

# **FORMAÇÃO DOCENTE E OS RETRATOS DE LETRAMENTO PRESENTES ENTRE FALANTES DO PORTUGUÊS FALADO EM PORTO GRANDE, DISTRITO DE CAMETÁ**

DIAS, José Altamir Sassim  
LOPES, Doriedson Barbosa

## **RESUMO**

O artigo trata da formação docente e os retratos coerente entre falantes do português falado na vila de Porto grande, distrito de Cametá/PA. O objetivo: analisar o perfil de formação docente a partir de concepções pedagógicas e seus reflexos no processo de letramento presentes entre falantes do português falado na vila de Porto Grande Distrito de Cametá/PA. Consideramos que as concepções de Baktin (2006), Marcuschi (2004), Bagno (2002), Soares (1999), Rodrigues e Araújo (2002) entre outros, trouxeram importantes reflexões sobre a formação docente e suas práticas pedagógicas no retrato do letramento que estão presentes entre falantes do português falado nos sujeitos entrevistados na vila de porto grande, distrito de Cametá/PA. Quanto a metodologia destacou-se a abordagem de caráter qualitativa, com ênfase na sua pesquisa participante, onde forma selecionadas alguns sujeitos que residem na vila de Porto Grande, para aplicar um questionário para responderem questões pertinente a formação docente e sua relação com o letramento no contexto da formação dos conhecimentos de língua. A pesquisa revelou que os falantes concebem a forma de letramentos que elas formam impostas sem nenhuma relação com o contexto da realidades que estão envolvidas, porém em parte são preparados para o mercado de trabalho, necessitando de políticas de formação de educação emancipadora para a promoção da cidadania e participação no conjunto da sociedade.

**Palavra-chave:** Letramento; Linguagem; formação docente.

## **1. INTRODUÇÃO**

Sabe-se que em Cametá uma grande parcela dos alunos que chegam ao ensino fundamental maior apresenta dificuldades de leitura e escrita, o que acaba por acarretar problemas de rendimento em todas as outras disciplinas. Segundo Furtado (2017), o quadro com a evolução das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental de 2012 a 2015, percebe-se uma regularidade entre os anos com progressão continuada e já nos anos em que há a mudança do sistema de progressão continuada para o de promoção por aproveitamento do aluno, temos um acréscimo com mais de 1.000 alunos, verificados compreendemos que tanto quanto era do 1º ano/EF para o 2º ano/EF, quanto do 3ºano/EF para o 4º ano/EF. Isso significa que um número

expressivo de alunos continua a ser reprovado por não apresentar o aproveitamento necessário para serem promovidos com uma média mínima de 5,0 pontos, ou seja, para serem promovidos bastava que apresentassem somente 50% do aprendizado dos conteúdos que lhes são transmitidos e isso não está sendo garantido a todos os estudantes.

Nesse sentido faz-se necessária a implementação de uma política que, de fato, esteja voltada para uma formação docente que vise a preparação de um profissional que atue nas séries iniciais do ensino fundamental 1º e 2º ciclos, com práticas e metodologias inovadoras, capazes de fazer com que a criança aprenda de fato a ler e escrever construindo assim, sua base cultural de conhecimentos escolarizados.

No que tange a linguagem nos ensina Bakhtin (2006), a linguagem humana decorre das relações sociais em que os homens e mulheres estão inseridos. Desse modo, Bakhtin contrapõem-se ao modelo de estudo imanente da linguagem, o qual desconsidera os sujeitos como oriundos de processos materiais de produção. Assim sendo, o discurso, via linguagem, deve ser entendido como altamente ideológico.

Partindo do seguinte estabelecido parto da seguinte problemática: qual a importância da formação docente e os retratos de letramentos presentes entre falantes do português falado na vila de Porto Grande, distrito de Cametá/PA. Objetivo analisar o perfil de formação docente a partir das concepções pedagógicas e seus reflexos nos processos de letramento entre falantes do português falado na vila de Porto Grande, distrito de Cametá/PA.

