



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

LARA OLIVEIRA ROSADO

**O TRABALHO COM A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DIVULGADO NO “PORTAL DO PROFESSOR” DO MEC**

VITÓRIA
2018



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

LARA OLIVEIRA ROSADO

**O TRABALHO COM A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DIVULGADO NO “PORTAL DO
PROFESSOR” DO MEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação e Linguagens.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cleonara Maria Schwartz

VITÓRIA
2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R788t Rosado, Lara Oliveira, 1993-
O trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental divulgado no Portal do Professor do MEC / Lara Oliveira Rosado. - 2018.
167 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino da leitura. 2. Portal do Professor do MEC. 3. Ensino Fundamental Inicial. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LARA OLIVEIRA ROSADO

**O TRABALHO COM A LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DIVULGADO NO “PORTAL DO
PROFESSOR” DO MEC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Educação e Linguagens.

Aprovada em ____ de outubro de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Kyria Rebeca N. L. Finardi
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por ter me acolhido como aluna do curso de Pedagogia, lá no primeiro semestre de 2012. Vivenciar o ambiente de uma universidade pública transformou o meu modo de ver o mundo e, principalmente, me fez perceber a importância da empatia no momento de olhar o outro.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), pelo apoio. E aos professores das disciplinas do curso, por terem nos proporcionado ricas experiências no universo acadêmico.

À minha orientadora, Cleonara Maria Schwartz, que com tanto carinho me recebeu e me deu o privilégio de conviver com uma das mulheres mais inteligentes, corajosas e fortes que já conheci. Muito obrigada pelos ensinamentos teóricos, acadêmicos e científicos. E, especialmente, gratidão, pelo zelo, pela paciência e por acreditar em mim e nesta pesquisa.

Aos membros da banca, Cláudia Maria Mendes Gontijo, Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi e Antônio Carlos Gomes por aceitarem meu convite, pela disponibilidade de avaliarem minha pesquisa e, especialmente, por participarem de um momento tão importante na minha formação. Agradeço pelo diálogo e pelas contribuições.

Ao grupo de pesquisa pelas discussões que contribuíram não só para minha formação acadêmica, mas também para o meu crescimento pessoal. Meu muito obrigada aos colegas Monique Linciano, Paola Cometti, Mariana Ramallete, Gisele Santos De Nadai, Ericler Gutierrez e Romulo Teixeira.

À minha família, minha base, por acreditar em mim, sobretudo, nos meus sonhos. Ao meu pai, Moacir Rosado Filho, que é meu exemplo de ser humano e cada conquista na minha vida, por menor que seja, eu dedico com todo meu amor a ele. À minha mãe, Ariadna Oliveira, por apostar na minha capacidade,

por compreender minha ausência e por transformar momentos de angústias em calma, com o simples aroma do seu café.

À minha irmã, Layli Rosado, por ser minha inspiração e pela prontidão em sanar todas as dúvidas acadêmicas que surgiram durante a minha caminhada.

À minha tia, Magda Tereza Parente Rosado, que sempre me recebe com o amor mais puro e o carinho mais lindo que já vi e senti. Seu abraço me acalma a alma e me traz segurança para enfrentar o mundo.

Aos grandes amigos da turma 30, em especial ao Jhonathas Andrade, que esteve comigo desde o início ao fim do curso, compartilhando as experiências e emoções vividas no universo acadêmico.

Aos amigos do trabalho que tanto me incentivaram nos longos dias de estudo e de reportagens. Vocês foram alicerces durante toda a minha trajetória no Mestrado. Em especial, às queridas Natália Bourguignon e Danielli Saquetto.

Aos amigos da vida, que compreenderam minhas faltas e depositaram em mim toda a confiança que eu precisava para realizar o sonho de ser mestre. Em especial, Luziane Siqueira, Sara Moraes, Luiz Felipe Theodoro, Jessica Cardoso, Elaine Maximiniano, Thomaz Ribeiro, Laísa Rasseli e Rafael Loureiro.

Aos mestres, que me acompanharam na graduação de Jornalismo, me incentivaram a tentar o processo seletivo do Mestrado e emanaram as melhores vibrações para concluir esse curso, Emília Manente e Valmir Matiazzi;

À jornalista e revisora, de português e normas da ABNT desta dissertação, Priscilla Bittencourt, pela dedicação e pelo cuidado com meu estudo. Muito obrigada por ter sido tão paciente comigo e pela forma generosa de sempre fazer seus apontamentos.

A Deus, que removeu todas as aflições do meu coração e me permitiu viver a realização de um sonho. Fico imensamente feliz que nossas vontades, mais uma

vez, tenham se coincido, mas desejo que a tua sempre prevaleça em minha vida.

RESUMO

Este trabalho utiliza como fonte de pesquisa as propostas de ensino da leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, divulgadas no Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC) desde 2008 – ano em que o *site* foi implantado pelo Governo Federal, a partir do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTIC). Buscamos analisar as concepções de leitura que fundamentavam as propostas de ensino da leitura divulgadas no portal, inclusive na alfabetização. Metodologicamente, o estudo foi realizado seguindo os delineamentos da pesquisa documental e, teoricamente, as contribuições de Mikhail Bakhtin. O corpus documental foi constituído por 124 sugestões de aulas disponibilizadas na plataforma, que demonstraram a predominância das abordagens cognitivista, romântica e utilitarista da leitura nas propostas socializadas pelo MEC. Apenas uma aula apresentava proximidades com a perspectiva discursiva. Em relação às tecnologias, mais da metade das propostas sequer faz uso de algum recurso multimídia, o que evidencia que as propostas de ensino de leitura publicadas mostram distanciamento com os próprios objetivos do portal no que tange inserção de tecnologias da informação nas escolas.

Palavras-chave: Ensino da Leitura. Portal do Professor do MEC. Ensino Fundamental Inicial.

ABSTRACT

The study analyzes teaching proposals for the reading skill for the initial years of Elementary School published in the Ministry of Education (MEC) Teacher Portal since 2008 – year in which the portal was implemented by the Federal Government, for the National Program of Informatics in Education (Proinfo) in partnership with the Ministry of Science and Technology (MCTIC). The aim of the study was to analyze conceptions of reading underlying the teaching proposals for Reading published in the site, including literacy. Methodologically speaking, the research endeavour followed the documentary research line and, theoretically speaking, it followed the contributions of Mikhail Bakhtin. The corpus is constituted of 124 teaching suggestions available on the Portal that demonstrated the predominance of cognitive, romantic and utilitarian approaches to the teaching of reading in the proposals socialized by MEC. Only one class plan seemed aligned with the discursive perspective. With regards to technology, more than half of the proposals do not make use of any multimedia feature, demonstrating that the teaching proposals are distant from the objectives of the portal regarding the incorporation of information technologies in schools.

Keywords: Reading Teaching. MEC Teacher Portal. Elementary School. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Portal do Professor.....	34
Figura 2 - Seção de “Recursos Educacionais” no Portal do Professor.....	35
Figura 3 - Seção “Espaço da Aula” do Portal do Professor	36
Figura 4 - Seção “Criar Aula” do Portal do Professor	37
Figura 5 - Seção “Sugestões de Aula” do Portal do Professor	38
Figura 6 - Seção “Jornal do Professor” do Portal do Professor	40
Figura 7 - Seção “Cursos e Materiais” do Portal do Professor	41
Figura 8 - Seção “Colaboração” do Portal do Professor.....	42
Figura 9 - Descritores da primeira busca da pesquisa	90
Figura 10 - Descritores da segunda busca da pesquisa	91
Figura 11 - Cartaz de campanha contra o trabalho infantil.....	121
Figura 12 - Tirinha sobre os direitos da criança.....	122
Figura 13 - Imagem que retrata atividade de trava-língua.....	124
Figura 14 - “Os bisbilhoteiros”	126
Figura 15 - Desenho trava-língua do Tatu	129
Figura 16 - Texto trava-língua do Tatu	130
Figura 17 - Poema “O buraco do tatu”.....	131
Figura 18 - Modelo 1 de bilhete apresentado pela professora	138
Figura 19 - Modelo 2 de bilhete apresentado pela professora	139
Figura 20 - Modelo 3 de bilhete apresentado pela professora	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de trabalhos sobre o Portal do Professor no Banco de Teses e Dissertações da Capes	24
Quadro 2 - Ficha individual.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de aulas por ano	97
Gráfico 2 - Quantidade de sugestão de aula por estados	101
Gráfico 3 - Atividades que mais aparecem nas sugestões de aula	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE AULAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO	44
TABELA 2 - QUANTIDADE DE AULA POR NÍVEL DE ENSINO	44
TABELA 3 - QUANTIDADE DE AULA POR UNIDADE DE FEDERAÇÃO.....	45
TABELA 4 - QUANTIDADE DE AULA POR ENTIDADE	47
TABELA 5 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS POR NÍVEL DE ENSINO.....	49
TABELA 6 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO	50
TABELA 7 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS EM SUGESTÕES DE AULAS.....	51
TABELA 8 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES.....	108
TABELA 9 - TIPOS DE ABORDAGEM	114

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COOPERA – Comissão Permanente de Avaliação
DOU – Diário Oficial da União
EAD – Ensino a Distância
FAESA – Faculdades Integradas São Pedro
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCTIC – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NEPALES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional
PAPED – Programa de Apoio à Pesquisa em Ensino a Distância
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação
SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SEED – Secretaria de Educação a Distância
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

PONTOS DE PARTIDA	17
1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DIALOGAR COM O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC	23
1.1 O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC.....	25
1.2 ESTATÍSTICAS DE SUGESTÕES DE AULAS	43
1.3 ESTATÍSTICAS DE RECURSOS MULTIMÍDIAS.....	48
1.4 EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	51
2 APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES	59
3 PONTOS DE PARTIDAS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DOCUMENTAL.....	74
4 CONJECTURAS E TESSITURAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA DIVULGADO NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC.....	93
4.1 AS PROPOSTAS DE AULAS DIVULGADAS NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC	94
4.2 ABORDAGENS DE LEITURA PRIVILEGIADAS NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC	113
4.2.1 Abordagem cognitivista	117
4.2.2 Abordagem romântica	135
4.2.3 Abordagem utilitarista	137
4.2.4 Abordagem discursiva.....	145
4.3 PROPOSTA DE AULA DISPONIBILIZADA POR UMA PROFESSORA CAPIXABA.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	160
ANEXO I – RESPOSTA DA ASSESSORIA DE IMPRENSA DO MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO	166
ANEXO II – REGISTRO DE JORNALISTA PROFISSIONAL	167

PONTOS DE PARTIDA

O interesse pelo estudo realizado surgiu a partir da formação inicial da idealizadora e autora desta dissertação, em duas áreas: Jornalismo e Pedagogia. A primeira graduação foi concluída em agosto de 2015, pelas Faculdades Integradas São Pedro (AEV/Faes), e, a segunda, finalizada em março de 2017, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Durante toda a trajetória acadêmica, questões referentes às duas áreas do conhecimento – a comunicação e a educação – se entrelaçavam. Apesar de vislumbrar diálogos entre os dois campos, muitas pessoas colocavam em xeque, sempre, a escolha de um em detrimento do outro.

No final do segundo semestre de 2015, a pesquisadora foi privilegiada com duas oportunidades: o primeiro emprego em uma empresa de comunicação do estado e o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

A autora desta pesquisa exerce a função de repórter em um portal de notícias e, por conta do campo de trabalho que está inserida, as questões relacionadas à internet lhe saltam os olhos. A velocidade das informações na web, a facilidade no acesso e o vasto acervo disponível são características que tornam a internet uma mídia diferente das já existentes. Estando conectada à web na maior parte do dia, para a articulista, investigar um problema de pesquisa na carreira acadêmica que não estivesse diretamente relacionado com a internet não faria sentido, nem para o campo pessoal nem para o profissional.

Dessa forma, a pesquisadora observou a divulgação dos problemas relacionados ao desempenho em leitura de crianças no Ensino Fundamental, bem como os índices de reprovação e evasão escolar, divulgados pela imprensa sempre que os órgãos responsáveis pela educação apresentam novos resultados de avaliação de grande escala, como a Prova Brasil, que avalia o Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização, conhecida pela sigla Ana e, no que diz respeito a este Estado, o Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo.

