



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior

ISSN: 1414-4077

revistaavaliacao@uniso.br

Universidade de Sorocaba
Brasil

Pereira de Camargo, Márcio José; Leme Britto, Luiz Percival
Vertentes do ensino de português em cursos superiores
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 16, núm. 2, julho, 2011, pp. 345-353
Universidade de Sorocaba
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219119106006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

VERTENTES DO ENSINO DE PORTUGUÊS EM CURSOS SUPERIORES¹

MÁRCIO JOSÉ PEREIRA DE CAMARGO*
LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO**

Recebido: jan. 2011 Aprovado: fev. 2011

* Mestre em Educação pelo PPGE-Uniso. Professor do Departamento de Letras da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil. E-mail: marcio.camargo@prof.uniso.br.

**Doutor, professor do Programa de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, PA, Brasil. E-mail: luizpercival@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultado de pesquisa sobre os motivos da presença da disciplina de Língua Portuguesa no âmbito da Educação Superior em diferentes carreiras, principalmente no caso daquelas que não guardam relação direta com a área da linguagem. Para tanto, realizou-se um levantamento dos currículos de cursos de diferentes áreas do conhecimento nos sítios eletrônicos das instituições, de modo a identificar aquelas que oferecem a disciplina. Identificaram-se três vertentes quanto às concepções de linguagem e de formação acadêmica subjacentes aos programas de ensino, a saber: a) a primeira, de perspectiva reparadora ou supletiva, visa superar deficiências da escolaridade anterior e carrega uma noção normativa de língua, privilegiando o ensino da língua formal; b) a segunda, de viés pragmático, tem perfil tecnicista; seus estudos abrangem modelos e usos de língua peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que tal ensino instrumentalizaria os estudantes para o exercício da profissão; c) a terceira, de caráter discursivo-textual, com perfil formativo-acadêmico, valoriza o discurso acadêmico e o desenvolvimento intelectual. As três, contudo, mantêm a perspectiva de que o domínio da escrita é condição da aprendizagem de outros conhecimentos.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Educação superior. Currículo. Métodos de ensino.

TRENDS IN THE TEACHING OF PORTUGUESE IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS

Abstract: The article presents the partial results of a research on the motive for the presence of Portuguese language as a discipline in the curriculum of different higher education careers. To do so, a survey was carried out on the curriculum of different fields of knowledge found on institutional electronic sites. We identified three tendencies related to the conception of language and academic instruction implied by the disciplines programs: a) the first one, with a compensatory/ reparatory perspective, aims to overcome the deficiencies of secondary school learning, maintaining a normative conception of language, favoring the teaching of the formal language; b) the second, with a pragmatic bias, follows a technicist approach; its studies comprehend methods and language uses which are presumed necessary for the development of specific professional competencies; c) the third has a discursive character, emphasizing the academic formative perspective and intellectual development. Nevertheless, all three tendencies maintain the main belief that the knowledge of writing is a condition for the learning of other disciplines.

Key words: Portuguese; High education; Curriculum; Teaching methods.

¹ Trabalho apresentado no 17º COLE – Congresso de Leitura do Brasil – Unicamp – jul. 2009.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo as questões sobre leitura e escrita ultrapassaram os limites da área de estudos da linguagem. Desde o ensino básico, apregoa-se como preocupação fundamental nas esferas escolares uma ideia genérica, segundo a qual, o desempenho dos estudantes revela aprendizagem deficiente da leitura e da escrita. Circula por esses meios, entre educadores, e já tendo se disseminado por outros setores da sociedade, um discurso de contornos catastróficos, em que se pergunta *até onde vamos chegar com jovens que não sabem ler e escrever*. Quando o tema avança para o nível universitário, soa ainda mais estarecedora a “constatação” da suposta incapacidade do estudante.

Na medida em que o discurso se difundiu pelas sendas do senso comum, passou-se a atribuir ao ensino de leitura e escrita, de forma quase exclusiva, a possibilidade de levar os estudantes a um melhor desempenho, ou mesmo, ao desenvolvimento intelectual apropriado. Nesses mesmos meios, diante de necessidades consideradas óbvias e urgentes, tomou-se por plenamente justificável o ensino de Língua Portuguesa nos cursos superiores, qualquer que fosse a carreira. Em outras palavras, naturalizou-se a questão e não foram postas à prova as razões da oferta dessa disciplina em cursos não específicos da área da linguagem, nem as concepções de língua que sustentam seus programas e, muito menos, sua pertinência na formação universitária.