Quanto a metodologia a pesquisa destacou-se por uma abordagem de caráter qualitativa e participativa de campo com estudos de referências bibliográficas e procedimento de análise de conteúdo, estratégia de articular as teorias com os objetos pesquisado para chegar-se a uma conclusão relativa dos conhecimentos.

A nossa pesquisa procura entender quais as imagens de letramento estão presentes entre falantes do português falado na vila de Porto Grande, distrito de Cametá/PA. Entendemos que ouvindo as respostas dadas às nossas perguntas pelos próprios sujeitos que vivenciam suas realidades, agentes ativos desse processo educacional, poderemos entender assimilar a maneira como lhes eram ministradas suas aulas de português. Procuramos saber dos entrevistados sobre o que achavam de suas aulas de português e, dentre outras coisas, se elas lhes capacitavam para o mercado de trabalho, ou seja, se seu estudo atendia, ainda que de alguma forma, suas expectativas de trabalho.

Partindo do princípio bakhtiniano de que, na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou

de um sentido ideológico ou vivencial, entendemos que a linguagem dos entrevistados que já haviam concluído o Ensino Fundamental, poderia nos fazer entender, por meio de perguntas sobre como eram suas aulas de português, dentre outras, se elas atendiam o discurso do preparo para o mercado de trabalho ou se lhes possibilitava uma forma emancipadora. Para a compreensão do artigo apresento a seguinte estrutura 1- introdução 2- formação docente alfabetização 3- letramento e linguagem 4- realidade sociocultural da vila de Porto Grande, distrito de Cametá/PA. 5- procedimento metodológico da pesquisa, 6.2- a avaliação 7- considerações finais e referencia bibliográfica.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO**

Sabemos que é notório que, embora haja uma preocupação voltada para a formação docente desde as últimas décadas do séc. XX, por parte do estado brasileiro, as políticas destinadas à formação do profissional da educação para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, ainda estão muito aquém daquilo que deveria ser o ideal. Percebe-se a existência de vários programas destinados a alfabetização das crianças brasileiras como, por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2001, cujo objetivo era uma espécie de reparação da formação precária dos professores alfabetizadores e suprir a falta ou escassez de materiais didáticos pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de (2017), foi a primeira política pública criada para a alfabetização no Ensino Fundamental. O programa foi extinto em 2003, no início do governo Lula. Além desse, outros programas foram criados e lançados no Brasil visando melhorar o processo de alfabetização do aluno, entre eles, destacam-se: O Pró letramento (lançado em 2006 pelo MEC), e mais recente o PNAIC (Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa). Pode se citar ainda o Programa Brasil Alfabetizado lançado a partir de 2003, cujo foco é a alfabetização de jovens e adultos. Este estudo enfocará de forma mais específica o PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa) considerando os aspectos voltados para a formação docente, ou seja, a formação do profissional que atua diretamente na sala de aula, no primeiro e segundo ciclos.

Sendo assim, percebe dentro da política de formação docente estabelecida pelo PNAIC, segundo o Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores lançado em 2015 pelo MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Ainda sobre a formação do professor, o mesmo documento lançado pelo MEC diz que “O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares” (BRASIL,2015, p.15). Cinco princípios centrais orientam a proposta; 1 Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; 2 Integração entre os componentes curriculares; 3 Foco na organização do trabalho pedagógico; 4 Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; 5 Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Percebe-se assim, que há uma preocupação em definir um quadro de direitos no que concerne ao ensinar e aprender conforme afirmam Silva e Cunha (2012).

O programa definiu para cada área de conhecimento quadros de direitos de aprendizagem, direitos que se expressam em conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos com as crianças; todos esses elementos contemplam o que se espera que o professor ensine às crianças, ao mesmo tempo, se estabelece que as crianças têm o direito de aprender de modo geral e específica o que é importante trabalhar em cada ano do ciclo de alfabetização. (SILVA e CUNHA. 2012, p.16).

