

O Texto no Currículo do Curso de Letras e na Formação do Professor: Análise Comparativa

Rosângela Farias Almeida*
Universidade Federal da Paraíba - Campus II

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar o currículo do curso de Letras em relação à tipologia textual, compreendendo a análise dos programas das disciplinas que têm o texto como objeto de estudo e a comparação dos resultados obtidos a partir desta análise e os extraídos através da observação de aulas dos professores das disciplinas analisadas. Os resultados apontam para a necessária reavaliação do currículo de Letras, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática de ensino.

Este trabalho tenta responder ao seguinte questionamento: como estão os programas das disciplinas do curso de Letras da UFPB – Campina Grande - e, especificamente, a disciplina Prática de Ensino, em relação à tipologia textual (teoria e ensino)? Se essas disciplinas não contemplam esse conteúdo, onde introduzi-lo, de modo que os novos alunos (futuros ou já professores) tenham acesso a novas informações sobre o estudo de textos na sala de aula?

Partimos da hipótese de que apenas em algumas disciplinas dos primeiros períodos do Curso são apresentadas as teorias sobre tipo e gênero textuais, a fim de estimular o desenvolvimento da competência textual do graduando e que estas não são retomadas, mais tarde, numa perspectiva didática, voltada para o Ensino Fundamental e Médio. Nossa pesquisa tem como objetivo geral *fornecer subsídios para uma avaliação do currículo de Letras*; e como objetivo específico *analisar o currículo de Letras em relação à tipologia textual*.

Esta pesquisa, de base interpretativista, fundamentou-se em princípios teóricos da Linguística Textual (tipos e gêneros textuais) e compreendeu: a análise dos programas das disciplinas do Curso de Letras que têm o texto como objeto de estudo e a comparação entre os resultados obtidos a partir desta análise e os coletados através da observação e gravação de aulas de professores das disciplinas analisadas. Para isso, foram consultados: (1) o ementário do curso de Letras da UFPB - Campus II, a fim de verificarmos as ementas das disciplinas selecionadas para a análise, observando se elas abriam espaço para a introdução de novas perspectivas teóricas para o ensino de língua; (2) os programas das disciplinas selecionadas, verificando se previam em seu conteúdo e/ou em sua indicação bibliográfica estudos recentes sobre tipologia textual; e (3) as transcrições e anotações de campo realizadas a partir das observa-

* Bolsista PIBIC/CNPq/ UFPB - II/Campina Grande, engajada no projeto *Gêneros Textuais na Formação do Professor de Línguas*, sob a orientação da professora Maria Auxiliadora Bezerra - Departamento de Letras.

ções das aulas dos professores das disciplinas investigadas (dados coletados por Maria Geane Araújo Tito - integrante da nossa equipe de pesquisa); comparando, por fim, todos estes dados. Nosso *corpus* de análise é constituído pelas disciplinas: Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT) I, II, III e Lingüística I, II, III - ministradas nos três primeiros períodos do curso - Prática de Ensino de Língua Portuguesa (Prática I); e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Prática II) - ministradas nos dois períodos finais.

Agrupamento de gêneros e progressão didática: uma nova perspectiva para o ensino de leitura e escrita

De acordo com Schneuwly e Dolz (1997), a escola, em sua função de ensinar os alunos a ler, escrever e falar formalmente, sempre trabalhou com gêneros, visto que toda forma de comunicação, mesmo as centradas na aprendizagem, cristaliza-se em formas específicas de linguagem. No entanto, no contexto escolar, opera-se um desdobramento, em que o gênero deixa de ser apenas instrumento de comunicação e torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Nesse desdobramento, o gênero perde, basicamente, a sua essência, de instrumento de comunicação, transformando-se em objeto de ensino, quase sempre descontextualizado, desprovido de qualquer relação com as situações autênticas de uso social.

