

CURRÍCULO PRESCRITO PELO LIVRO DIDÁTICO x CURRÍCULO DO COTIDIANO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE REVELA ESSE HIATO A RESPEITO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Autora: (1) Pollyanna Cristina Quadros de Souza; (2) Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Junior

(Universidade Federal de Pernambuco, (1) polly_quadros@hotmail.com; (2) clecio.bunzen@gmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre uma experiência vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, ministrada pelo Prof. Dr. Clecio Bunzen na Universidade Federal de Pernambuco, durante o primeiro semestre de 2017. Esta IES prevê para o Curso de Letras um total de 405h de atividades envolvendo o estágio, subdividas em quatro semestres, sendo os dois primeiros de observação (da escola de um modo geral e do currículo das aulas de Língua Portuguesa) e os dois últimos de regência (no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, respectivamente).

O enfoque dado foi para a minha experiência na turma do 9º ano B de uma escola pública estadual situada no bairro do Engenho do Meio, em Pernambuco. A professora responsável pelo ensino de Língua Portuguesa nessa turma está no seu sétimo ano de atuação nessa instituição escolar. Ao assumir a disciplina com esta turma, realizou uma avaliação diagnóstica em que julgou o mérito do rigor ortográfico. Diante das dificuldades apresentadas, suas aulas focaram-se mais no ensino da gramática normativa, através da metodologia do exercício da cópia de regras e da promoção de seminários sobre as classes gramaticais.

A escola adota os livros didáticos da Coleção “Singular e Plural” e ao longo das aulas predominou o uso desse material, sendo utilizado majoritariamente para fins de resolução de exercícios por parte do alunado. Ao longo de toda a observação, busquei compreender como se efetiva o currículo na prática e refletir sobre o papel e a concepção do ensino de língua, a partir da problematização do uso do livro didático de Língua Portuguesa. Algumas siglas foram adotadas ao longo do trabalho para facilitar a leitura. Então, doravante, serão assumidas as correspondências: LD – Livro Didático; LP – Língua Portuguesa; e LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa.

METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a de uma análise crítico-reflexiva a partir de um relato de experiência. Para isso, tomo como base o objetivo do currículo prescrito pelo material didático e a aplicação do currículo real por parte da professora regente. Será que houve real compreensão dos objetivos da proposta do LD? O que as mudanças acarretaram em relação ao cumprimento desses objetivos? O que elas revelam da prática docente e da compreensão do papel do ensino de LP nas escolas? É importante frisar que não almejo com isso negar o discurso da autonomia do professor frente ao LD, até porque o professor não pode ser concebido como um “aplicador” desse material.

Sendo o LD um instrumento de trabalho do professor de língua materna em sala de aula, pensado para subsidiar as demandas de uma educação linguística para um imaginário de perfil do alunado brasileiro, fica evidente que ele possui limites e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, se não cabe ao professor replicar o LD, compete a ele conhecer sua proposta. Quando essa proposta não é bem compreendida, corre-se o risco de reduzir o gênero LD a um suporte de textos e atividades sem conexões entre si (BUNZEN, ROJO, 2005). Portanto, o que busco aqui é analisar como a proposta do material didático pode ser modificada e reduzida para a reprodução e a perpetuação de métodos tradicionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, é importante pensar que o ensino da língua materna não ocorre da língua por si só, mas da ideia que o professor tem sobre ela (BUNZEN, 2011 *apud* BATISTA, 1997). Essa variação ocorre devido ao fato do professor também ser um usuário da língua e possuir concepções muito particulares acerca dela, o que acaba refletindo em sua prática docente, por contribuir para o modo como ele vai compreender a disciplina de uma forma geral. Tudo isso vai reverberar sobre o currículo, entendido aqui como

...um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ou nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. (PACHECO, 2001, p. 20)

Nesse contexto, foram selecionados alguns eventos das aulas, tendo como critério de seleção a presença do LD em sala de aula. Neles, é possível perceber como o objeto de ensino em seus diversos desdobramentos, ou eixos, sofre alterações em relação ao que prescreve o LD, uma vez que no percurso didático há questões que subjazem os materiais e até mesmo a vontade do próprio professor (PERRENOUD, 1995).