Desta maneira é preciso levar em consideração que a formação do profissional para atuar nas séries iniciais e até mesmo nos outros níveis de ensino, deve estar pautada numa política que leve em consideração as reais necessidades e dificuldades que este nível de ensino impõe,

devido a suas especificidades, pois ao tratar do processo de alfabetização de uma criança é preciso considerar que elas têm níveis ou etapas de aprendizagens que se diferenciam de uma criança para outra, ou seja, nem todas as crianças que chegam à escola, embora dentro de uma mesma faixa etária, encontram-se no mesmo nível ou estágio de maturidade para aprender ou vivenciar as mesmas situações de aprendizagem que lhes são colocadas diariamente nas salas de aula.

Consideramos que essas características apontadas no Pacto nas Políticas Públicas de Educação, permite para os educadores novas reflexões, problematizações que temos na alfabetização e no letramento, com possibilidades de mudanças, posto que as ações pensadas podem tornar-se realidade na escola quando percebemos que o ensino escolar, é dinâmico e exige para cada tempo e espaço adequação das práticas pedagógicas que possam corresponder com as demandas sociais dos nossos educandos, principalmente das crianças que estão em processo de desenvolvimento intelectual, social, histórico e cultural.

Os documentos oficiais das políticas públicas de educação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, é um conjunto de ações que tem como propósito melhorar o nível de aprendizagem das crianças na aquisição da leitura e escrita. Para que o programa tenha sucesso será necessário rever o currículo e os materiais de ensino, bem como a produção de textos com diferentes temas, onde os professores possam assumir suas tarefas educativas nas escolas, contribuindo com a ampliação do universo cultural na aquisição de leitura e escrita, pois considera-se que estes elementos são fundamentais na aprendizagem dos educandos e prepara para a vida e o exercício da cidadania.

### **3. LETRAMENTO E LINGUAGEM, CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

Segundo Marcuschi (2004, p. 25), o letramento envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode partir desde uma apropriação mínima da escrita, a exemplo de pessoas que sejam analfabetas, mas nem por isso deixam de ser letradas, na medida em que identificam o ônibus que devem tomar, possuem domínio sobre o valor do dinheiro e com estes realizam transações de compra e venda, sabe distinguir as mercadorias por marca, etc., mas não escrevem cartas nem leem jornais regularmente, até uma apropriação profunda, como pessoas que desenvolvem tratados científicos ou produzem obras literárias. Letrado é todo indivíduo que participa de forma significativas de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Por isso, não podemos confundir analfabeto com iletrado. Uma pessoa pode ser analfabeta, mas pode ser letrada. O analfabeto não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: dita uma carta para alguém escrever e desenvolve todas e outras atividades citadas no parágrafo acima. É importante notar que quando essa pessoa, a exemplo de ditar uma carta, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita e, assim, deixa claro que conhece as peculiaridades da língua escrita. Essa pessoa não sabe ler, mas conhece as funções da escrita e emprega-as, utilizando-se do alfabetizado.

O ambiente, também, contribui para as práticas de letramento, uma criança que vive em um contexto de letramento, ou seja, convive com livros, manuseia-os, que houve histórias lidas por adultos e os vê lendo e escrevendo, mesmo que ainda não tenha aprendido a ler e escrever, pode ser, de certa forma, letrada, ou possuir certo nível de letramento.

A preocupação com qual seria o objetivo do ensino de língua na escola deve-se ao levantamento de uma série de questões tais como: a função da escola não é "ensinar gramática", dentro das concepções tradicionais de gramática? É a norma purista em vigor obsoleta e antiquada? Também não seria desejável simplesmente substituir essa norma anacrônica por outra mais atualizada?

A escola precisa, sim, ensinar gramática, desde que esse ensino seja livre das noções falsas de língua e gramática. O professor de língua materna precisa ter em mente que ensinar uma língua não é ensinar escrever corretamente. Se a escola continuar a ensinar dentro das concepções tradicionais de gramática, as aulas de português vão continuar sendo detestadas pelos alunos e o único resultado será um professor desestimulado e um aluno desinteressado.