O levantamento bibliográfico relativo a este tema traz estudos, predominantemente, de ordem diagnóstica ou prescritiva, isto é, que revelam a preocupação em detectar as causas das dificuldades atribuídas aos estudantes no que se refere à sua capacidade linguística ou prestam-se à proposição de métodos e estratégias que visem sanar o problema (GARCIA et al, 1982; SANTOS, 1990; CINTRA; MARQUESI; FONSECA, 1995; AROUCA, 1997; SAMPAIO; SANTOS, 2002; CUNHA; SANTOS, 2006). Em outro sentido, caminha uma corrente de pensamento que sustenta que as dificuldades dos estudantes, no que diz respeito à Língua Portuguesa, encontram razões fora dos limites fechados e artificiais da cultura escolar e se revelam mais relacionados às formas desses alunos interagirem e conviverem com os objetos da cultura letrada, no meio social de que fazem parte (LE MOS, 1977; OSAKABE, 1983; BRITTO, 1983, 2003; PÉCORA, 1989; GERALDI, 1997; HANSEN, 1989).

Dentro desse contexto, o presente artigo focaliza a oferta de disciplinas de Língua Portuguesa – com as diferentes denominações com que se manifesta – por cursos não específicos da área da linguagem. Investiga-se de que forma aparece a questão levantada, de modo a identificar o que é esse Português que

se ensina nesses cursos superiores, desvelando-se as concepções de língua que norteiam a elaboração dos programas, bem como as razões para a oferta desse componente em cursos de natureza diversa à área de Letras.

A questão que se propõe é identificar em que se constitui o componente de Língua Portuguesa ministrado em cursos universitários e quais os referenciais que subjazem aos seus planos de ensino, desde o título do componente, passando pela ementa, objetivos, conteúdos programáticos, até bibliografia.

METODOLOGIA

Visando investigar como, na Educação Superior brasileira contemporânea, se considera a questão do conhecimento e uso da leitura e escrita e que ações formativas são adotadas, quando adotadas, e suas razões e conteúdos, centrou-se o foco da investigação nos cursos considerados “não específicos”, isto é, que não guardam relação direta com os estudos da linguagem ou, em outras palavras, aqueles que não têm a linguagem como objeto de estudo.

Baseando-se no cadastro das instituições de Educação Superior junto ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), foram selecionadas 53 instituições que fariam parte do *corpus* da pesquisa, dentre aquelas classificadas na categoria *universidade*, as quais foram distribuídas por três grandes grupos (segundo a classificação do instituto): *públicas* (abrangendo grandes universidades públicas de referência em ensino e pesquisa, bem como universidades públicas de atuação local ou regional), *privadas sem fins lucrativos* (onde se inserem as universidades cadastradas como confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas) e *universidades privadas com fins lucrativos* (incluindo-se grandes universidades particulares de sentido estrito, com fins lucrativos declarados, bem como outras de atuação mais restrita).

Para a escolha das universidades que seriam objeto de estudo e sua categorização em distintos perfis, foram considerados critérios como localização geográfica, inserção no campo da Educação Superior, posição no mercado, atuação em pesquisa, modelo administrativo, formas de financiamento, organização do tempo e do espaço, vinculação com as associações de classe e formas de relacionamento com o mercado e a sociedade, conforme proposto por Britto et al (2008). Procurou-se constituir um *corpus* de análise heterogêneo, de forma a contemplar instituições das diferentes categorias e perfis, distribuídas por todo o território nacional.

Para a escolha dos cursos, observou-se inicialmente a distribuição das carreiras pelas distintas áreas do saber. Tomando-se como base as tabelas de

áreas do conhecimento adotadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), foram identificadas quatro grandes áreas do conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

Dentre os cursos indicados nas tabelas, optou-se por incluir na pesquisa aqueles correspondentes às carreiras mais tradicionais, englobando os títulos de bacharelado ou licenciatura, cujo exercício profissional pode dar-se por atuação liberal ou por meio de vínculo institucional; carreiras mais ou menos concorridas nos processos seletivos para ingresso e que se diferenciem por gozar de maior ou menor prestígio. Desse modo, incluíram-se nesta pesquisa os seguintes cursos: Área de Ciências Sociais Aplicadas (cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Arquitetura e Urbanismo); Área de Engenharias (cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica); Área de Ciências Humanas (cursos de Ciências Sociais, História, Geografia e Psicologia) e Área de Ciências da Saúde (cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia e Odontologia).

