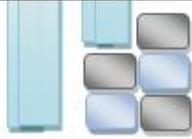


Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa



ISSN: 2316-2317

Revista Eletrônica Multidisciplinar FACEAR

Adriane Alves da Silva¹; Norberto Back²

¹ Graduada em Letras, especialista em Metodologia do Ensino Superior e mestranda em Educação pela UFPR. Professora da rede municipal de Educação de Curitiba.

² Graduado em Sociologia, especialista em Psicopedagogia e doutor em História Contemporânea. Professor do Ensino Fundamental na rede municipal de Araucária e no Ensino Superior na FACEAR e na FACECLA.

RESUMO

Esse estudo refere-se ao tratamento dado à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no município de Curitiba. Verificou-se, através de observações participativas, realizadas no período de três meses, em aulas de séries diversas, que a língua oral é pouco explorada no espaço de sala de aula. Privilegiam-se os gêneros escritos e a gramática normativa em função de uma reorganização curricular que visa obter resultados positivos numa Avaliação Institucional organizada pela Secretaria de Educação do município. Para a coleta de dados foram também realizadas entrevistas com docentes, alunos e pedagogos, além da análise dos planejamentos dos professores e das Diretrizes Municipais para o ensino de Língua Portuguesa. As reflexões aqui encontradas sobre a linguagem baseiam-se nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e as discussões sobre currículo e práticas pedagógicas fundamentam-se em autores como Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, José Gimeno Sacristán e Forquin.

Palavras chave: currículo – oralidade – Avaliação Institucional.

ABSTRACT

This study refers to the treatment given to oral activities in Portuguese Language classes in Curitiba district. It has been noticed, through participative observations, accomplished during three months, in many different class periods, that the oral language is not much explored in classroom space. The written gender as well as normative grammar has been privileged in order to follow a curriculum reorganization that aims at getting positive results in an Institutional Evaluation organized by the district Education Department. For the data collection some interviews have been applied with docents, students and pedagogues as well as analyses of the planning developed by the teachers and the District Guideline for the teaching of the Portuguese Language. The reflections about language here found are based in the theoretic presuppositions of the Circle of Yachting and the discussions about curriculum and pedagogic practices are based in authors such as Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Paulo Freire, José Gimeno Sacristán e Forquin.

Key Words: Curriculum - oral language - Institutional Evaluation

1. INTRODUÇÃO

A fala é uma atividade central na vida das pessoas e, no entanto, sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa tem sido superficial, sem que, muitas vezes, haja o reconhecimento dos sujeitos e dos contextos sócio-linguísticos. Pretende-se investigar quais as razões da dicotomia entre fala e escrita no espaço escolar e como tem sido o tratamento da oralidade nesse espaço em função da organização curricular. A “oralidade”, referida nessa pesquisa, é percebida através de três vieses de análise: a questão do diálogo em sala de aula (comunicação entre professores e alunos), a fala espontânea do aluno (o adolescente e seus assuntos) e a abordagem dos gêneros orais.

Através de uma metodologia qualitativa, foi realizado um período de observação participante para analisar o desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa, num período de três meses, no ano de 2012 numa das escolas do município. Foram observadas quatro turmas, sendo uma classe de 6ª série, uma do 6º ano, uma do 7º ano e uma do 8º ano. As turmas selecionadas pertenciam a professoras distintas, para que se pudesse ter uma visão mais diversificada e ampla do processo. Nas análises a identidade das docentes será preservada e elas serão identificadas como: docente A (da 6ª série), docente B (do 6º ano), docente C (do 7º ano) e docente D (do 8º ano).

Também foram realizadas análises de planejamentos dos docentes e dos principais documentos que os embasam nesse processo: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos e as Diretrizes Municipais de Curitiba. Dentre os objetos de análise ainda estão uma entrevista realizada com a coordenadora de Língua Portuguesa do município e entrevistas realizadas com as professoras e a pedagoga da escola.