O primeiro episódio a ser considerado foi quando a professora pediu que os alunos fizessem as páginas 24 e 25 do LD sobre artigo de opinião. Não houve perguntas prévias ou direcionamento do exercício. As questões eram sobre o texto da página anterior, que se tratava de um artigo de opinião escrito por Patrícia Blanco, presidente executiva do Instituto Palavra Aberta. Esse texto, que circulou no jornal Folha de São Paulo, versava sobre a proibição da publicidade. Na página 24 um box trazia informações sobre o instituto ao qual a autora estava vinculada, o que permitia compreender melhor seu posicionamento. A primeira questão trazia uma série de perguntas sobre o objetivo do texto, o posicionamento da autora e o suporte desse gênero.

O objetivo do livro era explicar características gerais sobre o gênero artigo de opinião e no fim da mesma página havia um box que sistematizava algumas informações sobre esse gênero textual. Contudo, o direcionamento dado em sala de aula ocorreu por meio de leitura silenciosa e não houve debate sobre o gênero em questão, sendo ele tratada como “texto” e não gênero com características peculiares, havendo apenas um trabalho individual de interpretação textual. Ao término da aula, o exercício foi abandonado (não sendo retomado nas aulas posteriores), sendo que poucos alunos haviam concluído. Predominou, pois, a instância do exercício, sendo o exercício utilizado para preencher o tempo ocioso e como forma de controle da indisciplina da turma.

Já em outra aula, a professora pediu aos alunos que entregassem a atividade do LD que havia passado para casa e tirou a aula para dar o “visto” nas respostas. Essa “cultura do visto” é muito presente nas aulas, tendo sido retomada ao término da unidade. A correção baseava-se em folhear para ver se quais das atividades passadas para casa foram feitas. Os alunos ganhavam pontos de acordo com a quantidade de atividades que haviam feito. A rigor ela não analisava a qualidade do material, mas se havia ou não sido feito. Não houve troca entre os alunos, diálogo das atividades em sala que tiveram como única leitura a leitura apressada da professora, sem a utilização do LD de onde as perguntas emergiram ou mesmo sem o contexto daquelas discussões.

A respeito do que foi pontuado, é válido retratar, ainda, um episódio em que uma aluna levantou que não tinha conseguido fazer a sétima questão, mas a professora ignorou a dúvida dela, colocando o visto no seu caderno porque ela havia “se esforçado”, mostrando uma avaliação sem



critérios objetivos e que levava em conta um juízo arbitrário. A questão em que a aluna teve dúvida pedia que ela discutisse com os colegas porque o autor iniciava os parágrafos de uma determinada forma, ou seja, apontava para o estilo do texto na construção de seu sentido. Como a questão exigia esse debate, não havia condições de a aluna ter feito sozinha. No próprio boxe do livro havia os dizeres “converse com a turma”, porém essas conversas não se efetivaram.

Percebe-se, assim, que o trabalho com a oralidade foi negligenciado e que as atividades não consideravam o grande grupo. Se o eixo da oralidade é apagado da sala, pode-se afirmar o mesmo da produção textual. O LD traz ao término das unidades propostas de trabalho de produção com esses gêneros, mas, como eles não foram trabalhados, a produção também não aparece. Assim, pode-se dizer que por mais que as orientações teóricas balizem o conhecimento que deve adentrar nos espaços escolares, elas não se configuram como os condicionantes da prática docente. Isso porque “as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços” (ARROYO *apud* BRASIL, 2007, p. 22).