Desse modo, os gêneros discursivos apresentados na escola partem de uma prática de linguagem fictícia (artificial), uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (1997), a transposição didática dos vários gêneros deve prever o fato de que cada gênero trabalhado em sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência (real, presente no meio social) construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem. No dizer de Rojo (1999), os gêneros que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto de ensino tornam-se "gêneros escolarizados".

Segundo Dolz e Schneuwly (1996), a enorme variedade de gêneros primários e secundários, orais e escritos, em circulação na sociedade e as diferenças de complexidade que caracterizam certos gêneros de um mesmo domínio social de comunicação dificultam a aplicação e transposição didática dos gêneros do discurso. Nesse sentido, o agrupamento de gêneros, proposto por esses mesmos autores, auxilia a reflexão sobre a seleção de gêneros e a progressão didática a ser organizada numa transposição.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1996), é preciso que os agrupamentos de gêneros observem as seguintes exigências:

- (1) *Correspondam às necessidades de linguagem em expressão oral e escrita, em domínio essenciais de comunicação em nossa sociedade (inclusive na escola);*
- (2) *retomem, de modo flexível, certas dimensões tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;*
- (3) *sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (p. 40 – 41).*

Assim, os autores definiram os cinco agrupamentos básicos para a variedade dos gêneros presentes na sociedade: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Os autores deixam claro que os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros, sendo impossível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. O que se torna possível é determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, por isso, os norteadores para um trabalho didático.

Nessa perspectiva, a progressão didática dos gêneros em agrupamentos considera:

- a) os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes, levando em conta as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades lingüístico-discursivas;
- b) o trabalho sobre um ou vários gêneros através de seqüências didáticas;
- c) o enfoque potencialmente espiral, isto é, objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade que aumentam gradualmente ao longo da escolaridade, de modo que um mesmo gênero pode ser apresentado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus de aprofundamento diferentes.

Desse modo, o estudo de textos em sala de aula se torna dinâmico e menos artificial, uma vez que se baseia nas situações concretas de interação social.

A formação do professor de língua portuguesa

Como novas perspectivas de ensino exigem uma preparação, por parte do professor, precisamos observar algumas questões sobre a formação do professor de língua.

Em linhas gerais, a tradição gramatical de estudo da língua tem inspirado um ensino centrado, unicamente, na transmissão das regras da Gramática Tradicional, que privilegia a norma culta da língua, desconsiderando a variação presente nos vários contextos de uso da linguagem. Essa tradição de ensino continua em vigor na maioria das salas de aula do Brasil. Isso se deve, em grande medida, a uma formação que concebe a língua apenas como um código, dotado de regras e princípios que precisam ser descritos pelo professor e dominados pelos aprendizes. Entretanto, como lembra Abreu (1998:73), "a linguagem humana é ao mesmo tempo um código e um fato social".

Nessa tradição de ensino, a ênfase nas estruturas gramaticais, isoladas de seu contexto real de uso (os textos) desconsidera o dinamismo da língua enquanto fato social. Para Abreu (1998), o ensino de gramática deve relacionar-se às necessidades textuais com que os alunos se defrontam (ou se defrontarão) possivelmente em suas interações sociais.

As novas perspectivas de ensino de língua consideram aspectos como a variação lingüística e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (PCN) chamam atenção para o aspecto variacional da língua e, além disso, propõem o texto, enquanto unidade de

comunicação, como objeto de ensino, uma vez que é através dele que a língua se atualiza .

Nesse sentido, a teoria dos gêneros discursivos surge como uma nova alternativa para o estudo do texto em sala de aula e, conseqüentemente, para o ensino de língua portuguesa como um todo. Resta saber em que medida as novas teorias lingüísticas estão sendo divulgadas na Graduação de Letras.