As análises do currículo baseiam-se nas concepções de Henry Giroux, que o analisa a partir de uma perspectiva política e cultural. Conforme destacou Tomaz Tadeu da Silva (2011), ele ataca a racionalidade técnica e utilitária das perspectivas dominantes, que ao se concentrar em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de considerar o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. O artigo também traz uma série de apontamentos de outros pesquisadores da área da educação como José Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva e Miguel Arroio. As reflexões relacionadas à oralidade foram embasadas na teoria enunciativo-discursiva apresentada pelo Círculo da Bakhtin, principalmente, Bakhtin e Volochínov.

2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: SUA INTERFERÊNCIA NA RE(ORGANIZAÇÃO) CURRICULAR

Logo no início das observações constatou-se que as aulas de LP (Língua Portuguesa) são planejadas visando práticas de escrita, principalmente voltadas para os conceitos da gramática normativa e a produção textual. No decorrer dos dias isso se tornou ainda mais evidente. Chamou a atenção o fato das docentes, constante e enfaticamente, lembrarem os alunos dos resultados esperados nas avaliações da SME (Secretaria Municipal de Educação) e sobre os conteúdos que deveriam dar mais atenção nos seus estudos pelo fato de já terem sido requisitados em avaliações aplicadas nos anos anteriores.

Ao investigar sobre a organização dessa avaliação institucional descobriu-se que elas são realizadas no segundo semestre do ano letivo e envolvem todas as áreas do conhecimento. O objetivo principal seria a necessidade de verificar os avanços e dificuldades encontradas no processo de transmissão e assimilação dos conteúdos trabalhados e, assim, investir em estratégias para a melhoria desse processo. Embora a Secretaria Municipal de Educação considere que os resultados dessas provas sirvam apenas para a melhoria do sistema de ensino, fica evidente que há um ranqueamento das escolas a partir desses resultados.

As escolas que apresentam os melhores resultados merecem destaque enquanto que, as com menor aproveitamento recebem um destaque negativo na mesma proporção. As avaliações são as mesmas para todo o município. As escolas não participam da organização dos conteúdos que serão avaliados, apenas aplicam e tabulam os resultados. Sendo assim, as professoras de LP dedicam-se, na maior parte do tempo, aos conteúdos escritos, não sobrando tempo para um trabalho efetivo com a oralidade, que por razões óbvias (se trata de uma avaliação escrita) é considerada nessa avaliação institucional.

Miguel Arroyo (2013) destaca que, ao pensarmos a educação e seus resultados apenas por meio de avaliações institucionais uniformes, estamos deixando de reconhecer as identidades que constituem o espaço escolar. Essas políticas curriculares ditam os conteúdos e os modos de ensinar, conformando e controlando o trabalho e as identidades profissionais. Nas palavras do próprio autor:

(...) para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por competências e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes-educadores por termos o foco nos e conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. Essa tensão está posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais. Mais do que a tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos construindo.(ARROYO, 2013, p. 28)

Outro problema dessa prática avaliativa padronizada é o fato de desconsiderar as regiões em que as escolas situam-se e as especificidades de cada escola. Organizada deste modo, ela deixa de perceber os fatores sociais e histórico-culturais de cada comunidade e o quanto eles interferem nos modos de interação com o conhecimento. Conforme postulou Arroyo (2013, p.29):

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vividos por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam!

É uma incoerência a mesma avaliação realizada por uma escola situada no Bairro Água Verde ser aplicada no Bairro Vila Verde, por exemplo. São comunidades de modelos socioeconômicos muito distintos. Os modos de obtenção de renda, os tipos de moradia, a alimentação, os hábitos de higiene e a saúde e o capital cultural dos familiares são apenas alguns dos elementos que refletem nos modos de aprendizagem do educandos. Isso não pode ser ignorado numa avaliação institucional. Quando agimos assim, desconsideramos os sujeitos do processo, anulando-os em função de uma educação bancária¹ e hegemônica.