É possível perceber que tais informações recebem destaque privilegiado pela mídia, mas, para compreender porque tais índices são considerados notícia, recorreremos às ideias de Sousa (2001), um autor referência na área da comunicação,

que se dedicou a estudar os critérios de noticiabilidade. Segundo este autor, esses critérios são usados para definir qual assunto deve ser considerado notícia ou não. Dessa forma, para Sousa (2001), o critério de “significância” explica que quanto mais relevante for um acontecimento, mais pessoas estiverem envolvidas ou sofrerem alguma consequência, mais o fato é coerente para se tornar notícia. Apesar de nomear os critérios de forma diferente, o Manual de Redação do jornal Folha de São Paulo¹ (2013, p. 44) definiu o critério de “interesse” para explicar que “[...] quanto mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ela é”.

Ou seja, de acordo com Sousa (2001) e com o Manual de Redação da Folha de São Paulo (2013), os resultados das avaliações da educação brasileira recebem destaque na mídia por serem de interesse público e pelo fato de que a educação é um serviço essencial que está diretamente ligado ao exercício da cidadania. Isto é, atingem a população de todo o país e, por isso, os índices de reprovação e evasão escolar são sempre noticiados quando divulgados pelos órgãos competentes. No entanto, é importante frisar que a imprensa, que possui seus próprios interesses, também desqualifica a educação brasileira, sobretudo, a educação pública, ao divulgar esse tipo de notícias.

A título de exemplo, um levantamento inédito divulgado no dia 20 de junho de 2017, pelo governo federal, e publicado pelo portal de notícias Gazeta Online, revelou: um a cada quatro alunos não avança no Ensino Médio no Espírito Santo, seja por reprovação ou evasão escolar. Os dados, disponíveis na reportagem, evidenciam que do total de alunos matriculados nesta etapa de ensino, 12% repetem a mesma série e 12% abandonam a escola.

Em relação às séries iniciais do Ensino Fundamental – do 1º ano ao 5º ano – 7% dos alunos repetem o ano e 1% abandona a escola. Já nas séries finais desta etapa – 6º ano ao 9º ano – 13% dos estudantes repetem e 6% evadem. Os dados foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Tais índices e a importância da leitura eram temas de debates constantes entre os membros do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). Dessa forma, navegando pela internet, nos deparamos com o Portal do Professor do MEC. Com essas

¹ Recorreu-se ao Manual da Folha de São Paulo, tendo em vista que é o material consultado como referência em pesquisas da área de comunicação que abordam os critérios de noticiabilidade.

preocupações relacionadas à educação do país em mente, surgiu o interesse em analisar como o ensino de leitura aparece proposto na plataforma nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A era digital transformou diferentes âmbitos da vida em sociedade e a educação não estaria excluída desse processo. Com o advento das novas tecnologias, novas práticas passaram a ser assumidas pelos professores e seus fazeres pedagógicos (PRETTO; PINTO, 2006). Nesse contexto, esta dissertação, portanto, teve como objetivo geral analisar abordagens de ensino da leitura propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e divulgadas no Portal do Professor do MEC.

Dito isto, entende-se que o referido portal se constitui como uma ferramenta de suporte pedagógico de grande alcance para orientar práticas de ensino da leitura, o que indica ser um objeto relevante para esta pesquisa, uma vez que permite analisar a disseminação de abordagens de ensino por meio de políticas educacionais implementadas pelo MEC.

Nesse sentido e focando especificamente no nosso contexto, é importante, ainda, investigar qual tem sido a colaboração dos profissionais que atuam no Espírito Santo no portal mencionado, pois, dessa forma, é possível analisar também quais abordagens vêm sendo consideradas no Espírito Santo como adequadas para o ensino da leitura pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e fazem uso da plataforma para disponibilizarem suas sugestões de aulas.

O Portal do Professor foi lançado em 2008 e tem como finalidade servir de apoio pedagógico aos educadores brasileiros. O *site* possibilita que o professor compartilhe suas sequências didáticas, consulte sugestões de aulas, faça *downloads* de recursos multimídias, além de interagir com outros profissionais da educação de todo o país por meio de fóruns.

Como informações de quantidade de acessos não estavam disponíveis na plataforma, os dados foram solicitados à assessoria de imprensa do MEC que concedeu informações destacando o período de 2008 até o mês de maio de 2017, quando a plataforma teve 96.586.656 acessos². Já no mês de maio deste ano, notou-se que 2.281.846 pessoas acessaram o *site* e a média diária é de 73.607 no mesmo mês. A assessoria ainda informou que no primeiro trimestre de 2017, 1.013.162

² Como a pesquisadora possui registro de jornalista profissional, de número 3535/ES, essas informações foram solicitadas por meio do núcleo da assessoria de imprensa do Ministério da Educação. O documento que comprova as informações está disponível no Anexo II.

pessoas acessaram o Portal do Professor. Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, que é o foco do deste estudo, é a disciplina que comporta mais sugestões de aula. Ao todo são 4.067 sugestões compartilhadas no *site*. Este número equivale a 16,37% das aulas sugeridas.

É válido ressaltar que tal plataforma pressupõe uma legitimidade do que está disponível na página, já que o MEC³ é o órgão responsável pela educação no país. O Ministério tem a obrigação de se preocupar com as seguintes áreas de competência:

[...] a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e as pesquisas educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (MEC, [s.d.], [s.p.], acesso em 27 ago. 2018).

Diante desse cenário, vale ressaltar que apesar da plataforma ser alimentada com sugestões de aulas de professores de todo o Brasil, o material disponibilizado é submetido a uma avaliação antes de ser publicado. Assim, podemos afirmar, então, que o MEC legitima o conteúdo disponível no *site*. Logo, compreende-se que a prática docente é fundamentada por uma teoria e constituída de concepções de sujeito e de mundo. Becalli e Schwartz (2015, p. 15) afirmam que

[...] toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do professor está intrinsecamente relacionada com uma opção política, ou seja, envolve tanto concepções de linguagem como de processo de apropriação de linguagem, o que acaba por influenciar a formação dos alunos e, conseqüentemente, dos sujeitos leitores na sociedade.

Portanto, a presente dissertação se propõe, especificamente, a analisar concepções de leitura que fundamentam as aulas de língua portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental divulgadas no Portal do Professor, dando destaque a alfabetização, uma vez que essa prática abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental⁴.

³ História do Ministério da Educação (MEC). Trajetória. Regimentos Internos. Unidades. Decretos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article &id=2](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

⁴ A lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de nove anos e, com a mudança, a alfabetização passou a fazer parte desta etapa da Educação Básica.

O estudo vislumbrou ainda a análise da articulação de tais concepções de alfabetização que circulam na plataforma. Além disso, também foi avaliado o uso das novas tecnologias de informação nas propostas de ensino da leitura socializadas pelo Portal do Professor do MEC.

É importante destacar que compreendemos a alfabetização como Gontijo e Schwartz (2011) que a defendem como "[...] um campo de conhecimento e uma prática sociocultural". Nas palavras das autoras,

[...] como campo de conhecimento, ela (a alfabetização) compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, etc. nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas. Como prática sociocultural que se realiza no interior das instituições educativas escolares, ela abrange diversas metodologias de ensino que são consequências pedagógicas da própria diversidade de concepções teóricas e metodológicas em que se apoiam os estudos desenvolvidos nesse campo/área (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 5).

Dessa forma, de acordo com as autoras mencionadas, assumir a alfabetização como sendo apenas aquisição das habilidades de ler e escrever, como preveem diversos documentos oficiais do MEC, é uma tendência reducionista, pois limita o ensino inicial da leitura e da escrita à aquisição da língua como código, e, desconsidera as dimensões cultural, social, histórica e política da alfabetização. Assim, a relevância desta pesquisa está ligada especialmente na intenção de compreender como o ensino da leitura na alfabetização e nos anos iniciais tem sido privilegiado no Portal do Professor, por meio de aulas que foram selecionadas para serem divulgadas, por entender-se que isso possibilitaria a verificação de abordagens de ensino da leitura que vem sendo privilegiadas para serem divulgadas pelo MEC.

Os resultados deste estudo encontram-se apresentados em quatro capítulos. No primeiro, descrevemos o Portal do Professor do MEC, objeto desta pesquisa, suas finalidades e a discussão que gira em torno da educação e das novas tecnologias.

No segundo, abordamos o ensino da leitura e a maneira como historicamente esse ensino vem sendo desenvolvido nas escolas.

No terceiro capítulo, detalhamos o quadro teórico-metodológico, destacando a pertinência da abordagem qualitativa e da pesquisa documental, bem como foram pontuados os princípios teóricos alicerçados nas contribuições da perspectiva discursiva do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2009, 2011), que orientaram este estudo.

Enfim, no quarto capítulo, apresentamos o diálogo que se produziu entre o corpus documental e os referenciais que orientaram a análise. O capítulo foi dividido em três partes, sendo que a primeira aborda uma análise mais geral e quantitativa do corpus documental; a segunda trata sobre as abordagens de leitura encontradas no Portal do Professor do MEC; e para finalizar, na terceira parte, privilegiamos a única aula sobre ensino da leitura disponibilizada na plataforma que é de autoria de uma professora capixaba.

1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA DIALOGAR COM O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, o capítulo a seguir tem como objetivo tratar sobre as questões relacionadas ao uso da tecnologia na educação, sobretudo em relação ao funcionamento e as finalidades do Portal do Professor do MEC, plataforma que foi desenvolvida a partir do programa ProInfo do governo federal em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal. Assim sendo, como a proposta desta pesquisa é analisar as abordagens de ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental privilegiadas no *site*, se faz necessário tecer algumas reflexões para compreender como se deu o surgimento desta ferramenta, sua estrutura e também a sua função.

Antes de tudo, é válido ressaltar que foi realizada uma busca do termo “Portal do Professor do MEC” – que é o objeto de estudo deste trabalho– no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que resultou em oito pesquisas. Os trabalhos identificados também tiveram como objeto de pesquisa a mesma plataforma, embora nenhum deles se assemelhem ao tipo de pesquisa realizada neste estudo.

Dentre esses oito trabalhos localizados, apenas o primeiro, realizado em 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o tema “Os ambientes digitais e as práticas de leitura: Uma análise de atividades do portal do professor do MEC” aborda sobre o ensino da leitura. No entanto, o foco de pesquisa é distinto e centrado em analisar como as propostas de aula inserem as tecnologias digitais no desenvolvimento da leitura.

Além disso, o trabalho encontrado também se difere do nosso, já que privilegia a perspectiva do letramento. Conforme Zacharias (2013) evidenciou no trabalho que desenvolveu sobre o tema, as propostas de aulas disponibilizadas no Portal do Professor do MEC ainda preservam variadas metodologias tradicionais, mesmo quando há alguma mídia digital na sugestão de aula. O quadro adiante apresenta e identifica os oito trabalhos encontrados nessa busca.

Quadro 1 - Demonstrativo de trabalhos sobre o Portal do Professor no Banco de Teses e Dissertações da Capes

(continua)

Título	Curso/Ano	Objetivo Geral	Instituição
Os ambientes digitais e as práticas de leitura: Uma análise de atividades do portal do professor do MEC	Mestrado/2013	Identificar como os professores do Ensino Fundamental da Educação Básica têm elaborado propostas para introduzir as tecnologias digitais no desenvolvimento da leitura na perspectiva do letramento	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC	Doutorado/2014	Investigar qual a representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Planejamento de aula no espaço da aula do portal do professor do MEC por alunos de pedagogia: uma questão de inclusão digital docente?	Mestrado/2012	Trabalho não estava disponível para consulta porque foi realizado anterior à plataforma Sucupira.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Elaboração de tutorial para utilização de objetos de aprendizagem digitais para o ensino de genética disponíveis no Portal do Professor do Ministério da Educação, com avaliação por princípios da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia	Profissionalizante em ensino/2012	Trabalho não estava disponível para consulta porque foi realizado anterior à plataforma Sucupira.	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas)
As atividades do portal do professor e o desenvolvimento do letramento digital: uma análise de sugestões de aulas de gêneros digitais	Mestrado/2017	Analisar as contribuições que as sugestões de aulas formuladas por professores da Educação Básica podem oferecer para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos	Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Sala de aula em movimento: análise e proposta de material didático acerca do tema dos movimentos sociais no ensino médio	Mestrado/2015	Discutir o tema dos Movimentos Sociais nos livros didáticos	Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/Recife)

Quadro 1 – Demonstrativo de trabalhos sobre o Portal do Professor no Banco de Teses e Dissertações da Capes

(conclusão)

Título	Curso/Ano	Objetivo Geral	Instituição
Inovações Educacionais para o Desenvolvimento do Tema de Doenças Negligenciadas no Ensino Médio com Jogos e Oficinas Dialógicas	Mestrado/2014	Desenvolver e testar inovações educacionais para a abordagem do tema de doenças negligenciadas no ensino médio	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/Rio de Janeiro)
Um olhar para o ensino da matemática sob as lentes da psicologia cognitiva	Doutorado/2017	Investigar as metodologias organizadas nos planos de aula disponibilizados no Portal do Professor do MEC para o ciclo da alfabetização matemática, verificando sua relação com a psicologia cognitiva	Universidade Católica de Petrópolis (UCP/Rio de Janeiro)

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes (2018).