Comparação entre ementas e programas e aulas observadas

A análise dos programas revelou que, embora o texto seja objeto de estudo de todas as disciplinas investigadas, a abordagem prevista para o mesmo em sala de aula, na maioria dos programas, não faz referência aos aspectos relacionados à tipologia textual, ou seja, à categorização dos textos enquanto gêneros discursivos. Além disso, apenas as disciplinas de prática de ensino se referem à orientação teórico-metodológica para o trabalho do graduando na sala de aula do ensino regular, o que se deve à organização atual do curso de Letras da UFPB, que contempla, nas disciplinas iniciais, informações teóricas, reservando as informações sobre a prática de ensino para o final do curso.

Nesta análise, confrontamos os resultados obtidos na análise das ementas e dos programas das disciplinas com os obtidos nas observações das aulas dos professores das referidas disciplinas.

As disciplinas da matéria Lingüística

Apesar da abrangência das ementas das disciplinas Lingüística I, II e III, não se verificou nos programas elaborados para elas a inclusão de teorias recentes sobre tipologia textual. Essa lacuna poderia ter sido suprida durante o encaminhamento das aulas através da ampliação da bibliografia sugerida nos programas, com comentários a respeito dos gêneros discursivos propostos para a leitura ou produção escrita, por exemplo. Os professores das disciplinas, por sua vez, não atentaram para as limitações presentes nos programas propostos e reduziram o trabalho em sala de aula à exploração do conteúdo das disciplinas, partindo dos textos indicados para a leitura.

Desse modo, o texto esteve presente em sala de aula, mas tendo apenas um aspecto privilegiado: a exploração do conteúdo. Não se considerou, por exemplo, que o gênero discursivo pode facilitar ou dificultar a compreensão do texto. Por isso, a maioria das aulas restringiu-se à exposição do conteúdo dos textos ("tradução"), visto que os alunos nem sempre os compreendiam.

As aulas da disciplina Lingüística I, uma das mais áridas para os alunos recém-chegados ao curso de Letras, devido ao excesso de informações novas sobre língua e linguagem (num plano teórico), limitaram-se à exploração dos princípios teóricos básicos e à apresentação da história e evolução dos estudos lingüísticos, conforme o previsto no programa. De um modo geral, não se percebe nenhum avanço da ementa para o programa e para a aula:

EXEMPLO 1:

"A linguagem humana. Funções da linguagem. Objeto de estudo da Lingüística. O signo lingüístico. Dicotomias saussurianas. Concepções de língua e gramática. Variação lingüística".
(Ementa da disciplina)

“Visão panorâmica dos precursores da Lingüística: dos gregos aos neogramáticos”. (parte do conteúdo proposto no programa)

PROFESSORA: “Logo após...o:: final do sé::culo:: XVIII...iniciou-se...éh...essa parte da filologia...ela tem início no séculoXIX...tá...então...(...)” (trecho de aula gravada)

A professora da disciplina teve, muitas vezes, que recorrer ao fichamento dos textos sugeridos para a leitura, porque os alunos não conseguiam identificar as suas idéias principais, ou seja, não entendiam o conteúdo. Essa informante desconsiderou que a pouca familiaridade dos alunos com os gêneros acadêmicos possivelmente dificultava o processamento dos textos e, conseqüentemente, o aproveitamento dos conteúdos da disciplina. Nesse caso, um estudo sistematizado sobre a estrutura típica dos textos poderiam facilitar a compreensão e o aproveitamento das informações.

As aulas das disciplinas Lingüística II e III não apresentaram diferenças em relação ao tratamento dos textos, pois a ênfase dos professores também foi no conteúdo das disciplinas:

EXEMPLO 2:

“O que vocês consideraram relevante nesse primeiro parágrafo? Texto e discurso são a mesma coisa? O que gostariam de comentar?” (professor de Lingüística III anotações de campo)

*“O que esse texto está dizendo? Falem sobre o que entenderam ou não.”
(Professor de Lingüística II- anotações)*

Como se observa, as questões motivadoras da discussão dos textos propostos para a leitura voltavam-se unicamente para a extração do conteúdo. Os informantes recorreram, muitas vezes, aos comentários de cada parágrafo dos textos ou dos parágrafos-chave para o estudo do conteúdo das disciplinas. Além disso, a interferência do gênero discursivo na compreensão dos textos também não foi considerada pelos professores destas disciplinas.

