre disciplinas lingüísticas que vinculam seu objeto de estudo aos textos e aos discursos.

2. Conclusões finais

Pode-se dizer que as dificuldades relativas aos desdobramentos conceituais e práticos da adoção de determinada concepção de linguagem são, de fato, o ponto nevralgico de um currículo cuja grade é organizada em torno de um único objeto de estudo, o que não invalida, porém, essa proposta de organização curricular.

Como já disse, a adoção de um eixo norteador da grade curricular pode parecer limitar a formação do futuro professor, já que essa organização propõe, além de uma seleção prévia das disciplinas que vão receber maior foco, sua articulação em torno de um objeto de estudo comum. Afinal, um conjunto de trabalhos e reflexões teóricas também cruciais para a constituição do campo dos estudos da linguagem e dos objetos de estudo que ali são propostos é deixado de lado. Trata-se, claramente, de uma decisão política, que tem, sim, seus efeitos negativos, pelo caráter lacunar da formação quanto à visão das disciplinas científicas com as quais pode dialogar o profissional de Letras. Entretanto, deve-se ponderar que, quando se tem definido um perfil profissional – no nosso caso, o do professor – tem-se também a responsabilidade de formá-lo para que alcance êxito no exercício de sua profissão, o que implica, obviamente, considerar de antemão, na proposição da grade curricular, que professor se pretende formar, que objetivos deveriam direcionar sua prática e que prática seria essa, o que, por si só, põe em segundo plano uma série de conhecimentos referenciais e de abordagens no campo da Lingüística que não estejam em consonância com esses princípios. E isso, obviamente, não seria evitado por um currículo organizado diferentemente, por exemplo, em torno das disciplinas científicas.

RESUMO: Este artigo reflete sobre os efeitos da organização de um currículo de Letras cujo eixo é "a interação lingüística no e pelo processo de produção e recepção de textos verbais, orais e/ou escritos" na construção de concepções sobre o objeto de estudo e de trabalho por seus alunos, futuros professores de Português.

PALAVRAS-CHAVE: organização curricular; objeto de estudo e de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, Maria Cristina F. S. Trinta anos de lingüística brasileira. Movimentos de afirmação e auto-afirmação profissional. In: *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n. 2. São Paulo: EDUC. p. 389-408, 1994.
- CASTILHO, Ataliba T. A reforma dos cursos de Letras. In: *ALFA*, n. 3. Marília: FFCL. p. 5-38, 1963.



- _____. A cadeira de Lingüística no curso de Letras. In: *ALFA*. n. 7/8. Marília: FFCL. p. 155-161, 1965
- CELANI, Maria Antonieta A. O papel da Lingüística nos cursos de Letras. In: XIX GEL. Assis: UNESP. *ANAIS*, p. 9-16, 1984.
- LOBATO, Lúcia M. P. Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. In: *Tempo Brasileiro*, n. 53-54. Rio de Janeiro: Oficinas da Folha Carioca Ltda. p. 4-32, 1978.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua materna*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999. Tese de Doutorado.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.