Desta maneira é necessário passar desta postura purista e alienada e encarar o aluno como alguém que já domina sua língua muito antes de vir para a escola. Esse aluno precisa ser estimulado à leitura e à escrita, é necessário colocá-lo em contato com bons textos de língua oral e escrita, sem o estigma da postura opressora e repressiva desse ensino.

Introduzindo um novo conceito de letramento que vem sendo desenvolvido nas áreas de Linguística Aplicada e da Educação, letramento é

Estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifo da autora) (SOARES, 1999, p.3).

Ainda segundo essa autora, neste conceito está implícita "A ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o

grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES,1999, p.17).

Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca, se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para uma vez (mal) alfabetizadas, começar o processo doloroso (para o aluno e para o professor) de aprendizado mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, acompanhado dos áridos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, artificiais, banais, quando não francamente ridículas e/ou incongruentes.

Os alunos de língua materna precisam ser preparados para interagir nas mais diversas situações sociais que venham requerer uma prática efetiva das habilidades de leitura e escrita. Esse preparo requer que se coloquem esses alunos em contato com bons textos, fomentando suas próprias produções, desenvolvendo seu espírito crítico, no intento de formarmos cidadãos livres agentes de sua própria realidade. Nesse sentido, segundo Soares (1999, p.18) “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”.

A autora enfatiza que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e escrever (isto é, em meramente alfabetizar), mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o **letramento**, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura.

Assim, não podemos condicionar nossos alunos à aplicação da língua de forma mecânica, decorando nomenclatura. Devemos, sim, proporcionar-lhes leituras de diversos gêneros (literatura, jornal, revista, gibis, manuais etc.), tudo isso sob a orientação do professor e na própria sala de aula. A ordem é ler, e ler muito, escrever bastante.

No que concerne à linguagem, podemos pensá-la como uma atividade, um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são histórico, social e culturalmente situados, e que, por meio desse trabalho organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que

vivem. Podemos também entendê-la como a capacidade de comunicação humana oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio da qual cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem.

#### **4. A REALIDADE SOCIOCULTURAL DA VILA DE PORTO GRANDE – DISTRITO DE CAMETÁ**

Segundo os dados do IBGE (2000), o distrito de Porto Grande está situado na região leste do município de Cametá, constituído de área desmembrada dos distritos de Carapajó e Moiraba, atendendo as exigências do Art. 1º, incisos I, II e III, da Lei Estadual nº 5.584 e Art. 11, da Lei Orgânica Municipal. Do ponto de vista populacional, Porto Grande possui um total de 1.202 habitantes, sendo 605 homens e 597 mulheres, distribuídos em 315 domicílios.

A zona urbana de Vila de Porto Grande é constituída pela vila e uma pequena localidade ao lado denominada Terruada, enquanto a zona rural é formada pela localidade de Caxinguba, Patauateua, Mirititeua, Bituba, Seringueira, Ucuúba, Guajará de Cima, Guajará de baixo, Ajará.

No distrito de Vila de Porto Grande a educação do Ensino Fundamental se retrata da seguinte maneira: a E.M.E.F. de Porto Grande, denominada pelo código 15562166, possui três turmas de Educação Especial, totalizando 19 alunos, e o Ensino Fundamental se constitui de 26 turmas com 838 alunos, em um total de 857 alunos nas duas modalidades de ensino, já na zona rural do distrito, encontra-se a E.M.E.F. de Porto Grande, denominada pelo código 15520625, que trabalha apenas a Educação Infantil com duas turmas de creche, totalizando 46 alunos. Possui, ainda, sete turmas de jardim, em uma somatória de 186 alunos, tendo a Educação Infantil um total de 232 alunos, distribuídos na região de Ucuúba e São Francisco.

A economia do referido distrito teve seu tempo áureo nos anos 80 e 90, devido à grande produção e valorização da pimenta do reino, cultura responsável pelo relativo crescimento urbano da localidade. A queda no preço desse produto e a falta de incentivo para o plantio trouxeram profunda estagnação na economia do distrito, tendo como consequência uma acentuada migração para a sede do município. Hoje, os que permanecem no distrito vivem da extração de madeira e do comércio varejista local, fomentado pelo asfaltamento da PA 152 que liga a seguinte Vila de Porto Grande.