De um modo geral, os professores das disciplinas em questão não chamaram a atenção para as especificidades dos gêneros discursivos propostos para a leitura e escrita e, no que se refere às propostas de escritura, os professores de Lingüística I e III solicitaram especificamente os gêneros resumo e fichamento. O professor de Lingüística II, além destes, propôs questões sobre os textos estudados, as quais sugeriam (implicitamente) a resenha de aspectos importantes do conteúdo apresentado:

EXEMPLO 3:

*“Apoiando-se nas discussões de DESCOBRINDO A FALA (Maia, 1985) realizada em sala de aula, esclareça de forma resumida, esta passagem do texto referente às palavras: “(...) os seus recortes auditivos (...) não necessitam de manifestações físicas claras, permitindo que elas fluam na fala com extraordinária (...)”
(anotações de campo)*

Outro ponto verificado em nossa análise diz respeito às poucas orientações em relação à aplicabilidade dos princípios teóricos estudados, bem como em relação ao trabalho com texto nas turmas dos níveis fundamental e médio de ensino.

Desse modo, podemos dizer que as aulas das disciplinas deste bloco não exprimem avanço nenhum em relação aos programas propostos, revelando, ainda, pouca preocupação dos professores em relação à tipologia textual e sua importância para o desenvolvimento da competência textual dos graduandos de Letras, bem como para a formação de uma postura pedagógica para o ensino de texto na escola regular, confirmando, desse modo, a hipótese levantada no início da pesquisa, a de que nem todas as disciplinas iniciais do curso preocupam-se com o desenvolvimento da competência textual do graduando e com a sua futura atuação em sala de aula.

As disciplinas Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT) I, II e III

Devido à ênfase dessas disciplinas ser o texto enquanto gênero, familiarizando os alunos com os textos que circulam na academia, tanto os programas como as aulas ministradas demonstraram a inclusão de questões sobre tipologia textual.

Nas aulas das disciplinas PLPT I e II, que têm como objeto de estudo a leitura e a escrita de vários gêneros, verificamos uma preocupação maior das professoras em caracterizar os textos como tipos ou gêneros: resumo, fichamento, resenha, relato de experiência, etc..

A professora de PLPT I discutiu com os alunos a interferência do tipo textual como um dos fatores acionados durante o processamento de um texto:

EXEMPLO 4:

(...)

PROFESSORA: "Oh... então...voltando aqui...éh... o que é necessário para que se realize de fato a leitura? Então... a decodificação é necessária para que a gente compreenda não é? A gente precisa decodificar para compreender...mas não é a única:: coisa...não é suficiente...né...a gente tem que colocar em ação as nossas:: experiências...o nosso conhecimento de mundo...o NOSSO conhecimento é...com relação ao tipo de texto que a gente tá lendo...né...(....)"

Nas aulas da disciplina PLPT II, tipologia textual foi conteúdo de um dos textos estudados em sala:

EXEMPLO 5:

(...) *"PROFESSORA: Vamos ver o que a autora faz nesse primeiro parágrafo já...ela já levanta....um questionamento pra gente....né? Qual é este questionamento que ela levanta?"*

ALUNO: como estabelecer tipologia?"

PPROFESSORA: PRONTO...ela já mostra que:: a questão de estabelecer tipologias já é um proble::ma...não é? É como se existisse uma... éh...insatisfação nas classificações tradicionais que estão sendo feitas por aí... aquela classificação de dizer...um texto é narrativo...um texto é dissertativo....um texto é descritivo...."(...)"

Isso demonstra uma preocupação da disciplina e da professora com a divulgação desta problemática e a importância de sua discussão para o estabelecimento de uma perspectiva adequada para a abordagem do texto como um todo.