Giroux (1997) destaca que uma teoria curricular crítica deve ser situacional, pensando e analisando as dimensões pedagógicas nas perspectivas culturais e históricas em que elas ocorrem. Para ele esse novo modo de pensar o currículo deve ser profundamente pessoal, reconhecendo as singularidades e necessidades individuais que se manifestam em determinado meio social e, ao mesmo tempo, gerando possibilidades de emancipação.

As necessidades sociais e individuais devem ser relacionadas e mediadas através de uma perspectiva aliada a noções de emancipação. Os modelos curriculares devem dirigir-se às experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas. Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer e relevância e importância de aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas

¹ O termo educação bancária refere-se ao conceito postulado por Paulo Freire (1987), para criticar a educação enquanto ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimento sem que haja reflexão por parte dos educandos, que passam a serem vistos como meros objetos no espaço escolar.

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante. Assim, nossa tarefa é desvendar estes relacionamentos em diferentes grupos culturais para emancipá-los dos tipos impostos de definições e do sofrimento emocional pelos quais têm passado as minorias de classe e cor neste país. (GIROUX, 1997, p. 51)

Sendo assim, quando tentamos impor a alunos de diferentes realidades um mesmo modelo avaliativo, mais do que negarmos as identidades presentes no processo escolar, estamos deixando de lado um dos pressupostos essenciais para a elaboração de um plano curricular que possa se de fato emancipatório: o reconhecimento daquela realidade. Uma avaliação que é elaborada na ausência da percepção dos sujeitos que irão realizá-la constitui um instrumento de violência simbólica. Este conceito criado por Pierre Bourdieu tem o seguinte significado:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar a sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação da dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.), resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas, de que seu ser social é produto. (BOURDIEU, 2002, p. 47)

Ao tomar ciência dos resultados dessa avaliação institucional por meio de um quadro classificatório por ordem de pontuação, os alunos pertencentes às escolas que atingiram as menores notas, se sentem diminuídos e envergonhados e os professores introjetam a imagem de fracassados. Há escolas, que para evitar tais humilhações, fazem constantes simulados contendo prováveis questões da prova ou, num ato ainda mais desesperado, assim que recebem a avaliação, passam para os alunos as questões contidas nelas para que decorem.

3 A COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Infelizmente a avaliação da Secretaria Municipal de Educação não foi a única forma de violência simbólica identificada. Nas aulas observadas, muitas situações de violência simbólica foram percebidas, principalmente em relação ao objeto investigado, ou seja, a oralidade. Exemplo disso ocorreu em uma das aulas na qual a Docente D desenvolvia uma prática de leitura. Tratava-se de uma sequência de aulas (cinco ao todo) nas quais os alunos deveriam ler trechos do livro “Meu pai não mora mais aqui”. O livro é

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

no formato de diário, que intercala entre seus capítulos, as memórias de um adolescente e de uma adolescente.

A dinâmica das aulas era sempre a mesma. A professora entregava o livro para um aluno que deveria, em voz alta, ler para o restante da turma. Os demais alunos não dispunham do livro para acompanhar a leitura e facilmente perdiam a concentração. Alguns dormiam, outros conversavam paralelamente. A professora sempre fechava a porta e as janelas da sala para que não houvesse interferências sonoras na leitura. A sala ficava exageradamente quente e os alunos desconfortáveis.

A professora costumava interrompê-los com frequência para corrigir a impostação da voz e a postura, com expressões do tipo:

Postura! Levanta esse rosto!
Fica em pé! Acho que assim sua voz será melhor projetada.
Assim não dá, ninguém está entendendo nada! Vira sua carteira pra trás...

As aulas seguiram nesse formato, no qual a docente privilegiava as técnicas de impostação da voz e deixava os assuntos abordados no livro, que traz temas próprios da adolescência como o amor, as relações familiares e a descoberta da sexualidade, passassem despercebidos. Algumas aulas depois, finalmente o livro terminou. No desfecho da história, o menino consegue conquistar a garota almejada e canta no ouvido dela o trecho de uma música de Caetano Veloso : “Você é linda mais que demais..” Um aluno questionou sobre a autoria da música e a professora ironicamente disse: “Se fosse a Éguinha pocotó certamente você saberia! vocês não sabem apreciar uma música de verdade!”