#### **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Preconizamos que uma pesquisa em educação que contemple a visão de mundo voltada para a construção do social não pode projetar o objeto de pesquisa fora de si. Mas se considera



o objeto como sujeito de pesquisa, a relação é dialética e dialógica enquanto pesquisa. O pesquisador age e interage, transforma-se enquanto busca resposta para seus questionamentos na pesquisa.

Devemos encarar o resultado final de uma pesquisa de maneira provisória e aproximativa, e tendo sempre em mente que em ciências as afirmações podem superar as conclusões iniciais e essas conclusões podem ser superadas por afirmações futuras.

Demo (1982) destaca alguns princípios básicos da pesquisa participante que foram fundamentais para a construção deste artigo:

[...] a pesquisa participante não reduz os grupos a meros objetos de pesquisa ; produz novas formas de conhecimento social e novos relacionamentos dos pesquisadores com o saber, possibilita ao grupo de pesquisadores os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência a situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes da ação transformadora, trata-se de facilitar a busca de soluções para problemas reais; a ênfase da pesquisa – participante está no trabalho com uma larga camada de grupos explorados ou oprimidos [...] (DEMO, 1982, p. 121).

Estes princípios constituem os elementos básicos da pesquisa, uma vez que nega a passividade dos sujeitos envolvidos, tornando-os sujeitos ativos no processo de investigação, educação e ação-reflexão. A pesquisa busca responder quais as imagens de letramento presentes entre falantes do português falado na Vila de Porto Grande, distrito de Cametá/PA. falar este presente dos entrevistados que concluíram o Ensino Fundamental.

Analisamos os dados à luz das tendências pedagógicas brasileiras, a “Tradicional”, a “Renovada”, e a “Tecnista”, tendências estas da Pedagogia Liberal norteadora de nossas análises, por ter sido esta doutrina a justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada “sociedade de classe”. Nossa pesquisa foi feita, pois, com o intuito de descobrir o que os nossos entrevistados pensam a respeito dessas tendências educacionais, e/ou se eles se encaram como satisfatória e adequadas para ingressá-los no mercado de trabalho, e o que pensam sobre a relação escola e meio de produção.

A respeito da amostra estratificada, esquadramos falantes com o Ensino Fundamental completo, sendo entrevistados seis informantes: homens e mulheres, tanto na faixa etária de 15 a 25 anos, na de 25 a 45 e na de 45 anos em diante. O corpus foi coletado por meio de entrevistas registradas em duas fitas K7, totalizando 90 minutos de entrevista.

O trabalho pesquisado também seguiu os pressupostos metodológicos da pesquisa participante, atuando preferencialmente junto ao grupo e/ ou comunidade pesquisada. A pesquisa participante se justifica por tratar de um enfoque ou investigação social. (BRANDÃO, 1999). A pesquisa participante refere-se, antes, a uma pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo que responde essencialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir.

O ponto de partida deverá estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e dinâmica. Grossi (1989) nos esclarece que a pesquisa participante é um processo de pesquisa na qual a comunidade participa de sua própria realidade com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos. Portanto, é uma atividade de pesquisa orientada para a ação.

Ainda como procedimento metodológico, fez-se presente em nossa pesquisa a entrevista semiestruturada, com vistas a fazer perguntas abertas junto aos sujeitos selecionados, com enfoque em algumas perguntas – chaves: “Como eram suas aulas de português?”, “O que vocês faziam nessas aulas?”, “Toda linguagem è boa?”, “Tudo que se fala é bom?”, “O que o professor mais realizava em suas aulas de português?”, “O que você achava da maneira como o professor trabalhava o ensino de português em sala de aula?”. A importância desse instrumento dá-se pela possibilidade de captar informações por meio das falas dos sujeitos que fazem parte do contexto pesquisado. Também, do ponto de vista metodológico, segue as orientações de pesquisa etnográfica haja vista que, ao se tratar de educação popular e movimentos sociais, relacionada a uma dada comunidade, está tratando-se a própria história de vida de seus integrantes longe de uma visão etnocêntrica.