A pesquisa desenvolvida, portanto, não contempla os objetivos deste trabalho e identificamos, então, a partir dessa busca, a relevância de compreender como o trabalho com a leitura tem sido desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é necessário entender o funcionamento e quais são as finalidades do Portal do Professor do MEC.

1.1 O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Para detalhar sobre o que se trata o Portal do Professor do MEC, encontramos disponível no próprio *site* o artigo “Portal Educacional do Professor”, que visa elucidar o uso da tecnologia na educação, além de detalhar os objetivos da plataforma. Este texto foi divulgado na Revista de Educación (edição de maio a agosto de 2010), da Espanha, e produzido por Carlos Eduardo Bielschowsky e Carmem Lúcia Prata, que faziam parte da Secretaria de Educação à Distância do MEC. Dessa maneira, observamos como pertinente refletir sobre que revista é essa que está disponível no próprio portal e quem são esses autores que produziram este texto.

Esta revista é uma publicação científica do Ministério da Educação, Cultura e Desporto espanhol. Segundo informações do próprio *site* da revista, o veículo de

comunicação foi fundado em 1940 e se posiciona como testemunha privilegiada da evolução da educação nos últimos anos. Com a proposta de divulgar avanços educacionais tanto em uma perspectiva nacional como internacional, a revista é publicada pela Direção-Geral de Documentação e Publicações, e, atualmente, está ligada ao Instituto Nacional de Avaliação Educacional e Avaliação Direção-Geral de Cooperação Territorial. Com quatro exemplares por ano, todo conteúdo submetido a publicação é sujeito à avaliação externa.

Após a avaliação, o material aceito é voltado para as seguintes linhas de pesquisa: metodologias de pesquisa e avaliação na educação; políticas públicas em educação e formação; evolução e a história dos sistemas educativos; reformas e inovações educacionais; qualidade e equidade na educação; atenção à diversidade; currículo; ensino; organização e gestão escolar; orientação e aconselhamento educacional; desenvolvimento profissional de professores; e cooperação internacional para o desenvolvimento da educação.

Ao buscar pelos autores do artigo na plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi encontrado o currículo de Carlos Eduardo Bielschowskyque⁵, que é graduado em física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1977, fez mestrado também pela PUC-RJ, em 1980, e doutorado em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, em 1984. Atualmente, ele é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) cedido para o governo do Estado do Rio de Janeiro, participa do programa Universidade Aberta do Brasil e é editor-chefe da Revista Brasileira de Educação a Distância da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

Embora no começo de sua carreira o autor tenha atuado na área de química – com ênfase em físico-química – desde a década de 80, Carlos Eduardo tem se debruçado por temas da área da educação. Ele participou de diversos projetos da UFRJ, como ocupou o cargo de presidente da Comissão Permanente de Avaliação (Coopera), participou da implementação de 55 laboratórios de informática na graduação, foi membro da comissão do Programa de Avaliação Institucional (Paiub) do MEC e fez parte do projeto de reconstrução da infraestrutura dos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), também do MEC.

⁵ Currículo Lattes disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5908924999836595>>. Acesso: em 04 set. 2017.

É importante ressaltar que, entre junho de 2007 e dezembro de 2010, Carlos Eduardo ocupou a posição de secretário de Educação a Distância do MEC, tendo sido responsável pelos seguintes projetos evidenciados em seu currículo Lattes:

ProInfo integrado (TIC nas escolas públicas com ações de infra-estrutura, capacitação de professores e conteúdos digitais, inclusive a concepção e execução de www.portaldoprofessor.gov.br hoje com cerca de um milhão de acessos mensais e do projetor ProInfo integrado hoje em 50 mil escolas); ii. a supervisão e regulação da área de Educação Superior a Distância no Brasil com a criação de referenciais de qualidade, instrumentos e sua aplicação para a regulação e supervisão dos sistemas de educação a distância das Universidades Brasileiras; iii. o ensino técnico à distância (e-tec Brasil); iv. participação da criação da Universidade Aberta do Brasil inicialmente na SEED e atualmente na Capes; v. concepção e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores do Brasil, sendo responsável pela criação e implementação da Plataforma Paulo Freire (BIELSCHOWSKYQUE, 2014, [s. p.]).

Já Carmen Lúcia Prata⁶ é graduada em pedagogia supervisão escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, em 1985, possui especialização em informática na educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1998, e, é mestre em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2005. Ela atuou como coordenadora do Programa de Informática na Educação na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES) de 1999 a 2003 e foi professora do curso de pós-graduação à distância do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal de 2005 a 2011.

É importante evidenciar que a autora também trabalhou para o MEC. Ela foi coordenadora da Rede Interativa Virtual de Educação (Rived), e, inclusive, do Portal do Professor, plataforma que é o objeto desta pesquisa, e do Banco Internacional de Objetos Educacionais. Ela também participou do projeto *Condigital* em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e da criação do Portal do Estudante do MEC.

A educadora também foi assessora de tecnologia educacional na Sedu/ES, em 2013; subsecretária de avaliação e planejamento da mesma secretaria, de 2013 a 2014; e, atualmente, Carmen Lúcia é novamente assessora de tecnologia educacional do Estado e coordenadora do programa Sedu Digital.

Depois de contextualizarmos as trajetórias profissionais de Bielschowsky e Prata, que, inclusive, estão ligadas com o MEC, abordamos a seguir o que os autores

⁶ Currículo Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/4523548991902766>>. Acesso em: 04 set. 2017.

apontam no artigo disponibilizado no próprio Portal do Professor do MEC sobre os caminhos para a implantação da plataforma. De acordo com eles, a fase de implementação de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras veio acompanhada de uma série de discussões que estabeleceram determinados objetivos a serem alcançados como desenvolver uma pedagogia de projetos, o que, de acordo com eles, torna a escola mais atraente, proporcionando uma maior autonomia para os estudantes de trabalharem com elementos multimidiáticos [sic]. Tal implementação proporcionaria, conseqüentemente, uma redução gradual da exclusão digital no Brasil.

Bielschowsky e Prata (2010) discorrem que visando alcançar tais metas, o programa ProInfo Integrado do MEC, em parceria com os governos estaduais e municipais, desenvolveu diferentes ações. A título de melhor compreensão do que se trata este programa, torna-se, então, fundamental evidenciar a legislação que o regulamentou como abordamos a seguir.

Durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, por meio da Portaria nº 522, do dia 9 de abril de 1997, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), como prevê o art. 1º. O programa tem como objetivo disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas, tanto no ensino fundamental como no médio, pertencentes às redes municipais e estaduais. Como parágrafo único, o texto destaca que “[...] as ações do ProInfo serão desenvolvidas sob responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância deste Ministério, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos estados e municípios”.

No art. 2º, a portaria descreve que os dados estatísticos para planejamento, estimativa de matrículas e alocação de recursos do programa terão como base o censo escolar que é realizado pelo MEC e publicado para conhecimento público no Diário Oficial da União (DOU).

Já no art. 3º, os critérios de operacionalização e todas as providências para executar o programa serão de responsabilidade do Secretário de Educação a Distância, que deverá, inclusive, expedir normas e diretrizes. Por fim, o art. 4º define que a portaria entra em vigor na data de publicação, ou seja, no dia 11 de abril de 1997.

Segundo informações disponibilizadas no *site* do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE, s.p.), o ProInfo se constitui de forma descentralizada, sendo que cada unidade de Federação conta com uma coordenação estadual e cada coordenação possui o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Tais núcleos são “dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software”.

Desde o dia 12 de dezembro de 2007, por meio do decreto nº 6.300, o ProInfo, que significava Programa Nacional de Informática na Educação, passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional. O principal objetivo do programa permanece o mesmo: promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica.

O então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, levando em consideração o disposto na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação, e, através da atribuição que lhe é conferida no art. 84 da Constituição Federal de 1988, nos incisos IV – sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como decretos e regulamentos – e VI – dispor mediante decreto sobre organização e funcionamento da administração federal – aprova o decreto que estabelece: “[...] o Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo, executado no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007, [s. p.]).

No parágrafo único do decreto acima citado, estão definidos quais são os objetivos do programa. São eles:

[...]

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;

II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;

III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;

IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, [s. p.]).

No art. 2º, o texto afirma que o ProInfo cumprirá com seus objetivos em regime de colaboração entre os municípios, estados, o Distrito Federal e a União (mediante adesão). Já o art. 3º, define que o MEC é responsável por:

[...]

I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas;

II - promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e

III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações (BRASIL, 2007, [s. p.]).

O art. 4º define quais são as responsabilidades dos Estados, Distrito Federal e dos municípios que aderirem ao ProInfo. São elas:

[...]

I - prover a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento dos ambientes tecnológicos do Programa;

II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação;

III - assegurar recursos humanos e condições necessárias ao trabalho de equipes de apoio para o desenvolvimento e acompanhamento das ações de capacitação nas escolas;

IV - assegurar suporte técnico e manutenção dos equipamentos do ambiente tecnológico do Programa, findo o prazo de garantia da empresa fornecedora contratada (BRASIL, 2007, [s. p.]).

O decreto ainda explicita que as redes de ensino deverão considerar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos políticos pedagógicos das escolas beneficiadas pelo programa.

Em relação às despesas, o art. 5º define que serão anualmente consignadas ao MEC e ao FNDE. O Poder Executivo deve compatibilizar a seleção de cursos e programas com as dotações orçamentárias existentes, tendo em vista os limites de movimentação e pagamento da programação orçamentária definida pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

O Ministério também é responsável pela coordenação da implantação dos ambientes tecnológicos e deverá acompanhar, além de avaliar, o ProInfo, conforme prevê o art. 6º.

O art. 7º define que o ministro de Estado da Educação é o responsável por fixar regras operacionais e adotar as providências necessárias para executar efetivamente

o programa. Por fim, no art. 8º, o texto destaca que o decreto entra em vigor a partir da data de publicação, no caso 12 de dezembro de 2007.

Já a página do MEC se limita a informar que o ProInfo é um programa educacional, que promove o uso pedagógico da informática de rede de educação básica, tendo como objetivo levar computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais para as escolas. E reforça que os Estados, o Distrito Federal e os municípios devem proporcionar a estrutura adequada para receber os laboratórios, além de capacitar os educadores para manusearem as máquinas e as tecnologias.

O *site* do MEC, de maneira bem sucinta, aborda sobre o que cada município deve fazer para aderir ao programa. Segundo o texto disponível no portal, o município interessado no ProInfo Urbano e/ou Rural, deve seguir três passos: adesão, cadastro e seleção das escolas. O primeiro é o compromisso com as diretrizes do programa, o que é fundamental para o recebimento dos laboratórios. Depois de aderir, o município deve fazer o cadastro do prefeito no sistema do Ministério, e por fim, a escola é incluída no ProInfo.

Retornando às contribuições de Bielschowsky e Prata (2010), de acordo com os autores, uma maneira de fortalecer a prática pedagógica é por meio de uma capacitação efetiva em TIC na educação. Por isso, no início da implementação do ProInfo, houveram duas capacitações. A primeira foi um curso de atualização promovido pelo próprio ProInfo Integrado, dividido em três módulos que somaram 180 horas. Já a segunda foi um curso de especialização de Mídias na Educação de 360 horas. Em novembro de 2009, as duas frentes de ações atenderam cerca de 320 mil professores em 3.200 municípios brasileiros. É válido reforçar que esses dados correspondem ao ano de análise dos autores, que foi em 2009. Fica aqui a ressalva de que não foram encontradas no portal informações atualizadas sobre essas formações.