Esse foi o único comentário acerca da história do livro. Em seguida ela solicitou uma atividade escrita.

Nesta prática a professora deixou transparecer suas concepções de oralidade que estão atreladas ao domínio das técnicas de leitura em voz alta e ao uso da fala apenas como recurso preparatório para a atividade escrita. Ela também utilizou a leitura de modo pouco envolvente e significativo para os alunos, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, o que ficou claro na sua colocação ao término do trabalho com o livro. Dava pra ver, refletido nos olhos dos alunos, a humilhação por não desfrutarem das mesmas preferências musicais da professora. O comentário silenciou-os, aumentando ainda mais as barreiras comunicativas que há entre ela e seus alunos.

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

Giroux (1997, p. 129) recorre ao conceito de “discurso da relevância” para explicar o pouco reconhecimento das experiências dos alunos no espaço escolar. Para ele, essa concepção atrelada ao senso comum, “privilegia uma noção de experiência na qual a mesma é igualada a satisfação das necessidades dos jovens ou ao desenvolvimento de relações cordiais com os estudantes, de forma a ser capaz de manter a ordem e o controle na escola”. Ou seja, considera que, nos estudantes, há uma ausência determinadas experiências culturais que precisam ser preenchidas pela escola como forma de enriquecimento cultural e desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. Deste modo, os alunos recebem da escola os conceitos que necessitam para “preencher esse vazio cultural”, tornando-se subordinados ao discurso da relevância que legitima as formas de experiência que fazem parte da lógica da dominação. Nas palavras de Giroux (1997, p.129):

Neste discurso, existe pouco reconhecimento de que aquilo que é legitimado como experiência privilegiada muitas vezes representa o endosso a um estilo de vida particular que indica sua superioridade com uma “vingança” contra aqueles que não compartilham de seus atributos. Mais especificamente, a experiência do estudante, quando distinta, é moldada dentro de um discurso que muitas vezes a rotula como desviada, pouco privilegiada e inculta.

Mas como os educadores devem se posicionar mediante a experiência particular dos estudantes? E como transmitir os conteúdos cientificamente legitimados sem ferir as experiências subjetivas dos alunos?

Não é uma tarefa fácil! O primeiro passo é a tomada de uma consciência crítica de como a experiência é “denominada, construída e legitimada nas escolas” (Giroux, 1997, p.134) e assim refletir sobre a relação entre as experiências culturais individuais e coletivas na organização curricular. Giroux (1997) recorre a Simon (1989) para explicitar a cerca da atitude docente mediante a essas questões:

Nossa preocupação como educadores é desenvolver um modo de pensar sobre a construção e definição da subjetividade dentro das formas sociais concretas de nossa existência cotidiana na qual a escolarização seja compreendida como um local cultural e político que (incorpora) um projeto de regulação e transformação. Como educadores, exige-se que tomemos uma posição quanto à aceitabilidade de tais formas. Também reconhecemos que, embora a escolarização seja produtiva, ela não o é isoladamente, e sim em complexas relações com outras formas organizadas em outras condições...Ao trabalhar para reconstruir aspectos da escolarização, os *educadores deveriam tentar* compreender como ela está envolvida na produção de subjetividades, e reconhecer como as formas sociais existentes legitimam e produzem desigualdades reais que servem aos interesses de alguns em detrimento de outros, e que uma pedagogia transformadora tem propósito

oposicionista e ameaça alguns em sua prática. (SIMON apud GIROUX, 1997, p. 134. Grifos do autor)

De posse deste reconhecimento de que existem estruturas sociais legitimadoras das desigualdades no espaço escolar e que isto muitas vezes serve de barreira para a comunicação com seus alunos, os docentes podem repensar suas práticas envolvendo a língua oral em suas aulas. Possibilitando momentos para que os alunos se expressem livremente, o professor pode conhecer a realidade deles e mediar as relações com o conhecimento sistematizado de forma ética e consciente.