## **6. OS RETRATOS FALADOS**

A Didática vem desempenhando um papel importante nas principais teorias ou tendências pedagógicas que estão influenciando a formação do educador brasileiro. Se voltarmos muito longe no tempo, vamos encontrar a Didática, que, no século XVII, procurou um método que pudesse ensinar tudo a todos. Essa é a Didática Tradicional, “cuja grande contribuição é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo ensinoaprendizagem, nos seus aspectos mais gerais.

## 6.1 A AULA PROFESSOR E ALUNO

Do ponto de vista tradicional, a Didática deveria estar voltada para a divulgação dos conteúdos de ensino, com fins em si mesmos. É a valorização do conteúdo pelo conteúdo, vejamos fragmentos de nossa pesquisa em que tal pressuposto pode ser informado a partir das aulas de português. O informante RGS, de 22 anos, nos responde o seguinte:

*Ela era boa (a aula) pur causa u professo qui dava u português pra nois, eli era um excelente professo pur causa qui eli i explicava bem sabi? eli repassava bem pra genti , ai as coisa qui a genti naum intendia eli repitia di novu assim, até a genti cunsegui né? intende u português qui quiria repasa pra genti né? ...” “..., eli pasava atividadi depois qui eli terminava di i explica u asuntu né? ai eli pasava atividade pra genti resolve a genti ... eli pasava as perguntas né? pra genti responde ai a genti respondia.*

Nessa tendência, o aluno é concebido como um ser passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebendo o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem, por isso, a *exposição oral* tem privilégio sobre qualquer método de ensino.

## 6.2 A AVALIAÇÃO

A avaliação, segundo os depoimentos, é quantitativa, apenas classificando o aluno. Isso é retrata na seguinte afirmativa do informante IGR, 38 anos.

*[...] A genti si esforçava pra lê, um tinha qui lê melhor qui u outro né? naqueli tempu tinha a palmatória né? i si você não si esforçasse você já ia pega a palmatória, ai ... então era assim a genti fazia tudu pra chega na hora, a genti lê bem [...]*

*e, mais no dizer do informante RCC 63 anos  
[...] lá a genti resolvia, era pur lá qui ela ia dandu a média pra genti.*

O relato acima deixa clara essa tendência tradicionalista, na qual o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem, assumindo uma postura autoritária. Outros professores adaptam está proposta de ensino em suas aulas, tendo em vista as possibilidades que esta oferece para sua organização e planejamento.

No Brasil, desde os jesuítas, cuja influência religiosa se deu até o final do Império e o início da Primeira República, prevaleceu a tendência pedagógica *tradicional*. “No final do

império, cerca de 75% dos estudantes estavam matriculados em escolas privadas, inclusive escolas normais, boa parte delas provavelmente pertencentes a instituições católicas” (LIBÂNEO, 1997, p. 90). Já nos anos de 1920, a tendência *tradicional* começa a sofrer críticas com o despontar da tendência *Liberal Renovada Progressista* (Escola Nova), que lhe faz oposição, apesar de a tendência *tradicional* ainda prevalecer na prática da maioria dos professores brasileiros.

No final do século XIX e início do século XX, a pedagogia desponta como ciência independente, dando grandes contribuições à Educação. Traz como grande novidade a seguinte afirmação: *é o indivíduo que aprende, a aprendizagem se dá na pessoa*. Portanto, o processo ensino-aprendizagem tem de estar centrado no aluno, e não no professor.

Ora, se o processo ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno, este aluno tem de ser ativo, participar diretamente do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, em vez dá “exposição oral”, deve-se dar preferência aos “métodos ativos”, os conteúdos devem ser os meios para o desenvolvimento de habilidades, e os sentimentos também devem ser trabalhados, fato justificado pela grande influência da Psicologia.