Apesar de essas capacitações terem sido executadas, de acordo com Bielschowsky e Prata (2010, [s. p.]), depois que os cursos chegavam ao fim, novamente os professores encontravam lacunas para inserir a TIC na prática docente. Ocorria um certo distanciamento do assunto quando se encerravam os grupos de estudos e cada profissional voltava para a sua própria realidade. “É comum ouvirmos dos professores relatos sobre a necessidade de mais capacitações, de mais orientações e trocas, tanto em relação ao domínio da tecnologia quanto às práticas pedagógicas”. Foi percebido, então, de acordo com os autores, que faltava aos

professores uma maneira para que eles pudessem se apoiar, se incentivar e, acima de tudo, se fortalecer ao compartilharem uns com os outros as suas experiências nas salas de aulas.

Bielschowsky e Prata (2010) afirmaram que essas experiências poderiam ser compartilhadas por meio de comunidades virtuais, em que os professores poderiam ter acesso à conteúdos, informações e ideias, além de compartilharem sugestões de estratégias metodológicas. Segundo eles, uma comunidade que permitisse essa interação entre os professores seria capaz de estimular o uso de TIC na educação e tornar as aulas mais prazerosas para os estudantes.

Tendo como objetivo impulsionar o compartilhamento de informações entre os professores, sobretudo, conteúdos digitais, o Portal do Professor foi criado no ano de 2007 e começou a operar em 2008. Bielschowsky e Prata (2010) recorreram à Coutinho (2009) para evidenciar que, segundo uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope/NetRatings), os internautas domiciliares brasileiros apresentam uma navegação mensal em torno de 23 horas, superando países como Estados Unidos, França, Japão e Inglaterra.

Segundo esse dado, para os autores, os brasileiros são propensos a participarem de comunidades virtuais. Diante disso, Bielschowsky e Prata (2010) levantaram alguns questionamentos como: “De que forma é possível aproveitar essa participação dos brasileiros em comunidades virtuais na melhoria dos processos educacionais?”; e “Como relacionar esse comportamento com os objetivos do ProInfo Integrado?”. Nas palavras deles:

Incentivar a participação de nossos professores em comunidades virtuais dirigidas a propósitos educacionais propicia espaços para a criação de sinergias favorecendo um sentimento de pertencimento à classe docente, a produção de conhecimento e troca de experiências (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, [s. p.]).

Esse sentimento de pertencer possibilita que grupos de interesses em comum compartilhem ideias, expressem opiniões e estimulem os trabalhos que vão sendo desenvolvidos. Essa interação pode se relacionar com o que Lévy (1999) denomina de inteligência coletiva que é um dos principais motores da cibercultura. Nas impressões do autor:

De fato, o estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem [...] melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. (LÉVY, 1999, p. 29).

Ainda de acordo com Lévy (1999), o ciberespaço, que é um dispositivo comunitário de comunicação e de interação, é um dos instrumentos da inteligência coletiva no qual diferentes grupos se relacionam tendo como objetivo alcançar um interesse em comum.

Castells (1999, p. 443), que assim como Lévy, também é estudioso da era digital, define o que é uma comunidade virtual. Para ele, "[...] é uma rede eletrônica autodefinida de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses ou fins em comum, embora às vezes a comunicação se torne a própria meta".

Ainda seguindo essa linha de raciocínio do autor, nota-se que tais comunidades podem ser tanto formalizadas como fóruns ou de maneira espontânea como pelas redes sociais. O autor reforça que as comunidades virtuais não devem se opor às comunidades físicas. Uma não anula a outra. Para ele, "[...] são formas diferentes de comunidade, com leis e dinâmicas específicas, que interagem com outras formas de comunidade" (CASTELLS, 1999, p. 444).

Dessa maneira, segundo Bielschowsky e Prata (2010), como uma comunidade virtual, o Portal do Professor visa ser um apoio nos processos de formação dos professores brasileiros enriquecendo suas práticas pedagógicas. Os autores elencaram os objetivos principais do *site*. São eles:

[...]

- Apoiar os cursos de capacitação do ProInfo Integrado [...];
- Oferecer a esses professores um ambiente para que, após a conclusão do curso, sintam-se incluídos em uma comunidade de pessoas que utilizam TIC na educação;
- Disseminar experiências educacionais das e nas [sic] diferentes regiões do Brasil;
- Oferecer recursos multimídia em diferentes formatos, assim como materiais de estudo, dicas pedagógicas, *links* para outros portais, ferramentas de autoria, dentre outros;
- Favorecer a interação com o objetivo para reflexão crítica e trocas de experiências entre professores de diferentes locais, formações e interesses;
- Oferecer um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias de nossos educadores, bem como uma revista eletrônica que permita a

nossos professores exercer, de forma crítica, a divulgação de suas ideias e experiências (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, [s. p.]).

Na própria página, na parte “Sobre o portal”, há a informação de que ele foi lançado em 2008 com a parceria do Ministério da Ciência e da Tecnologia. É, portanto, um espaço para o professor acessar sugestões de planos de aulas e compartilhar os de sua própria autoria. Além disso, o site também informa que é possível baixar mídias de apoio na prática pedagógica e ter acesso a notícias relacionadas à educação. O professor do mesmo modo pode participar de discussões e fazer cursos *on-line* disponíveis no portal.

Figura 1 - Capa do Portal do Professor

The image shows the homepage of the Portal do Professor. At the top, there is a navigation bar with links for 'BRASIL', 'Serviços', 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is a green header with the portal's logo and navigation options like 'login', 'senha', 'ENTRAR', 'CADASTRE-SE', and 'ESQUECEU SUA SENHA?'. The main navigation menu includes 'ESPAÇO DA AULA', 'JORNAL', 'MULTIMÍDIA', 'CURSOS E MATERIAIS', 'COLABORAÇÃO', 'LINKS', and 'VISITE TAMBÉM'. A large banner for the '100 Prêmio Professores do Brasil' competition is the central focus, with text encouraging participation and providing registration dates. Below the banner, there are sections for 'AULAS EM DESTAQUE' (highlighted lessons), 'EVENTO' (events), 'TWEETS' (social media updates), and 'ENQUETE' (polls). The page also includes a search bar and a 'Sobre o Portal' section.

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

No momento do planejamento e na fase de implementação do Portal do Professor, o governo federal – em parceria com as secretarias estaduais e municipais – contou com a colaboração das universidades públicas do país, além de ter contado com o apoio de diferentes fundações e empresas. Entre elas, Bielschowsky e Prata

(2010) destacam: Unesco, Fundação Telefônica (Educarrede), Bradesco, Vivo, Oi, Futuro, Claro, OEI, Cezar, Instituto Algar, Intel, Corel, Cisco, Adobe, Microsoft, Agência Espacial Brasileira e Embrapa.

Para ter acesso aos recursos educacionais, Bielschowsky e Prata (2010, [s.p.]) explicam ainda que o professor pode usar diferentes filtros:

[...]

- Nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional) e modalidades (educação de jovens e adultos e educação escolar indígena).
- Componente curricular (física, química, matemática, língua portuguesa, biologia, artes, filosofia, etc).
- Subcomponente curricular (por exemplo, no caso de física, ele poderá optar por mecânica, ótica, ondas, termodinâmica, etc).
- Classe de objetos educacionais: (vídeos, simuladores, áudios, imagens ou experimentos práticos).

Figura 2 - Seção de “Recursos Educacionais” no Portal do Professor

TIPO	RECURSO	OBJETIVO
	<p>No escuro e vendo</p> <p>Educação Básica::Ensino Médio::Biologia::Identidade dos seres vivos</p> <p>Educação Básica::Ensino Fundamental Final::Ciências Naturais::Ser humano e saúde</p> <p>16/02/2014 ★★★★★ 5 comentários 810 acessos</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Palavras-chave: [Escuro, Visão, Pupila, Retina, Funcionamento do olho, Olhos]</p>	<p>Informar sobre a visão e funcionamento do olho. Explicar como a dilatação das pupilas dos nossos olhos permitem com que enxerguemos no escuro.</p>

Fonte: Portal do Professor do MEC.

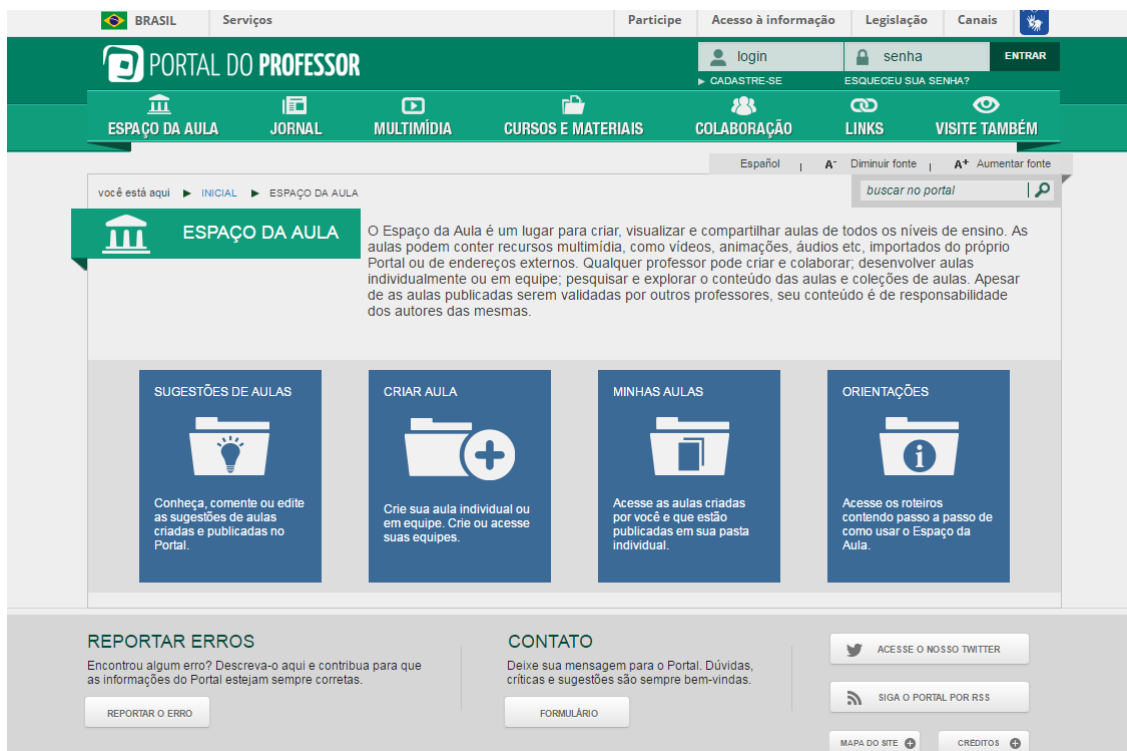
Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Em relação a ter acesso a planos de aula, o *site* evidencia que os professores podem compartilhar ideias, propostas, sugestões metodológicas e o desenvolvimento

de temas curriculares na parte de "Espaço da Aula" (Figura 3). A proposta, portanto, é tornar o portal como um intercâmbio de experiências de estratégias de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com a página, qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificar as aulas e até mesmo baixá-las. Todos os profissionais de educação inscritos e devidamente logados no portal podem inserir uma nova aula, inclusive criar aulas em equipe (Figura 4).

Figura 3 - Seção "Espaço da Aula" do Portal do Professor



Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

O professor pode criar uma aula e deixá-la editando até o momento que deseja publicá-la oficialmente para compartilhar com os outros internautas. Apesar de só professores cadastrados poderem divulgar suas aulas, qualquer pessoa pode ter acesso ao que está disponível na página. Bielschowsky e Prata (2010, [s.p.]) ressaltam que no Espaço de Aula, é permitido ao professor:

[...]

- Utilizar uma ferramenta de edição em que ele possa construir individual ou coletivamente seu(s) roteiro(s) para uma determinada aula a partir dos objetos educacionais disponibilizados no próprio portal, ou de quaisquer outras fontes;
- Encontrar roteiros multimidiáticos [sic] de aulas e cursos para utilização em sua sala de aula;
- Encontrar um espaço de publicação de seus roteiros e discussão de outros roteiros.