A seleção não se fez ao acaso, merecendo explicações quanto aos critérios adotados. A primeira refere-se à exclusão dos cursos tecnológicos e de gestão, motivada pela extensa oferta e acelerado crescimento de tais cursos em quase todas as áreas escolhidas, o que inviabilizaria sua catalogação e análise. Já áreas como Letras, Secretariado, Comunicação (e suas várias carreiras como Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design, etc.), Teatro/Artes e Pedagogia formam excluídas por se tratarem de áreas em que a Língua Portuguesa é objeto de estudo teórico e/ou prático, uma vez que seu conhecimento é diretamente pertinente ao exercício profissional. Dado que a problemática norteadora desta investigação refere-se às razões e concepções do ensino de Língua Portuguesa em cursos superiores, não há razão de inserir os cursos mencionados, esvaziando de sentido o questionamento que se levanta. Portanto, foram selecionados para constituir objeto de estudo desta pesquisa apenas cursos “não específicos”, aqueles cuja área de conhecimento não está diretamente relacionada às questões de linguagem.

A coleta do material de análise deu-se por meio de acesso aos sítios eletrônicos das instituições do *corpus*, de onde foram obtidas todas as informações necessárias por instituição e por curso, buscando-se identificar os componentes de Língua Portuguesa constantes nas respectivas matrizes curriculares e correspondentes programas de ensino.

Uma vez catalogados os componentes oferecidos nos cursos que fazem parte do *corpus* da pesquisa e de posse dos dados extraídos das matrizes curriculares, como denominação das disciplinas de Língua Portuguesa, seus objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e/ou ementa, é que se pôde proceder à análise dos resultados e discussão das questões que motivaram a presente pesquisa, sempre à luz do arcabouço teórico.

RESULTADOS

Ainda que a análise aqui apresentada seja parcial, uma vez que representa o início de um estudo mais abrangente, os dados obtidos permitem algumas conclusões elucidativas e que podem iluminar tanto as pesquisas futuras como o debate curricular e metodológico.

Dentro do *corpus* observado, do total de 53 instituições, apenas quatro não oferecem disciplina de Língua Portuguesa (com esta denominação ou outra afim) nos cursos pesquisados. Tal fato, por si só, indica que o ensino de leitura e escrita apresenta-se como preocupação frequente na maioria das instituições do quadro e que se traduz na oferta de uma ou mais disciplinas no currículo obrigatório de alguns cursos de graduação.

Uma segunda observação que se pode extrair dos dados refere-se à denominação das disciplinas nas diversas instituições em que se oferecem. Independentemente de concepções e conteúdos, podemos verificar diferentes títulos para o componente curricular, como: Português, Língua Portuguesa, Comunicação e Expressão, Português Instrumental, Leitura e Produção de Textos, Técnicas de Redação, etc.

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).

Finalmente, pela análise das disciplinas oferecidas, considerando-se títulos, ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias, verificou-se que os programas de Língua Portuguesa nas instituições do quadro orientam-se por três vertentes predominantes quanto ao pensamento sobre língua e formação universitária, sendo elas:

- a) reparadora ou supletiva;
- b) instrumental ou tecnicista;
- c) discursivo-textual.

Na primeira vertente, observa-se a visão tradicional da língua, fortemente marcada pelo normativismo e ligada à tradição de ensinar a língua na perspectiva do conhecimento de sua estrutura, das regras de funcionamento, das regras de uso e, principalmente, privilegiando a “língua padrão”. Considerando insuficiente a produção do estudante universitário em Língua Portuguesa, cujos mecanismos ele seria incapaz de manipular espontaneamente dentro das práticas escolares, a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio.

Outra concepção que parece nortear a elaboração de tais programas de ensino leva em conta o uso protocolar e instrumental da língua nas respectivas áreas de atuação profissional. Trata-se de uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade, destituída das questões que podem suscitar reflexão, análise, discussão e crítica sobre a complexidade da linguagem. É nesse item que se observa com mais intensidade a salvaguarda dos interesses inerentes a cada uma das carreiras universitárias, levada a efeito por uma concepção pedagógica que sobrepõe à complexidade da linguagem a especificidade do curso ou, mais particularmente, do exercício profissional. De viés pragmático, pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão.