A avaliação passa a ter conotação QUALITATIVA e começa a ser considerada pelo professor, que passa a valorizar não mais a quantidade de conhecimento. A autoavaliação surge na prática escolar como consequência da visão do aluno como pessoa e da valorização dos aspectos qualitativos que ele demonstra na apreensão dos conhecimentos.

Toda Avaliação Qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isso significa de partida que não faz nenhum sentido desprezar o lado da qualidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a Avaliação Qualitativa que souber cercar-se inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda (DEMO,1941, p.42).

Mesmo sendo 1932 o ano em que ocorreu o grande alarde em torno da Escola Nova, em nosso país, foi somente em 1960 que ela atingiu o auge, refluindo logo depois. É importante frisar que esta tendência trouxe informações indiscutíveis para a prática de ensinar, como as modificações nos papéis do professor e do aluno, em consequência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa; é o indivíduo que aprende, dentre outras.

Características dessa tendência podem ser notadas nas informações de MPLB, 44 anos:

*Olha a minha aula, a minha não dá turma nè? Quando a genti istudava a genti trabalhava mais na questão por exemplu assim du trabalhu né? nossos educadoris*

*passavam assim muito trabalho pra genti devidamenti qui toda turma qui... qui concluiu também essi cursu ai praticamente vinha sendu du mesmu tipu di istudu meu, ai lá elis pasavam mais era trabalho pra genti fazer né? estudar fazê pesquisa nu livru i era mais ou menus assim qui a genti tinha essas aulas di português né?*

Observa-se que a tônica agora é na questão referente à execução das tarefas em grupo e na participação ativa dos alunos que deve se envolver diretamente no seu processo de aprendizagem, a este respeito completa MPLB,

*“[...] ai a genti fazia essi mais assim na questão...questão di grupu né? é qui agenti chegava a conclusão mais ou menus daquilo qui elis quiriam lá”.*

Vejamos agora a Tendência Liberal Tecnicista que subordina a educação à sociedade, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Seu interesse é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas. Podemos notar sinais desta tendência nas palavras do informante NPB, 18 anos:

*Os assuntos, passava us assuntus ai, eli xplicava pra gentis sabi? Depois eli jogava um exerciciuzinhu pra genti. Nãum eram muito pesadu, assim dentru du conteúdu qui eli jogava sabi? Dentru du conteúdu qui eli butava nu quadru, hum ... um nãum era difícil, copiava du quadru, eli copiava du quadru a genti passava pru caderno di lá a genti resolvia, tinha, também, a forma de ditadu sabi? Ditava quando nãum eli mandava um colega nossu iscreve nu quadru.*

Observamos esta tendência tecnicista por meio das respostas do entrevistado, já que os meios passam a ser o foco com forma de garantir os resultados do processo ensinoaprendizagem. Notamos, também, a valorização dos meios de ensinar sobre os fins. Este ensino profissionalizante é conduzido de forma prática, sem nenhuma associação com reflexões críticas e políticas.

A figura do professor aparece como a de um supervisor à moda da supervisão fabril. Fica claro o relacionamento professor/aluno. São relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo, o aluno recebe as informações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as entrevistas e análises à luz das tendências pedagógicas fica patente que as imagens de letramento presentes nos falantes do português falado em Porto Grande, distrito de Cametá/PA. Prevalece à Tendência Tradicional, pois os entrevistados não mostraram na totalidade qualquer objeção quanto à didática desta tendência que está embasada na transmissão cultural, concebendo o aluno como um ser passivo e atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos de ensino e percebeu que o professor como figura principal do processo ensino-aprendizagem. A pesquisa despontou que os entrevistados disseram, serem boas as aulas de português e atribuíram isso ao excelente professor que ministrava essas aulas. O professor, segundo eles, explicava bem os conteúdos e repetia quando os alunos não entendiam o assunto estudado.

Desta maneira os entrevistados, todos com o Ensino Fundamental completo, possuem boa impressão sobre a metodologia de ensino do professor de português baseado na exposição verbal da matéria e/ou demonstração, tanto a análise, quanto a exposição são feitas pelo professor como agente de transmissão de conhecimento. Essas entrevistas, também, assimilaram com naturalidade a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visando disciplinar a mente e formar hábitos para a leitura e escrita.