Figura 4 - Seção “Criar Aula” do Portal do Professor

BRASIL Serviços Participe Acesso à informação Legislação Canais

PORTAL DO PROFESSOR login senha ENTRAR

CADASTRE-SE ESQUECEU SUA SENHA?

ESPAÇO DA AULA JORNAL MULTIMÍDIA CURSOS E MATERIAIS COLABORAÇÃO LINKS VISITE TAMBÉM

Español A- Diminuir fonte A+ Aumentar fonte

você está aqui INICIAL ESPAÇO DA AULA CRIAR AULA

buscar no portal

+ CRIAR AULA

As aulas podem ser criadas individualmente ou em equipe por professores inscritos no Portal. Se você já possui um nome de usuário e senha, faça o seu login para entrar no espaço de criação de aulas, caso contrário, inscreva-se. Criar uma sugestão de aula significa descrever a metodologia utilizada pelo professor no desenvolvimento de um tema do currículo: seu planejamento didático, as atividades e os recursos multimídia que podem ser utilizados. Você pode tornar a sua aula mais interessante adicionando links, vídeos, animações e outros materiais. Em orientações obtenha informações detalhadas sobre as questões pedagógicas, de uso da ferramenta de criação de aulas e de equipes e dicas para a produção das aulas.

CRIAR INDIVIDUAL	CRIAR EM EQUIPE	GERENCIAR EQUIPES
 <p>Cada autor de aula tem o seu espaço de aula pessoal. Qualquer conteúdo que você criar ou editar nesse espaço é visível apenas para você, até que decida enviá-lo para a área pública como uma ação colaborativa.</p>	 <p>A ferramenta de criação de aulas é a mesma tanto para uso individual quanto para a equipe, exceto que em equipe você pode selecionar outros autores como membros do seu trabalho de grupo.</p>	 <p>Crie uma equipe, convide quantos professores desejar e construa uma aula coletiva. Você pode criar e participar de várias equipes diferentes, de sua escola e também de outros locais.</p>

Vídeos tutoriais

Criar aula individual / equipe Criar equipes

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Na hora de organizar o roteiro de aula, o professor deve evidenciar alguns pontos importantes como título da aula, objetivos de aprendizagem, o período que ela será desenvolvida, as estratégias e a avaliação. O próprio portal sugere alguns aspectos, como evidenciam Bielschowsky e Prata (2010):

[...]

- Privilegiar estratégias em que os alunos sejam os atores principais, propondo pesquisas e debates, para que ocorra construção, colaboração entre colegas, registros e divulgação dos novos conhecimentos;
- Propor atividades que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos nos diversos aspectos: conceituais, procedimentais e comportamentais;
- Sugerir atividades relevantes que envolvam os alunos em temas de impacto social, na melhoria da própria escola, ou da comunidade em que vivem;
- Evitar elaborar metodologias simplesmente para o uso de recursos multimídia (vídeo, simuladores e outros), e sim, propor o uso das TIC de forma integrada ao currículo e enriquecer a dinâmica de trabalho dos alunos, são algumas das diretrizes propostas para os professores.

Figura 5 - Seção “Sugestões de Aula” do Portal do Professor

BRASIL Serviços Participe Acesso à informação Legislação Canais

PORTAL DO PROFESSOR login senha ENTRAR CADASTRE-SE ESQUECEU SUA SENHA?

ESPAÇO DA AULA JORNAL MULTIMÍDIA CURSOS E MATERIAIS COLABORAÇÃO LINKS VISITE TAMBÉM

Español | A+ Diminuir fonte | A+ Aumentar fonte

você está aqui ▶ INICIAL ▶ ESPAÇO DA AULA ▶ SUGESTÕES DE AULA

buscar no portal

SUGESTÕES DE AULA Professor(a), conheça as sugestões de aulas elaboradas por professores de todo o país e colabore com opiniões e novas ideias. As aulas poderão ser acessadas por palavras-chave ou pela busca avançada.

Aulas Coleções de Aulas

Estas mesmas aulas estão também organizadas em coleções para os diferentes níveis de ensino. Participe dessa rede colaborativa! Nesse momento, há 15171 sugestões de aulas e 840 coleções disponíveis.

buscar em Aulas

▶ Mais opções de busca ▶ Listar todas

ÚLTIMAS AULAS PUBLICADAS

AULA	AUTORIA
<p>▶ Equações do 2º Grau - Criando Meu Aplicativo - MIT App Inventor</p> <p>Educação de Jovens e Adultos - 1º ciclo Matemática</p> <p>Ensino Fundamental Final Matemática</p> <p>Ensino Médio Matemática</p> <p>- criar um programa que calcula as raízes reais de uma equação do segundo grau e fazê-lo funcionar em dispositivos móveis como smartphones e tablets; - propiciar ao estudante meios de fixar as definições mais usadas nos processos de resolução de problemas envolvendo equação do...</p> <p>11/08/2016 ★★★★★ 1 comentário(s) 9576 acesso(s)</p>	<p>MARCOS ALBERTO BARBOSA</p> <p>ESCOLA MUNICIPAL JOAO MENDONCA</p> <p>TEIXEIRA DE FREITAS BA</p> <p>Matemática</p>
<p>▶ Criar e trabalhar com jogos para a criação de consciência fonológica</p> <p>Educação de Jovens e Adultos - 1º ciclo Matemática</p> <p>O que o aluno poderá aprender com esta aula Realizar jogos na internet envolvendo a leitura e escrita; Conhecer as letras do alfabeto; Compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre o significado das palavras; Desenvolver a consciência...</p> <p>11/08/2016 ★★★★★ 0 comentário(s) 7042 acesso(s)</p>	<p>ANDERSON LUIZ CHIPAK</p> <p>ESCOLA CIRANDA DO SABER</p> <p>RUA OLIVIO TOZZO PR</p> <p>Informática</p>

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Além de compartilhar os roteiros criados, as produções publicadas no portal podem servir para montar um portfólio do professor. É importante destacar que, de acordo com Bielschowsky e Prata (2010, [s.p.]), ao submeter uma aula para ser compartilhada publicamente, ela será avaliada por um comitê editorial, conforme afirmam os autores:

As aulas identificadas como incompletas pelo comitê são retornadas ao professor autor com orientações pedagógicas para a sua re-elaboração e novo envio. Esse tem sido um ato contínuo vivenciado pela equipe do portal e compreendido como um processo também de formação desse professor.

Porém, vale problematizar que esse processo considerado como uma formação do professor pode ser uma prática aligeirada já que as orientações são apenas enviadas no próprio arquivo que o educador submeteu na plataforma. Não há informação de que há uma reflexão ou um debate do conteúdo disponibilizado no *site*. Dessa forma, aquele professor que precisa fazer as mudanças na proposta adequa sua sugestão de aula e reenvia para ser divulgada. Diante da afirmação de Bielschowsky e Prata (2010), que destacamos na última citação, compreendemos que essa tarefa pode ser um processo mecânico apenas para cumprir com uma demanda de enviar a proposta ao portal.

Ainda sobre a estrutura do *site*, a plataforma conta com um espaço para notícias chamado de "Jornal do Professor" (Figura 6) que quinzenalmente compartilha informações sobre o cotidiano da sala de aula. O professor, inclusive, pode sugerir temas a serem compartilhados nas edições. O portal também disponibiliza na parte "multimídia" diferentes recursos como vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos, imagens e experimentos práticos para serem acessados e até mesmo baixados pelo professor.

Segundo a plataforma, os materiais disponíveis podem ser usados de acordo com as necessidades e realidade de cada professor. O portal também ressalta a importância de o recurso multimídia ser contextualizado com o projeto político pedagógico da escola. Dessa maneira, é objetivo do *site* fornecer materiais didáticos como suporte e também como uma forma de incrementar as ações educacionais, respeitando as diferenças regionais e as especificidades de cada escola.

Figura 6 - Seção “Jornal do Professor” do Portal do Professor

The screenshot displays the 'Jornal do Professor' interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'Participe', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Canais'. Below this is a green header with the 'PORTAL DO PROFESSOR' logo and a login/sign-up area. A secondary navigation bar contains categories: 'ESPAÇO DA AULA', 'JORNAL', 'MULTIMÍDIA', 'CURSOS E MATERIAIS', 'COLABORAÇÃO', 'LINKS', and 'VISITE TAMBÉM'. The main content area shows the current page: 'Edição 129 - Especial Dia do Professor-2016' dated '14/10/2016'. A search bar is present. Below the header, there are tabs for 'CAPA', 'NOTÍCIAS', 'SEUS DIREITOS', 'CULTURA', and 'EVENTOS'. The main article features a photo of a group of teachers and a text snippet: 'Professores que moram no entorno do DF enfrentam longas distâncias para dar aulas'. To the right, a 'CONHEÇA O JORNAL' section includes a video player. Below that, an 'ENQUETE' (poll) asks users to choose a topic for the next issue, with options like 'Merenda na Escola' and 'Novas Tecnologias na Escola'. 'VOTAR' and 'RESULTADOS' buttons are at the bottom of the poll.

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Ainda detalhando o que o professor pode acessar na plataforma, na parte de "cursos e materiais" (Figura 7) o professor tem acesso a *sites* concernentes, com informações sobre programas de capacitação do MEC e outras instituições, dicas, entrevistas, os conteúdos da TV Escola, avaliações educacionais, parâmetros e diretrizes curriculares, além de ter acesso a materiais de estudo que podem acrescentar a formação do educador.

Figura 7 - Seção “Cursos e Materiais” do Portal do Professor

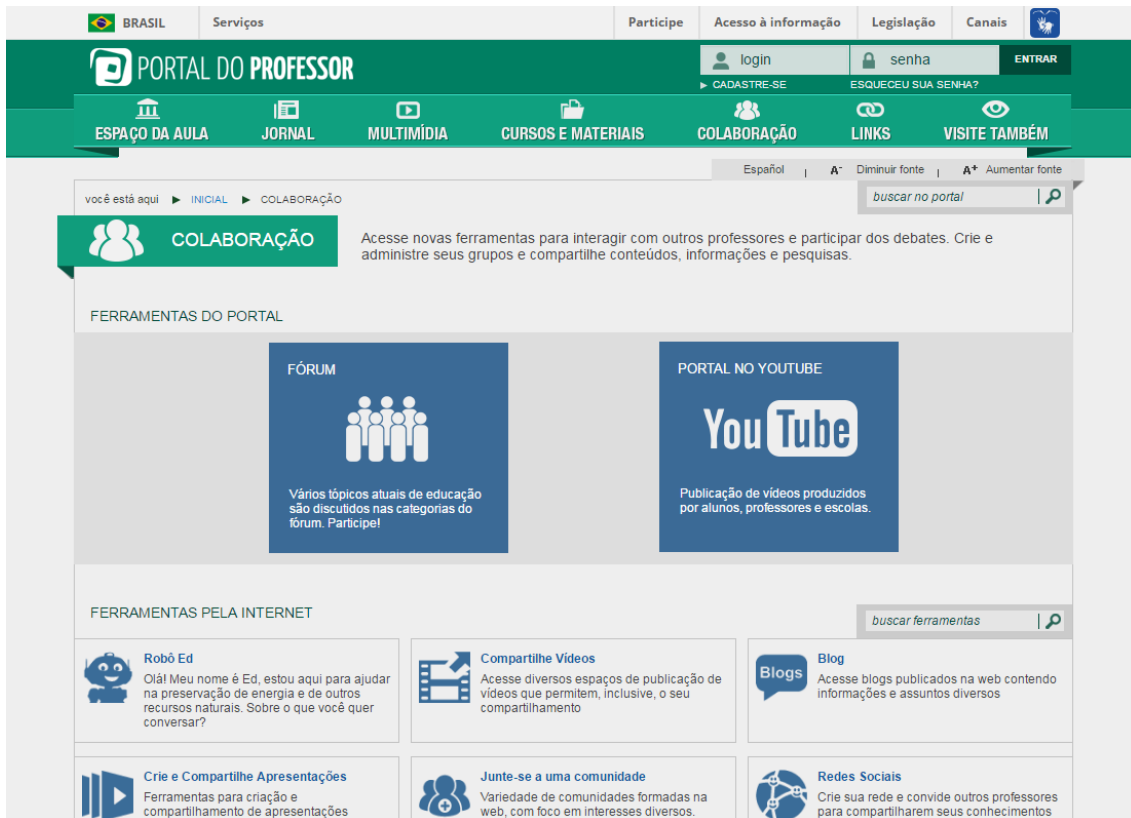


Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

O grande diferencial da internet é possibilitar uma interação entre os internautas e na plataforma do MEC isso também é evidenciado, conforme ilustra bem a tela a seguir (Figura 8). Para deixar um comentário em um plano de aula, por exemplo, o professor deverá estar logado no *site*. O espaço permite uma troca de experiência entre os docentes possibilitando que compartilhem estratégias pedagógicas.