Já o trabalho com a leitura, quando apareceu, ocorreu com a leitura feita por parágrafos, com a professora indo para perto de cada aluno e corrigindo a pronúncia deles com relação à pontuação e à grafia das palavras. A reação deles foram as mais diversas. Uns pediam para ler, enquanto outros tinham vergonha e liam muito baixo, necessitando que a professora se aproximasse deles. Ao final da atividade, a professora disse para a turma que seu objetivo era saber como os alunos estão lendo e falou que é muito importante que eles leiam livros para conhecer as palavras, refletindo uma visão muito restrita do campo da leitura e da importância dos livros de forma geral, o que reforça a concepção de leitura como decodificação de signos linguísticos, desarticulada do sentido e dos propósitos do texto em questão.

Sabe-se que a tentativa de normatização do ensino de LP por meio de propostas curriculares oficiais busca prescrever diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar, porém é preciso que se diga que “as práticas escolares não podem ser inferidas diretamente do currículo prescrito (seja pelos documentos oficiais ou pelo livro didático adotado)” (BUNZEN, 2009, p. 200). Dessa maneira, o currículo prescrito não contempla as especificidades da relação educando/educador em contexto verídico, considerando ainda as variantes que norteiam essa relação, tais como: dificuldades e particularidades do grupo-classe; formação, experiência e concepções teórico-metodológicas do professor; condições físicas do seu ambiente de trabalho; relação com a gestão e com os colegas de profissão; dentre várias outras assertivas.

Portanto, ficou evidenciado que o currículo real afastou-se bastante do currículo prescrito pelo livro e que a proposta do material didático foi modificada e reduzida para a reprodução e a perpetuação de metodologias tradicionais, que fazem parte das concepções internalizadas pela professora e que fazem parte de sua formação e de sua prática pedagógica. É possível inferir, então, que há uma falha na formação inicial docente – e em sua formação continuada – no que diz respeito à compreensão da proposta didática desses materiais, de forma a habilitá-los a fazer a regulação dessas aprendizagens. Assim, se reduz o gênero LD a um suporte de textos e atividades sem conexões entre si, quando na verdade os conteúdos e atividades sugeridas pelo livro deveriam relacionar o que pensam os alunos e o que é ensinado pelo professor, a fim de que a classe avançasse na aprendizagem (LAJOLO, 1996 *apud* BATISTA, 2011).

CONCLUSÕES

Observar a sala de aula sob o viés etnográfico é adentrar em um espaço heterogêneo e estabelecer relações de alteridade com os sujeitos que constituem a comunidade escolar (CAVALCANTE; RODRIGUES, 2005). Assim, a imersão no campo do estágio é sempre uma experiência única e enriquecedora para a formação docente, pois propicia uma visão panorâmico-reflexiva das ações que permeiam a prática docente, corroborando para uma formação profissional mais sensível às necessidades reais. Dessa forma, a inserção na escola subsidiada por alguns saberes teóricos permite diminuir o hiato entre teoria e prática.

Diante das observações que fiz e das reflexões desenvolvidas a partir delas, sinto que urge a necessidade que o investimento não se concentre apenas na produção e distribuição de materiais didáticos, mas também que ocorra de forma mais efetiva na formação do professor – inicial e continuada – para que ele compreenda melhor os recursos que dispõe e consiga, até mesmo, transcendê-los e complementá-los, conscientemente, quando necessário for. Por melhor que seja o currículo prescrito (pelos documentos oficiais ou pelos LDs, como foi o caso da análise), ele será constituído apenas por palavras vãs se não houver concomitantemente um trabalho de apoio para os profissionais que adentram o espaço escolar, de forma que se possa assegurar que o currículo real aproxime-se daquele prescrito e/ou esperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores - seus direitos e o currículo*. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. Nascimento, Aricélia Ribeiro do (Org's). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BUNZEN, C.; ROJO, R. *Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo*. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, Beth (Orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005. p.73 – 117.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. *A fabricação da disciplina português*. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CAVALCANTE, E. A.; RODRIGUES, A. S. J. *A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso*. Revista Presença Pedagógica. v.11, n.63, maio/jun. 2005.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e prática*. Portugal: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, P. *Currículo real e trabalho escolar*. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.