4 A ELABORAÇÃO DE UM MODELO CURRICULAR HEGEMÔNICO E POUCO REFLEXIVO E A SUA INTERFERÊNCIA NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

Durante uma entrevista realizada com uma das coordenadoras de Língua Portuguesa do município de Curitiba, uma revelação chamou bastante atenção. Ela falou que durante o ano de 2012, grande parte dos encontros realizados com os docentes não teve como objetivo a oferta de cursos de formação continuada. O principal motivo para esses encontros consistia na elaboração de um núcleo comum de conteúdos recortados a partir das últimas avaliações da SME e assim garantir com que todas as escolas trabalhassem na mesma direção, sempre enfatizando esses conteúdos. De acordo com a coordenadora, essa ação, garantiria a melhora dos resultados na avaliação institucional que será aplicada no final do ano letivo. Cabe, aqui, ressaltar o fato de que os professores não participam da elaboração dessa avaliação e que muitos criticam seu formato e os conteúdos abordados.

Fica evidente o quanto a SME tenta homogeneizar o trabalho com os conteúdos e práticas nas diversas escolas do município. Não há uma percepção da importância de se refletir sobre o currículo e os sujeitos que precisam ser considerados para a sua elaboração. O que ocorre é apenas um “recortar” e “colar” de conteúdos pré-determinados e impostos.

Giroux (1997) destacou que a racionalidade instrumental ao tentar impor um único modelo curricular e formas uniformes de avaliação, conforme se evidencia em LP no município de Curitiba, visa padronizar o conhecimento escolar, administrando-o e controlando-o, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual de professores, que assumem o status de técnicos de alto nível cumprindo os ditames e objetivos determinados por especialistas, que muitas vezes estão afastados da realidade de uma sala de aula. Conforme postulou:

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muito destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes á aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, “como alocar recursos (professores, estudantes e materiais) para produzir o número máximo de estudantes...diplomados dentro do tempo designado”. A suposição teórica subjacente que orienta este tipo de pedagogia é a de que o comportamento dos professores precisa ser controlado, tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos. (GIROUX, 1997, p. 160)

Um currículo emancipatório precisa ser elaborado com a participação dos professores. Suas práticas e saberes precisam ser considerados para que de fato a educação possa desenvolver a autonomia dos alunos. Porém isso se torna muito difícil quando esse currículo é extremamente imposto, num modelo fechado de prescrição de conteúdos. Sacristán recorre a Grundy para indicar princípios que deveriam servir de base para a organização de um currículo que contribua para o interesse emancipatório:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mas do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por um espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais ele se desenvolve.
- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem, já que se trata de um ato social, o que leva a ver o ambiente de aprendizagem como algo social, entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração do seu próprio saber, o que deve obrigá-lo a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.
- e) Do princípio anterior se deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo. (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000, p. 49)

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

Esses princípios nos fazem refletir à cerca da necessidade de se repensar o processo de construção curricular em LP no município de Curitiba e como considerar os sujeitos e seus contextos reais e não idealizados, para os quais as relações de alteridade permeadas pelo diálogo são essenciais.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Miguel Arroyo (2013) destaca a necessidade de dar voz aos professores no processo de elaboração curricular, para que eles tendo sua autoria considerada, possam intervir e criar, tendo em vista suas experiências, seus conhecimentos, suas reflexões, seus valores e sua cultura. O autor, também, enfatiza que os professores precisam se organizar e se posicionar criticamente, deixando de serem meros executores dos “rituais previstos, das competências legitimadas, das avaliações impostas”(p.51) e assumido o direito de avaliar-se a avaliar os processos de ensino-aprendizagem.

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim condicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado. Um direito que foi cultivado com seriedade profissional por muitos coletivos e muitas escolas e redes. Direito perseguido pelos docentes nas últimas décadas. (ARROYO, 2013, p. 52)

Nessa mesma linha argumentativa, Giroux (1997) propõe o conceito de professores como intelectuais transformadores como sendo “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da ação docente”(p.161). Para o autor os professores precisam ser vistos não apenas “como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”(idem), mas sim como “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos homens”(ibidem).