Figura 8 - Seção “Colaboração” do Portal do Professor



Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Para inserir um plano de aula, comentar as publicações de outros professores e participar de fóruns de debate, o educador deverá se inscrever no portal. Apenas pessoas ligadas às instituições de ensino públicas e privadas podem se cadastrar. No entanto, é válido ressaltar que as demais pessoas podem navegar no *site* livremente já que todas as informações divulgadas são de acesso público.

Bielschowsky e Prata (2010) ressaltaram alguns dos resultados obtidos com a plataforma no período de um ano e meio de portal no ar. Naquela época eram 60.000 professores cadastrados na ferramenta. Logo que o *site* foi lançado, segundo os autores, o interesse dos educadores era especialmente acessar os recursos educacionais. Aos poucos, as outras áreas foram ganhando atenção dos usuários.

Em relação às estatísticas do Portal do Professor, foram encontradas disponíveis na própria plataforma informações significativas para esta pesquisa. Abordaremos, a seguir, os dados referentes às sugestões de aulas e dados sobre recursos multimídias.

1.2 ESTATÍSTICAS DE SUGESTÕES DE AULAS

Com a quantidade de aulas, por área de atuação, por exemplo, foi possível identificar quais áreas do conhecimento têm mais representatividade no *site*. A Tabela 1 ilustra que a disciplina de Língua Portuguesa é a que comporta mais sugestões de aula: 16,37%. Isto é, são 4.067 sugestões compartilhadas na página. Na disciplina de Matemática, 2.317 aulas foram sugeridas. Este número equivale a 9,33% do total. Em ciências naturais, o portal conta com 1.980 sugestões de aula, sendo 7,97% do total.

Na sequência, a área do conhecimento que mais tem sugestões de aula é em Educação Física. São 1.623 sugestões. Este número representa 6,53% do total. A área da alfabetização, cuja é de extrema importância para esta pesquisa, se apresenta de forma separada nos dados. Isso mostra como a alfabetização é privilegiada na plataforma. Sendo assim, no total, são 1.434 sugestões de aulas e este número equivale a 5,77%.

Na sequência, a disciplina de História, ao todo, conta com 1.427 sugestões de aulas, sendo representado por 5,75% do total. Artes possui 1.272 sugestões, sendo 5,12% do total. Geografia tem 1.165 sugestões de aulas, o que equivale a 4,69%. Ética conta com 1.004 sugestões, sendo representado por 4,04%.

Já a disciplina de Linguagem oral e escrita, que também tem a sua importância nesta pesquisa, aparece de forma separada com 960 sugestões de aula. Este número equivale a 3,87% do total. Natureza e sociedade, biologia, física, movimento, estudo da sociedade e da natureza e outros representam, respectivamente, 834 (3,36%), 804 (3,24%), 702 (2,83%), 560 (2,25%), 552 (2,22%) e 4.137 (16,66%).

TABELA 1 - QUANTIDADE DE AULAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO

Área de conhecimento	Número de aulas	Porcentagem
Língua Portuguesa	4.067	16,37%
Matemática	2.317	9,33%
Ciências Naturais	1.980	7,97%
Educação Física	1.623	6,53%
Alfabetização	1.434	5,77%
História	1.427	5,75%
Artes	1.272	5,12%
Geografia	1.165	4,69%
Ética	1.004	4,04%
Linguagem oral e escrita	960	3,87%
Natureza e sociedade	834	3,36%
Biologia	804	3,24%
Física	702	2,83%
Movimento	560	2,25%
Estudo da sociedade e da Natureza	552	2,22%
Outros	4.137	16,66%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

O Portal do Professor também informa a quantidade de aula disponível por nível de ensino. Dessa forma, notamos que o nível que mais tem sugestões de aulas é o Ensino Fundamental Inicial, que é o foco desta pesquisa, com 5.614 sugestões de aulas; seguido do Ensino Médio com 5.358 aulas; depois aparece o Ensino Fundamental Final com 5.261; Educação Infantil com 1.638; e Educação Profissional com 276 sugestões, conforme evidencia a tabela abaixo.

TABELA 2 - QUANTIDADE DE AULA POR NÍVEL DE ENSINO

Nível de ensino	Número de aulas	Porcentagem
Ensino Fundamental Inicial	5.614	30,94%
Ensino Médio	5.358	29,53%
Ensino Fundamental Final	5.261	28,99%
Educação Infantil	1.638	9,03%
Educação Profissional	276	1,52%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Outra informação que o portal disponibiliza é a quantidade de aula disponível em relação às Unidades de Federação como mostra a tabela abaixo. Ou seja, a página mostra os dados de quantas aulas foram sugeridas em cada estado. Com os dados, podemos observar que Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Norte são os estados que mais têm sugestões de aulas disponíveis sendo, respectivamente, 8.729 (57,77), 1.588 (10,51%), 1.236 (8,18%) e 1.200 (7,94%). O Espírito Santo não aparece na tabela porque os dados do nosso estado não foram tão significantes quanto os das outras Unidades de Federação. Ele se encaixa em “outros”, mas, no *site*, é possível ter acesso a esta informação de cada estado. O Espírito Santo conta, portanto, com 17 sugestões de aulas.

TABELA 3 - QUANTIDADE DE AULA POR UNIDADE DE FEDERAÇÃO

UF	Número de aulas	Porcentagem
MG	8.729	57,77%
RJ	1.588	10,51%
SP	1.236	8,18%
RN	1.200	7,94%
PR	998	6,61%
DF	603	3,99%
SC	276	1,83%
CE	161	1,07%
Outros	144	0,95%
RS	115	0,76%
MS	59	0,39%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Diante das informações sobre a quantidade de aulas por estado, nos sentimos instigados a procurar a quantidade de professores na Educação Básica nas Unidades de Federação que mais aparecem no Portal do Professor. Minas Gerais, o estado que mais aparece nas estatísticas da plataforma, possui 210.126 professores no Estado, segundo o Censo do Professor de 2007⁷ – último levantamento disponível na página

⁷ Dados adquiridos após consulta realizada no portal. Acesso em: 12 jul. 2018.

do MEC. Já o Rio de Janeiro tem 133.517, São Paulo tem 361.794, o Rio Grande do Norte tem 34.686 e o Espírito Santo tem 36.167 docentes.

Considerando a quantidade de aulas disponibilizadas no Portal do Professor do MEC por estado, foi possível calcular que em Minas Gerais 4,15% dos professores enviaram sugestões de aula para a plataforma. No Rio de Janeiro, 1,18% contribuíram com o portal. Em São Paulo, o número é ainda menor, apenas 0,34% dos professores da Educação Básica submeteram sugestões de aula na plataforma. Já no Rio Grande do Norte, 3,45% dos professores sugeriram e no Espírito Santo o número é muito baixo: 0,04%.

Apesar de São Paulo ter 72,17% a mais de professores no Estado do que Minas Gerais, o número de docentes que enviaram sugestões de aula é maior no estado mineiro. O mesmo acontece quando comparamos a quantidade de professores de São Paulo com Rio de Janeiro. São Paulo tem 170,97% a mais de professores do que o Rio de Janeiro, mas os professores do Rio de Janeiro contribuíram mais com a plataforma do que o estado paulista.

Se compararmos a quantidade de professores em Minas Gerais, o estado que tem mais sugestões enviadas ao Portal do Professor do MEC, com o Espírito Santo, estado onde atuamos, Minas Gerais tem 480,98% a mais de docentes na Educação Básica. No entanto, também é importante ressaltar que o Espírito Santo tem 4,26% a mais de professores do que o Rio Grande do Norte. Mas, no Rio Grande do Norte a participação dos professores na plataforma foi de 3,45%, enquanto no Espírito Santo foram apenas 0,04%.

Portanto, diante desse cenário, ao observamos esses dados, várias questões surgiram. Por exemplo: Como identificar por que Minas Gerais é o estado que mais teve contribuição ao Portal do Professor? Por que a contribuição do Espírito Santo foi tão pequena? Qual órgão foi responsável por incentivar a participação e o uso da plataforma? Foram as secretarias de Educação dos Estados? Dos municípios? O próprio MEC?

Então, levando em consideração a adesão da plataforma de 4,15% dos professores de Minas Gerais – estado que mais contribuiu – percebemos que o número de participação é baixo. Sabemos que muitas regiões do país têm dificuldade de acesso à internet e este trabalho não deu conta de responder tais questionamentos, que apesar de serem importantes, fogem do escopo desta pesquisa. Essas inquietações podem, no entanto, induzir pesquisas futuras sobre a temática.

Outro dado que o Portal do Professor disponibiliza no próprio *site* é a quantidade de sugestão de aula por entidade, conforme se pode observar na Tabela 4. A entidade que mais aparece é a “Escola de Educação Básica”. Entende-se que os professores, ao informarem a instituição na qual trabalham, indicaram, genericamente, que atuam em escolas de Educação Básica. Assim, as sugestões se acumularam em 4.026 aulas, sendo 26,65% do total.

Outras instituições que aparecem nessas estatísticas, são as universidades federais como a de Brasília, a de Minas Gerais, a de Juiz de Fora e a de Uberlândia representando, respectivamente 362 (2,4%), 625 (4,14%), 634 (4,2%) e 735 (4,86%).

TABELA 4 - QUANTIDADE DE AULA POR ENTIDADE

Entidade	Número de aulas	Porcentagem
Escola de Educação Básica	4.026	26,65%
Outros	3.080	20,39%
Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG – Centro Pedagógico	1.391	9,21%
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	1.348	8,92%
Núcleo Educacional Infantil – NEI	1.181	7,82%
Colégio de Aplicação João XXIII	933	6,18%
Universidade Federal de Uberlândia	735	4,86%
Universidade Federal de Juiz de Fora	634	4,2%
Universidade Federal de Minas Gerais	625	4,14%
Universidade Federal de Brasília	362	2,4%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

As sugestões de aulas de entidades do Espírito Santo foram pouco representativas e, por isso, não apareceram na Tabela 4. No entanto, ao procurarmos de forma detalhada quais instituições deste Estado participam do Portal, encontramos as seguintes escolas:

- Em Cariacica, constatou-se duas sugestões de aulas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Olímpio Cunha e uma sugestão de da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista.

- Em Vitória, foram identificadas uma sugestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Regina Maria Silva.
- No município da Serra, foi encontrada uma sugestão de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Alves Mendes.
- Em Guarapari foi identificada uma sugestão de aula da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Araújo.
- A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Atílio Vivácqua sugeriu uma aula para o Portal do Professor.
- A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agostinho Agrizzi, de Vargem Alta, também sugeriu uma aula.
- A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Assis e a Creche Municipal Sinha Rosa, ambas de Iconha, sugeriram cada uma, uma aula para a plataforma.
- Já em Cachoeiro de Itapemirim, quatro escolas apareceram nos dados do Portal do Professor. Cada uma sugeriu uma aula. As instituições são: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Amélia Toledo do Rosário, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Coelho Ávila Junior, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Agostinho Simonato e Escola Estadual de Ensino Fundamental Gironda.

Dessa forma, por se tratar do estado onde atuamos, as aulas de língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental disponibilizadas por docentes do Espírito Santo foram privilegiadas nesta pesquisa. A partir de uma análise deste material, identificamos quais abordagens de ensino da leitura tem sido compreendidas como adequadas pelos professores, além de quais concepções de língua, linguagem, sujeito e de texto tem sido assumidas por eles.

1.3 ESTATÍSTICAS DE RECURSOS MULTIMÍDIAS

Ao todo, segundo o próprio Portal do Professor, há 1.815 recursos multimídias que estão disponíveis na plataforma em 3.025 aulas diferentes. Por nível de ensino, por exemplo, o Ensino Médio é o que conta com mais opções de recursos: são 9.383 sugestões, o que representa 57,55%, conforme se observa na Tabela 5. O Ensino

Fundamental Final e o Ensino Fundamental Inicial correspondem, respectivamente, a 3.339 (20,48%) e 1.623 (9,95%). A Educação Infantil, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos – 2º ciclo, a Educação de Jovens e Adultos – 1º ciclo e a Educação Escolar Indígena correspondem, respectivamente, a 821 (5,04%), 537 (3,29%), 397 (2,43%), 173 (1,06%) e 32 (0,2%).