Embora essas disciplinas visem, primordialmente, o desenvolvimento da competência textual dos graduandos, as professoras sempre procuraram relacionar os conteúdos estudados e associá-los à futura de prática de ensino nos níveis fundamental e médio.

A disciplina PLPT III, como foi verificado na análise do programa, centrou seu estudo no gênero projeto de pesquisa. A professora trouxe para a sala de aula textos com informações sobre pesquisa, de um modo geral, detendo-se na pesquisa científica, isto é, como se faz, como se elabora um projeto de pesquisa, atendendo ao que estava previsto tanto na ementa como no programa da disciplina:

EXEMPLO 6:

“ Noção de pesquisa científica. Prática de documentação. Introdução ao projeto de pesquisa.” (Ementa da disciplina).

“(...) 3.2- Projeto de pesquisa:

3.2.1- Elaboração de projeto de pesquisa;

3.2.2- O problema, as hipóteses, os dados;

3.2.3- Tipos e etapas de pesquisa.” (...)

(Parte do conteúdo proposto no programa da disciplina)

PROFESSORA:(...)E no segundo texto...foi um texto de () falando sobre o PROJETO DE PESQUISA...né...o autor dá...a estrutura né... dá um modelo de um projeto de pesquisa...né...como propor objetivos... a justificativa....né...as referências bibliográficas ...né...o cronograma...éh....explica de maneira geral... o que seria um projeto de pesquisa...né...”(...) (Trecho de aula gravada)

Apesar da especificidade desta disciplina, a professora não deixou de relacionar o seu conteúdo com a futura prática de ensino dos alunos, discutindo com eles questões sobre a pesquisa na escola.

Neste bloco de disciplinas, os textos foram considerados integralmente: micro, macro e superestrutura, por isso, as questões relacionadas a gênero sempre estiveram em discussão. Desse modo podemos afirmar que as informantes tomaram por base os programas propostos e ampliaram, na medida do possível, os horizontes de estudo das disciplinas.

As disciplinas de Prática de Ensino

As ementas das disciplinas de Prática de Ensino prevêem orientações teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira, abrindo espaço para o estudo de novas teorias de ensino de língua e, conseqüentemente, para o ensino de leitura e produção de textos. No entanto, os programas elaborados

para as disciplinas não contemplam através do conteúdo ou da bibliografia indicada as discussões mais recentes sobre tipologia textual.

O programa da disciplina Prática I faz referência à tipologia textual apenas na descrição dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina, limitando-se, porém, à tipologia clássica:

EXEMPLO 7:

“ Conteúdo programático:

- 1- Preparação de aulas na visão sócio- interacionista e da gramática textual;*
- 2- Leitura: Perspectiva sócio- interacional;*
- 3- Escrita: Relação oralidade e escrita, produção de textos narrativos (narrativa jornalística) e argumentativo” (...) (Parte do conteúdo proposto para a disciplina)*

Contudo, nas aulas ministradas pela professora da disciplina verificou-se uma ampliação do que estava previsto para o encaminhamento do curso, pois em suas orientações para o ensino de texto em sala de aula, a informante sugeriu a utilização de uma variedade maior de textos.

A professora não deixou clara sua postura teórica sobre tipologia textual, nem discutiu com os alunos as várias possibilidades de categorização dos textos, mas enfatizou a questão da variedade textual. Desse modo, as suas orientações sobre o ensino de texto extrapolaram o que se previa no programa da disciplina.

Com relação ao tratamento dado ao texto pela professora em suas próprias aulas, podemos dizer que ela também explorou mais o conteúdo, não se preocupando com aspectos relativos aos gêneros dos textos estudados. Apenas quando tratou do relato de experiência, que deveria ser o instrumento de avaliação final de sua disciplina, ela deteve-se nas especificidades da estrutura típica desse gênero:

EXEMPLO 8:

(...) então:: fazer a relação com isso que tá aqui...escrito com o que se pretende ser feito que seria o RELATO de experiência...esse...esse relato aqui...tudo...OBEDECE a esse critério de vo::cê...CONTEXTUALIZAR ()....DESCREVE fazer:: a relação com a teoria né? Seria conciliar:: a experiência com aquilo que você leu antes...né? (...)