Sendo assim, o professor enquanto intelectual transformador deve pensar a escola como locais econômicos, culturais e sociais que estão profundamente ligados à questão do poder e do controle.

Outro problema decorrente dessa avaliação institucionalizada e que reflete no trabalho com a oralidade foi identificado numa fala da pedagoga da escola observada. Ela destacou a dificuldade de realizar um trabalho de formação continuada, dentro do espaço escolar, com as docentes nos períodos de “permanência”. Segundo ela, isso ocorre porque a escola é responsável pela correção e tabulação dos resultados da

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

avaliação e essas funções acabam ocupando parte significativa do seu tempo, limitando o contato com as docentes. Segundo ela:

Percebo que há um problema na questão do tratamento dado à oralidade nas aulas de LP, principalmente na questão da comunicação entre professores e alunos, porém não sobra tempo para conversar com as professoras e propor leituras e discussões. Tenho muitas coisas pra fazer. Quando chega o período das provas da Secretaria então, fico só em função disso.

Não há um momento para estudo e reflexões coletivas entre professores e o setor pedagógico. Isso se reflete em sala de aula. As quatro turmas observadas parecem representar escolas distintas, pois cada professora age e planeja suas ações de modo isolado, como se estivesse sozinha no processo. Observou-se, por exemplo, que determinada professora desenvolve um trabalho excelente com os gêneros orais, enquanto outra apresenta dificuldades com esse conteúdo. Elas poderiam conversar e trocar experiências, enriquecendo as práticas, no entanto não há espaço para isso.

É interessante destacar que mesmo com toda essa pressão externa na tentativa de homogeneizar os conteúdos escolares através da imposição de um modelo curricular único, isso não se evidencia prática. Nas aulas observadas, percebeu-se, conforme já destacado anteriormente, que as docentes ministravam aulas completamente diferentes umas das outras, aparentando estar em “quatro escolas distintas”. Mas por que isso ocorre?

De acordo com Sacristán (2000) os professores, ainda que com determinado limite de ação, também rompem com a linha política imposta de cima, porque é ele quem interpreta esse currículo de acordo com os elementos de sua própria cultura, suas ponderações pessoais, sua relação com os saberes científicos em determinadas áreas de ensino, etc. Ou seja, ele sempre encontra brechas para manifestar suas próprias crenças sobre o currículo, os conteúdos concretos e suas estratégias didáticas. Conforme postulou:

Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. Como assinalou Bem-Peretz (1984), embora se preveja para o professor o puro papel de executor do currículo, ou o de mero transmissor das mensagens que contém, ou inclusive reconhecendo o valor de alguém que o desenvolva com um certo grau de contribuição pessoal, a figura do docente é básica, daí que hoje se proponha a inibição de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mas do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 175)

Nas aulas de LP observadas perceberam-se professoras com concepções de oralidade distintas, baseadas em fatores diversos, como formação acadêmica e

Oralidade e Currículo: uma relação conflituosa

experiências pessoais. Essas diferentes concepções de oralidade refletem no modo como organizam as suas práticas e foram categorizadas da seguinte forma:

- As docentes A e C percebem a oralidade enquanto mídia para a produção escrita, ou seja, ela é trabalhada, mas como preparação para uma atividade escrita;
- A docente B percebe a oralidade sendo um aspecto da linguagem que apresenta a mesma importância do que a escrita. Ela propõe práticas envolvendo gêneros orais diversos, costuma dar voz aos alunos e estabelecer diálogos constantes com a classe para a construção dos conhecimentos em LP ;
- A docente D percebe a oralidade como reflexo da escrita, com as mesmas normas e prescrições. Ela corrige a fala dos alunos o tempo todo, desconsiderando seus regionalismos e as gírias que são próprias da adolescência, ao invés de trabalhar com as variações da Língua Portuguesa nas diferentes situações enunciativas e como adequar-se aos variados contextos linguísticos presentes na sociedade.
- As docentes A, C e D percebem a oralidade numa relação dicotômica de menor prestígio em relação à escrita e costumam avaliá-la por meio da participação nas aulas, que quase sempre é reflexo das correções de exercícios em voz alta.