A terceira vertente identificada nos programas das disciplinas caracteriza-se por compreender a leitura e a escrita numa concepção mais ampla e complexa. Seus estudos, muitas vezes, operam na perspectiva da linguística textual, assumindo o texto como objeto de estudo primordial e enfocando alguns de seus elementos como a coesão e a coerência. Em alguns casos, trabalha-se na perspectiva discursiva, privilegiando a abordagem histórico-ideológica do discurso. Insere-se na defesa da leitura crítica e compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento. Entendida como ferramenta que auxilia e multiplica as possibilidades de aquisição do conhecimento, a competência no manejo da leitura e da escrita assume precedência em face dos demais saberes, seja como requerimento ao ato de estudar ou por contribuir com o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Observou-se, no entanto, que as vertentes encontradas não são categorias puras, autoexcludentes; elas se entrecruzam e cedem espaço ou se ajustam a concepções que tendem a predominar em outra tendência.

O caráter instrumental frequentemente assume a função reparadora, sob a presunção de que os conteúdos que o aluno já não dominava ao ingressar no 3º grau devem ser trabalhados nesse nível para seu preparo ao exercício profissional. Por outro lado, pode aproximar-se da perspectiva discursiva, ao refletir sobre conteúdos da área e não apenas ater-se a procedimentos da área.

Da mesma forma, a vertente discursivo-textual, embora muito ligada a um caráter de formação geral, não raro admite a inserção de conteúdos de caráter mais específico da carreira ou pode incorporar educação linguística, na concepção da norma culta, provavelmente em função das pressões das concepções tradicionais de ensino que reforçam o fundamento de que escrever bem é escrever gramaticalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo representa o recorte de uma pesquisa mais ampla que busca compreender como a Educação Superior brasileira tem lidado com as questões de leitura e escrita nas suas práticas formativas.

Tendo como objeto examinar a presença do estudo da Língua Portuguesa em currículos de cursos universitários não específicos da área da linguagem, chegou-se à conclusão de que ela é sim preocupação frequente na maior parte das instituições e dos cursos pesquisados, com três vertentes predominantes, cada uma com orientação distinta das propostas de ensino de Língua Portuguesa: a) reparadora; b) instrumental; c) discursivo-textual.

A despeito do predomínio de uma ou outra tendência, observou-se que é comum o intercâmbio de concepções em seu interior, isto é, uma disciplina pode incluir em seu programa conteúdos que ora atendem a uma função reparadora, ora técnica ou instrumental ou ainda de caráter discursivo-textual.

Diante dessas constatações, vale salientar a relevância que o tema assume nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Superior no Brasil, uma vez que o ensino de leitura e escrita é presença marcante em um número expressivo de cursos e de instituições do quadro analisado, na forma de uma ou mais disciplinas. Quanto às razões e concepções desses cursos, vários aspectos parecem estar imbricados na questão.

Lançando mão de rigoroso olhar crítico, no sentido de considerar o processo de construção do conhecimento em suas variadas dimensões, princi-

palmente em suas relações com o saber ler e escrever, ponderando aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que, direta ou indiretamente, atuam nas políticas e práticas educacionais, é que se pretende contribuir com o debate em torno das relações entre o ensino de Língua Portuguesa e a formação universitária.

REFERÊNCIAS

AROUCA, E. A. Universitário, redação e SPI. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 1, n. 2-3, 1997.

BRASIL. **Educação Superior: cursos e instituições.** Cadastro das instituições de Educação superior. Brasília: MEC/ INEP. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>>. Acesso em: 31 mar. 2008 e 26 abr. 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 2, p. 145-167, 1983.

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.

CASTELLO-PEREIRA, L. T. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler.** Campinas: Alínea, 2003.

CINTRA, A. M. M.; MARQUESI, S. C.; FONSECA, J. I. **Português instrumental: para a área de Ciências Contábeis.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

GARCIA, A. L. M. et al. Leitura e redação: proposta de metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico das dificuldades. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DE REDAÇÃO E LEITURA DO 3º GRAU, 1. 1982, São Paulo, SP. **Anais ...** São Paulo, SP: PUCSP, 1983. p. 285-290.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HANSEN, J. A. O desempenho em redação. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O trabalhador estudante: um perfil do aluno do curso superior noturno**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 117-140.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, p. 61-71, 1977.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 147-152.

PÉCORA, A. A. B. **Problemas de redação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicol. Estud.**, Maringá, PR, v. 7, n. 1, p. 31-38, jun. 2002.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 39-53, 1990.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