Traçando um paralelo entre o programa da disciplina e as aulas ministradas, podemos afirmar que, no que se refere à tipologia textual, : a) o programa é lacunar, pois aponta para a tipologia clássica e não sugere textos recentes sobre o assunto na bibliografia; b) nas aulas a professora sugeriu a adoção de textos variados, apontando para a perspectiva enunciativa de abordagem dos mesmos.

O programa da disciplina Prática II, assim como o de Prática I, não sugere nem no conteúdo, nem na bibliografia inovações em relação ao trabalho com o texto, verificando-se a ênfase na tipologia clássica, que acabou prevalecendo nas orientações dadas pelo professor em sala de aula. Em suas aulas, o professor não reservou um espaço para a discussão de novas perspectivas de tipologia textual. Esse conteú-

do foi abordado em um seminário apresentado por duas alunas, mas a apresentação limitou-se à distinção entre textos narrativos, descritivos e dissertativos. O professor, por sua vez, não fez nenhum acréscimo em relação ao assunto durante a avaliação do seminário, fazendo apenas alguns comentários sobre as características lingüísticas e estruturais dos tipos, o que aponta para uma abordagem estruturalista do texto.

Em sua abordagem dos textos sugeridos para a leitura, o informante enfatizou o conteúdo, desconsiderando questões relativas aos gêneros discursivos.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática de ensino, o professor sempre chamou a atenção dos alunos para a aplicação dos conteúdos estudados em sala no ensino regular, mas partindo de uma visão muito tradicional.

De um modo geral, podemos dizer que a professora de Prática I adotou uma postura mais atualizada de abordagem do texto, enquanto que o professor de Prática II limitou-se à tipologia clássica.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos dizer que, apesar das novas perspectivas teóricas de estudo de texto e da fecunda produção científica sobre o assunto, apenas algumas das disciplinas analisadas (relativas a texto) têm demonstrado, em seus programas, a divulgação dessas teorias. Este fato se repete nas aulas dessas disciplinas, pois nem todos os professores consideraram as lacunas presentes nos programas, tanto no que se refere às teorias recentes sobre tipologia textual como na articulação entre teoria e prática de ensino.

Desse modo, alguns professores (os da matéria de Lingüística) tomaram o texto de maneira limitada, privilegiando apenas o conteúdo e desconsiderando questões relativas aos vários gêneros discursivos estudados (lidos, discutidos e produzidos) bem como à influência do conteúdo de suas disciplinas na sala de aula do ensino regular. Outros (os das disciplinas de PLPT) consideraram o texto em sua totalidade, abrindo espaço para a discussão de novas teorias para a categorização dos textos e relacionando tais discussões à futura prática de ensino do aluno-professor. Os professores das disciplinas de Prática de Ensino, devido à própria natureza dessas disciplinas, sempre observaram a relação teoria e prática. No entanto, enquanto a professora de Prática I revelou uma visão menos tradicionalista da abordagem de textos na escola, o professor de Prática II enfatizou a tipologia clássica.

Assim, podemos dizer que alguns professores têm tentado evitar a separação brusca entre teoria e prática de ensino, articulando os dois lados da formação do aluno-professor.

Todos esses resultados apontam para a necessária reavaliação do currículo de Letras como um todo, a fim de que seja oferecida uma formação mais consistente ao graduando, principalmente, no que se refere às novas perspectivas de ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. (1998). Ensino de Português: interface entre gramática e texto. In: VALENTE, André (Org.). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro, UERJ. pp. 78-83.

- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, Namur, n° 36/37, pp. 31-49.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (1999). Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. *Trabalho apresentado no II Congresso Nacional da ABRALIN*. Florianópolis.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (1997). The school genres – from language practices to teaching objects. *Repères*, 15. (tradução provisória de Roxane Rojo).