Essa categorização nos mostra que mesmo com todo o esforço da Secretaria de Educação de Curitiba para que haja uma padronização das formas de trabalho dos professores de LP neste município, isso não acontece totalmente na prática. De acordo com Forquin (1993) isso ocorre porque todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico estão emersos num universo cultural permeado por experiências subjetivas e intersubjetivas imediatas que os levam a fazer suas escolhas, de modo que todo conteúdo que transmite em sua sala de aula é algo que o precede, o ultrapassa e o institui enquanto ser humano. Nas palavras do autor:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10)

E foi através da investigação desse “conteúdo” que compreendeu-se as razões das escolhas pedagógicas que levaram as docentes à optarem por determinada concepção de linguagem oral. A docente B, que realiza um ótimo trabalho com a oralidade em suas aulas, revelou que a sua primeira formação em Direito a fez perceber o quanto estimular o diálogo na escola possa vir a contribuir para a construção

argumentativa e o potencial de persuasão dos alunos. Também deixou transparecer em uma frase a importância que atribui à linguagem: “Pra mim a Língua Portuguesa é vida, não consigo pensá-la sem relacioná-la com a vida, com as práticas cotidianas”.

Durante o período das observações ela realizou um trabalho sobre as eleições para prefeito que estavam transcorrendo na época. Os alunos realizaram um período de entrevistas sobre os conhecimentos que os eleitores têm a respeito da função do prefeito e dos vereadores. Foi um minucioso trabalho com o gênero oral entrevista, elaborado com objetivos específicos para cada etapa, desde a seleção dos entrevistados, a elaboração das questões, a tabulação e discussão dos dados. A turma conseguia se organizar em grupos e planejar as ações, sempre mediados pela docente. Como consequência deste e de outros trabalhos a classe é formada por alunos críticos e com ótimo nível argumentativo, conseguindo se expressar de acordo com os contextos linguísticos solicitados.

Enfim, faz-se necessário compreender a função comunicativa da linguagem no espaço escolar e a riqueza de conhecimentos que ela propicia neste espaço. Para que isto se efetive o currículo também precisa ser percebido como um espaço de diálogo entre Secretaria da Educação, professores e as necessidades reais dos alunos. Neste contexto a língua falada, tão presente no nosso cotidiano, não pode ser menosprezada.

3. CONCLUSÃO

O pouco espaço dedicado à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa no município de Curitiba está relacionado ao direcionamento curricular imposto pela Secretaria de Educação, que numa tentativa de padronizar os conteúdos para a obtenção de melhores resultados nas avaliações institucionais, prioriza os gêneros escritos e a gramática normativa.

Essas avaliações institucionais acabam por restringir a liberdade de ação dos professores, funcionando como estratégia de regulação de suas funções. Ou seja, os docentes são tidos como meros executores e não como intelectuais reflexivos. Não há a participação dos docentes na elaboração dessas avaliações.

As avaliações são padronizadas para todo o município, desconsiderando os sujeitos e contextos socioeconômicos e culturais de cada comunidade. Mesmo com toda essa pressão pela homogeneização curricular, na prática os professores conseguem criar

estratégias pedagógicas em função de seus saberes, conhecimentos, concepções, etc. Isso porque também são sujeitos imersos na complexa teia dialógica que é a vida.

Faz-se necessário uma nova abordagem de investigação para se compreender quais as motivações que levam alguns professores, apesar de todas as adversidades do espaço escolar e as novas necessidades impostas pela sociedade pós-moderna, a conseguirem obter êxito em suas práticas, envolvendo os alunos na construção do conhecimento. Isto é, investigar professores catalisadores críticos e assim disseminar novas possibilidades aos demais professores.

4. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A violência simbólica**. In BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMPOS [HAGEMEYER], Regina Cely. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando os processos das práticas catalisadoras**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Paraná: Criar Edições, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.