TABELA 5 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS POR NÍVEL DE ENSINO

Nível de ensino	Número de recursos	Porcentagem
Educação Básica: Ensino Médio	9.383	57,55%
Educação Básica: Ensino Fundamental Final	3.339	20,48%
Educação Básica: Ensino Fundamental Inicial	1.623	9,95%
Educação Infantil	821	5,04%
Educação Profissional	537	3,29%
Educação de Jovens e Adultos – 2º ciclo	397	2,43%
Educação de Jovens e Adultos – 1º ciclo	173	1,06%
Educação Escolar Indígena	32	0,2%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Em relação à área de atuação, notamos que as que mais contam com sugestões de recursos multimídias são matemática, com 3.669 (17,7%) e física, com 2.647 (12,77%). A língua portuguesa, área de atuação que nos interessa neste trabalho, conta com 1.566, o que representa 7,55% do total. Letras e literatura aparecem de forma separada da língua portuguesa nesses dados e representam, respectivamente, 530 (2,56%) e 412 (1,99%).

TABELA 6 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO

Área de atuação	Número de recursos	Porcentagem
Matemática	3.669	17,7%
Outros	2.905	14,01%
Física	2.647	12,77%
Química	1.895	9,14%
Língua Portuguesa	1.566	7,55%
Biologia	1.512	7,29%
Língua Estrangeira	1.435	6,92%
Ciências Naturais	1.161	5,6%
Meio Ambiente	1.083	5,22%
Letras	530	2,56%
Geografia	470	2,27%
Natureza e Sociedade	465	2,24%
História	432	2,08%
Literatura	412	1,99%
Pluralidade Cultural	276	1,33%
Informação e Comunicação	276	1,33%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

Já em relação aos recursos utilizados nas aulas, o Portal do Professor evidencia, como podemos reparar na Tabela 7, que os mais usados são os que abordam sobre esporte na escola (0,8%), além de assuntos como ciclo da água (0,61%), regime militar (0,38%), dengue (0,38%), entre outros. Como não apareceu na tabela, observamos que não há um número considerável de recursos multimídias relacionados com o ensino de leitura.

TABELA 7 - QUANTIDADE DE RECURSOS MULTIMÍDIAS EM SUGESTÕES DE AULAS

Recursos utilizados	Número de recursos	Porcentagem
Outros	2.946	94,24%
Vida Legal (esporte na escola)	25	0,8%
Ciclo da água	19	0,61%
Estômatos	16	0,51%
Regime Militar	12	0,38%
Dengue	12	0,38%
Francinvest	11	0,35%
Coração humano	10	0,32%
Mare Capoeira	10	0,32%
De onde vem o papel?	10	0,32%
Ciclo lítico	10	0,32%
Quebra-cabeça do Brasil	9	0,29%
De onde vem o dia e a noite?	9	0,29%
PA e PG	9	0,29%
De onde vem a energia elétrica?	9	0,29%
Mudanças Ambientais Globais	9	0,29%

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 30 maio 2017.

1.4 EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Pretto e Pinto (2006), a era em que se vive atualmente é marcada por inúmeras transformações na vida social, cultural e também nas áreas do conhecimento. Os autores evidenciam que desde a metade do século passado as teorias vigentes são colocadas em questão e a ciência tenta encontrar novas maneiras de explicar os fenômenos naturais e sociais.

A forma de organização da sociedade vem sofrendo alterações ao longo dos anos, segundo os autores citados anteriormente. Antigamente, sempre existia uma instância superior para mediar uma relação de modo vertical, hierárquico e de comando, como uma mãe que espera o pai para resolver um problema com o filho, ou então vizinhos em conflito esperam que o síndico solucione uma divergência. Segundo os autores, as relações humanas sempre envolviam uma instância mediadora superior.

Com a globalização, uma nova maneira de se relacionar foi surgindo e se caracteriza, de acordo com os autores, como uma “pseudo-horizontalização” das tomadas de decisões. Sobre esse aspecto, Pretto e Pinto (2006, p. 20) destacam que:

[...] agora não localizamos facilmente uma pessoa no topo do organograma. Passamos a referir-nos às empresas multinacionais, ao sistema financeiro - que passou a ser internacional -, ao comércio, aos serviços, sempre numa perspectiva planetária, e a própria produção de conhecimento parece estar seguindo esse modelo que poderíamos denominar de organização horizontal em rede (PRETTO; PINTO, 2006, p. 20).

Um exemplo para ilustrar esse modo de organização é o advento da internet que, de acordo com os autores, foi criada quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos solicitou à Advanced Research Projects Agency (ARPA) uma rede de computadores que pudessem funcionar na ausência de uma conexão, em 1969, durante a Guerra Fria. A internet se constituiu, portanto, na chamada rede das redes.

Apesar de Pretto e Pinto ressaltarem a importância da internet, eles defendem que também há muitos exageros já que ela é posterior à invenção da organização social em redes. Os autores recorrem a Castells (1999, s.p.) para afirmar que este tipo de organização em rede “[...] não depende dos aparatos telemáticos para se constituir, uma vez que se organiza através de outros códigos, como é o caso do tráfico nos morros do Rio de Janeiro e de muitos outros exemplos”.

Como focaremos na internet nesta pesquisa, os autores explicam que ela proporciona uma organização de maneira horizontal e de amplo alcance. De acordo com Pretto e Pinto (2006, p. 20), com a proliferação da internet pelo mundo inteiro, ela passou a ser um ambiente mais “confiável, ponto a ponto e acessível”. Porém, agora é necessário que o acesso à internet seja democrático. Isto é, que existam políticas públicas que garantem esse acesso, “[...] o que implica pensarmos em soluções coletivas e públicas, e não apenas no acesso individualizado nas residências”.

Em relação ao acesso à internet, os autores apresentam uma pesquisa realizada pelo Datafolha para afirmar que em 2001 o Brasil possuía apenas 23 milhões de pessoas conectadas. Este número representava cerca de 19% da população do país e, naquele ano, as classes desfavorecidas economicamente (C, D e E) aparentavam estar mais conectadas. Desse total, ainda segundo a pesquisa, 9,5 milhões conectavam-se de suas casas, 8,3 milhões acessavam a web a partir do

trabalho, outros 9,5 milhões acessavam a rede na casa de parentes, e 3,5 milhões ficavam *on-line* nas escolas ou universidades.

Apesar dos dados indicarem um aumento da presença das classes populares conectadas à internet, percebemos que determinadas regiões do país são privilegiadas, como o Sul, que tinha 24% de pessoas conectadas; a região Sudeste tinha 23%; Norte e Centro-Oeste tinham 17% e Nordeste apenas 10%. Os autores explicam que, muitas vezes, o acesso à internet das classes baixas é feito por meio de telecentros, infocentros e das escolas públicas que possibilitam essa inserção.

Para confrontar com esses dados de 2001, identificamos que em 2016, 58% da população do Brasil estava conectada à internet. Ou seja, esta porcentagem representa 102 milhões de internautas brasileiros. Dessa forma, em 15 anos, 79 milhões de brasileiros aderiram à internet. Essas informações foram divulgadas no dia 13 de setembro de 2016 e são da 11ª edição da pesquisa TIC Domicílios que mede a posse, o uso, o acesso e os hábitos dos brasileiros em relação às tecnologias de informação e comunicação. Para efetuar essa pesquisa, entrevistas pessoais foram realizadas em 23.465 domicílios em todo o território nacional, entre os meses de novembro de 2015 e junho de 2016.

A pesquisa, que foi realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), apontou que as classes mais altas continuam sendo aquelas que têm mais acesso à internet. Um dos questionamentos feitos aos sujeitos pesquisados é se usaram a internet em menos de três meses antes da pesquisa e os resultados foram: 95% da classe A; 82% da classe B; 57% da classe C; e 28% da classe D e E disseram que sim.

Como dispositivo mais usado para acesso individual o telefone celular foi o escolhido por 89% dos entrevistados. Enquanto, 40% das pessoas disseram usar mais o computador de mesa; 39% se conectam pelo computador portátil ou *notebook*; 19% acessam pelo *tablet*; 13% usam internet pela televisão e 8% pelo *videogame*.

Outro dado divulgado pela pesquisa é que 56% da população brasileira usa a internet pelo celular. A proporção era de 47% em 2014 e de 31% em 2013. Em relação à conexão utilizada nos celulares em 2016 estavam em primeiro lugar o *WI-FI*, usado por 87% dos entrevistados; e o 3G ou 4G usado por 72% das pessoas da pesquisa. Em 2014, o *wi-fi* correspondia a 74% e as redes móveis correspondiam a 82%. Já os

dados de domicílios brasileiros que têm acesso à internet foram de 43%, em 2013; 50% em 2014; 51% em 2015 e 51% também em 2016.

Em relação à conexão por região, o Sudeste tem o maior número de domicílios conectados à internet: são 17,4 milhões de domicílios conectados. O Nordeste possui 7 milhões de domicílios com internet; a Região Sul com 5,4 milhões conectados; o Centro-Oeste tem 2,5 milhões com internet; e o Norte com 1,9 milhão de domicílios conectados. A pesquisa revelou que a proporção de domicílios brasileiros com computador estabilizou em 50% – mesma proporção registrada em 2014 – o que representa 33,2 milhões de domicílios com acesso a computador.

Pretto e Pinto (2006, p. 21) comentam sobre outro movimento: o de concentração dos meios de comunicação de massa em poucos grupos. Os autores recorreram a uma pesquisa de 2003 do Instituto de Estudos e Pesquisas em Comunicação para afirmar que no Brasil, “[...] apenas seis redes nacionais de televisão (Globo, SBT, Record, Bandeirantes, Rede TV! e CNT) controlam 667 veículos do país: 309 canais de televisão, 308 canais de rádio e 50 jornais diários”.

Essa concentração indica que as informações, culturas e produtos são transmitidos de forma centralizada, dando a impressão de que as pessoas estão ligadas entre si, já que o sistema alcança praticamente todo o território nacional. “Mesmo sendo apenas receptor, o cidadão comum vive a sensação de estar integrado a todo planeta, tão somente porque sabe o que está acontecendo longe de seu próprio contexto de vida social” (PRETTO; PINTO, 2006, p. 21).

Dessa forma, os autores demonstram uma certa preocupação já que se vive um processo de unificação, ou então de megafusão das empresas de comunicação que controlam diferentes meios como emissoras de rádio, canais de televisão, produção de jornais e revistas, livros, internet, cinema, enfim, controlam o que a sociedade consome, refletindo em diversos âmbitos, inclusive, na educação e na cultura. Tais movimentos no que é denominado de ciberespaço trazem a discussão de como dominar as técnicas, metodologias e estratégias para reinventar possibilidades disponíveis na rede. Pretto e Pinto (2006) ressaltam, assim como Faria (2004), a utilização de *softwares* apropriados para a área da educação.

Segundo Faria (2004), os professores do século XXI precisam estar preparados para interagir com uma geração que está mais conectada e atualizada já que vivem na era da internet. Os meios de comunicação, sobretudo, os da internet, permitem o

consumo instantâneo das informações, possibilitando aos alunos ter acesso ao conhecimento de maneira fácil e ágil.

Dessa forma, para a autora, os procedimentos didáticos dos dias atuais “[...] devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um partícipe pró-ativo [sic] que intermedeia e orienta esta construção” (FARIA, 2004, s.p.).

Isto é, o papel do professor é o de orientar e mediar situações de aprendizagem colaborativa para que a apropriação seja do social ao individual como defende Vygotsky. As novas tecnologias se caracterizam, segundo Faria (2004), pela interatividade e pela não-linearidade da aprendizagem. Ou seja, é uma teia de conhecimentos capaz de simular eventos tanto do mundo social como do mundo imaginário. No entanto, é importante ressaltar que a tecnologia não substitui o livro, nem o professor, afinal, professor e o aluno são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A autora afirma ainda que a educação precisa ser repensada para aumentar o entusiasmo do professor e o interesse dos alunos. Para ela, “[...] a aplicação inteligente do computador na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para as atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta” (FARIA, 2004, s.p.).