Compreendemos também quanto à Tendência Renovada progressista, (Escola Nova Renovada), esta acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. É a educação como um processo interno, não externo e partindo das necessidades e interesses individuais necessários para a aptidão ao meio. Esta habilidade da Escola Nova fica claro no dizer do entrevistado MPLB, 44 anos, que eles faziam e apresentavam trabalho na frente dos colegas em sala, e confirma suas atividades a partir da necessidade e interesses individuais já mencionados acima dizendo que eles pesquisavam e levavam pra ele (professor) da maneira que ele próprio exigia.

A educação desta Escola Nova propõe, também, um ensino que valorize a autoeducação, a experiência direta sobre o meio pela atividade, um ensino centrado no aluno e no grupo. Assim diz IGR, 38 anos, que os professores passavam os exercícios e eles se esforçavam e, mesmo quando não conseguiam resolver, pediam para alguém ensiná-los. É o aprender a aprender os conteúdos de ensino. E ainda a mesma entrevistada mostra que, também, se valorizam os trabalhos em grupo, uma das características da escola nova.

Sendo assim, percebemos facilmente a boa aceitação destas escolas pelos alunos e, até mesmo no seu entender, uma superioridade desta em relação ao atual ensino do Português

quando eles respondem que os professores trabalhavam com músicas, paródia e muitas outras atividades. Segundo os entrevistados, essas atividades levavam a realizar um maior esforço de toda a classe e concluiu dizendo que, hoje, tudo está diferente na escola e exemplifica isso relatando que tem um filho na 4ª série que ainda não “aprendeu a ler” as palavras escritas de um texto.

Entendemos também que à Tendência Tecnícista, identificamos alguns sintomas dela nas respostas dos entrevistados, ainda que esses sintomas apareçam de forma sutil, mas não passando despercebidos, que eles puderam aprender alguma coisa por terem sido estimulados, mesmo que de forma inadequada, mas atendendo os pressupostos que se enquadram perfeitamente a uma sociedade industrializada que objetiva o aumento de sua produção. Os entrevistados comprovaram isso ao lembrarem que os professores os mandavam estudar para uma competição de conhecimento em sala de aula.

Contudo à competitividade imposta pelo professor como estímulo na busca da retenção do conhecimento, vimos pela primeira vez a dúvida na aplicação deste modelo na seguinte resposta do entrevistado IGR, 38 anos:

*“[...] sempre a professora usava isso com nós lá, EU NÃO SEI SI ERA U MELHOR NÊ?”. Para ensinar e aprender ao mesmo tempo os conteúdos escolar.*

Sabemos que quanto ao método desta Tendência Tecnícista, que normaliza procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações, no ensino nossos entrevistados não criticaram a forma “violenta” imposta por seus professores e, ainda, valorizavam esse método, orgulhando-se deles; além disso, mostraram/comprovaram sua eficiência, dizendo que, naquele tempo, usava-se a palmatória e todos se esforçavam para não apanhar. Assim, todos faziam de tudo para chegar à hora exata nas aulas e, hoje, todos sabem ler, graças a Deus e, claro, à palmatória, e já terminaram até o Segundo grau como era chamado anteriormente.

Portanto, a pesquisa revelou que as práticas de ensino influenciam no desenvolvimento do letramento do processo de leitura e escrita de formação do aprendizado escolar, porém prevalecem tendências pedagógicas de cunho tradicional que impõem formas críticas de que delimita o ensino dos indivíduos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, Apresentação Brasília, 2015.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. Língua materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail, Marxismo e filosofia da linguagem. 12.ed. São Paulo: Hucitee, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA Mariane Éllen da - ESEBA/UFU. CUNHA Myrtes Dias da - UFU ... formação continuada de professores alfabetizadores para o ensino da leitura e escrita, 2018.

SOARES, Magda Becker. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1999.