Desse modo, o uso das novas tecnologias na educação possibilita romper com o modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista ainda que dependa dessa proposta estar presente no projeto político pedagógico da escola. Ainda de acordo com Faria (2004), a interação não é linear como prevê os estudos do behaviorismo, que entende a interação como estímulo-resposta, mas entende uma interação como uma comunicação em rede, como um rizoma, conforme Deleuze e Guattari defendem. Assim, o computador é uma ferramenta que pode ser muito útil quando utilizada de maneira proveitosa pelo professor. Compreende-se que a tecnologia até pode facilitar a transmissão da informação, mas o professor tem um papel imprescindível de escolher os *softwares* e os aplicativos adequados para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Faria (2004) recorre a Cortelazzo (1999) para afirmar que existe uma imensidão de softwares. Ele classifica esses programas em:

[...] *software* de informação (só transmite a informação), tutorial (ensina procedimentos), de exercício e prática (exercícios de instrução programada), jogos educacionais (jogos de cunho pedagógico), simulação (simulam situações da vida real), soluções de problemas (situações problemáticas para o aluno solucionar), utilitários (executam tarefas pré-determinadas), *software* de autoria (programas específicos), aplicativos (realizam uma tarefa com diversas operações); enfim, é grande a lista de *softwares* e mídias que são simples exercícios de memória ou que auxiliam na construção contínua do sujeito individual e coletivo, mas sobretudo colaborativo, solidário, humano (CORTELAZZO apud FARIA, 2004, [s.p.]).

Entendendo o Portal do Professor como uma plataforma que disponibiliza recursos multimídias para que os professores brasileiros possam inserir esse tipo de conteúdo em suas práticas pedagógicas, Faria (2004) destaca que para planejar uma aula com tais recursos é necessário um preparo do ambiente tecnológico, dos materiais a serem utilizados, além de levar em consideração os conhecimentos prévios dos educandos para manusearem os recursos escolhidos. Também é preciso considerar o próprio domínio do professor em relação às tecnologias a serem usadas e verificar se atendem aos objetivos propostos pela disciplina.

Neste ponto, é importante destacar os desafios que são enfrentados pelos professores brasileiros que vão além de inserir a tecnologia em sua prática pedagógica. Assim como Prado e Prado (2013), compreendemos o professor como um agente transformador da sociedade e, portanto, um agente político. Porém, não podemos perder de vista as condições precárias de trabalho que os docentes encaram todos os dias, ao longo de sua trajetória profissional. Nas palavras dos autores:

Constitui fato incontestável que as condições em que o trabalho docente é realizado, mormente no que tange ao seu regime de trabalho, estão umbilicalmente relacionadas à qualidade do ensino que será ofertado e, conseqüentemente, afetarão diretamente, de maneira positiva ou negativa, a missão emancipadora e libertadora a que a educação se propõe. A fim de estabelecer condições adequadas de trabalho aos docentes, as políticas públicas implementadas no Brasil, notadamente a partir da LDB de 1996, têm se mostrado ineficientes, à medida que lidam com a matéria sem tratar minuciosamente das condições mínimas para que o professor realize satisfatoriamente a atividade educacional e, dentre elas, a regulamentação da divisão justa da carga horária de trabalho do docente (PRADO; PRADO, 2013, s.p.).

Mas, retomando a inserção de recursos multimídias nas salas de aula, Faria (2004) propõe que os professores analisem alguns critérios antes de escolher um determinado recurso, como observar quanto tempo os alunos precisam para aprender os comandos, qual atividade será desenvolvida com o uso de um determinado

software, se é possível executar a atividade em grupo, além de refletir se o exercício desenvolve a autonomia dos estudantes.

Tais apontamentos devem ser levados em conta para não reduzir o uso do computador a apenas como uma ferramenta de transmissão de conteúdo sem possibilitar que o aluno “[...] crie, aprenda, produza, torne-se cidadão do mundo” (FARIA, 2004, [s. p.]). A autora ainda aborda que o uso de tecnologias não se refere só a internet, mas inclui a TV e o vídeo. “A técnica do cine-fórum, por exemplo, é uma forma de levar os alunos a refletir e dialogar sobre o tema do filme, relacionando-o ao conteúdo da disciplina”.

Outra possibilidade que a autora propõe é criar atividades críticas e criativas a partir da programação de canais de TV como a TV Escola, TVE e Canal Futura. O desenvolvimento de um olhar crítico nos alunos contribuirá para que eles saibam lidar com as informações e não só as consuma passivamente. Portanto, o professor tem um papel fundamental de coordenar o processo de análise e contextualizar os dados para transformar as informações em conhecimentos.

Dessa forma, entendemos que dominar as tecnologias e não as temer é uma maneira de aproveitar os recursos para tornar as aulas mais dinâmicas, criativas, interativas e colaborativas. Por meio dessas redes de informações compartilhadas de maneira não-linear é que será possível contribuir para a organização da inteligência coletiva como ressalta Lévy (1999). “Integrar neste meio equivale a reconstruir um mundo comum que pensa diferentemente dentro de cada um de nós, porém contribui para a construção coletiva do saber” (FARIA, 2004, [s. p.]).

Pretto e Pinto (2006) ressaltam ainda que o processo de informatização que nossa sociedade está vivendo está diretamente articulado com os sistemas midiáticos de comunicação e não é uma mera transmissão de informação, dados e imagens. A partir desse processo surge um novo modo de pensar e uma nova forma das pessoas se relacionarem. Sobre esse aspecto, os autores alertam:

A relação homem-máquina torna-se uma relação fundada em outros parâmetros, não mais de dependência ou subordinação, mas uma relação que implica o aprendizado dos significados e significantes inerentes a cada um, e também o imbricamento desses elementos (PRETTO; PINTO, 2006, p. 22).

Portanto, diante dessa nova forma de agir e pensar, Lévy (1999) aponta que a inteligência coletiva é um dos principais motores da cibercultura. Para ele,

Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem - o que pressupõe, obviamente, o questionando de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial. O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva (LÉVY, 1999, p. 29).

Dessa forma, para Lévy (2007, p. 28), a inteligência coletiva “[...] é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Ainda de acordo com ele, os objetivos da inteligência coletiva são o reconhecimento e enriquecimento mútuo das pessoas. Ele ressalta que “[...] ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, todo o saber está na humanidade” (LÉVY, 2007, p. 29). Lévy ainda evidencia que se alguém cometer a fraqueza de pensar que um sujeito é ignorante, deve-se procurar o contexto que a pessoa vive porque, na verdade, o que ela sabe é ouro.

O ciberespaço, portanto, é o “[...] espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados” (LÉVY, 2007, p. 29). O autor ainda evidencia que a

[...] inteligência coletiva só tem início com a cultura e cresce com ela. Pensamos, é claro, com ideias, línguas, tecnologias cognitivas recebidas de uma comunidade. Mas a inteligência culturalmente constituída não é mais fixa ou programada como a do cupinzeiro ou a da colmeia. Por meio de transmissão, invenção e esquecimento, o patrimônio comum passa pela responsabilidade de cada um. A inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade (LÉVY, 2007, p. 31).

Dessa forma, para dar continuidade às discussões que este trabalho se propõe, elucidamos, a seguir, algumas discussões sobre as diferentes concepções de leitura e de alfabetização que historicamente se constituíram e vem orientando as práticas de ensino nas escolas.

2 APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES

Barthes e Compagnon (1987), no verbete leitura produzido para a Enciclopédia Einaudi, alertavam que a leitura pode ser compreendida de diversas formas por ser uma prática que assume contornos variados na vida dos sujeitos. Nesse sentido, para este trabalho, serão retomadas algumas discussões sobre a leitura e também sobre o ensino da leitura, que se encontram apresentados neste capítulo.

Para iniciar, partimos das contribuições de Barthes e Compagnon (1987), que afirmaram que ler é um fenômeno que está envolvido em uma série de práticas que não se esgotam na definição em que consiste o ato de ler. Por isso, os referidos autores consideram que é de extrema relevância evidenciar as variadas formas de se definir a leitura. A primeira definição que os autores destacam é a leitura compreendida como é uma técnica de “descodificação”. Na descrição dos autores,

[...] sendo os signos inscritos segundo determinado código (escritos, músicas, diagramas), a leitura é a operação inversa, que permite descodificá-los. Uma técnica existe porque os códigos de escrita são convencionais, é por isso preciso o exercício voluntário e metódico do seu conhecimento, e encontrar rapidamente as convenções [as regras gráficas] (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 184).

Outra definição de leitura apontada pelos autores é a leitura concebida como uma prática social e, nesse sentido, eles ponderam que pensar a leitura prescinde pensar a escrita. Segundo os pensadores, a escrita-leitura esteve, desde o começo, ligada aos âmbitos do poder e da religião. Ler era um instrumento privilegiado do poder. Além disso, “[...] a alfabetização (ou difusão da escrita-leitura como técnica) sempre esteve ligada às lutas políticas e sociais da história” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 185).

Para os autores, ler também tem sido compreendido como uma forma de gestualidade. Antigamente, a escrita era sempre vista como manual e a leitura como uma atividade mental, isto é, como uma atividade abstrata. A escrita era vista como mais ativa e a leitura como mais passiva, onde, por essa lógica, codificar teria mais valor do que descodificar.

Durante séculos, a leitura também foi vista como uma atividade forte na qual o corpo estava empenhado em executá-la. Os autores mostram em seu texto que, em

muitos momentos, preponderava a leitura em voz alta, dessa forma, lia-se com os lábios. A leitura também era teatral, ou seja, ler era falar o texto com todos os gestos do ator. Mas com o passar dos tempos, a leitura passou a ser notada também como uma prática feita com os olhos e não com os lábios, sem teatro e solitariamente. Os gestos, assim, passaram a ser os dos próprios olhos ao ler. Por isso, a palavra leitura passou a ser relacionada também a gestos de ler.

No bojo dessas mudanças, os autores mostram que isso se deveu pelo fato de a leitura envolver postura do corpo, já que as pessoas podem ler sentadas, deitadas ou de pé. Essas situações corporais de leitura “[...] são as nossas formas, de homens modernos, homens de leitura interiorizada, de significar ao nosso próprio corpo o que é leitura: uma ocupação de tempos livres, um prazer, um trabalho, um passatempo, etc.” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 186). Logo, leitura passou a envolver as finalidades sociais do ato de ler.

Os autores ainda reforçam que ler também esteve associado a uma forma de sabedoria. De acordo com eles,

[...] a partir do momento em que é concebida como um pôr em comunicação um sujeito e um <<tesouro>> (de conhecimento ou de pensamento), a leitura torna-se uma <<via>>, no sentido iniciático do termo (as <<vias>> da sabedoria [...] são uma das imagens fortes da Idade Média). A leitura é, nessa época, prescrita ou recomendada como um exercício que deve ser cumprido regularmente, em horários fixos (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 186, grifo do autor).

Para os autores, a leitura também passou a ser relacionada a método. Segundo eles, com o surgimento da democracia burguesa, o ato de ler passou a ter mais importância no que diz respeito a ler bem e entender criticamente como desenvolvimento da inteligência crítica, o que motivou o desenvolvimento de métodos de leitura para ler melhor e com desenvoltura. Além disso, eles alertam que a leitura foi concebida ainda como uma atividade voluntária, realizada sem que houvesse a necessidade de envolver algo em troca, apenas o prazer de quem está lendo.

Chamando atenção para os diversos modos de se conceber a leitura que foram se constituindo historicamente, Barthes e Compagnon (1987) também notaram que as explicações sobre o conceito de leitura levavam em conta o objeto de leitura, por exemplo: o texto. Segundo eles, o texto a ser lido era visto em dois níveis. O primeiro é o da leitura dos signos, ou seja, saber decifrar tais signos do alfabeto e reconhecê-los como palavras. Já o segundo nível se tratava do sentido que se espera ser

transmitido pelo texto. É importante ressaltar que nas explicações sobre a leitura era comum o entendimento de que os sentidos se aprofundam e se atravessam.

Tomando todos esses aspectos, os dois autores mostraram que as tentativas de se conceituar leitura envolviam questões históricas, teológicas, psicológicas, institucionais e a atividade de ler, portanto, esteve sendo associada a uma atividade mental, a práticas cultural, religiosa, estética, ideológica, entre outras.

No verbete, os autores também chamam atenção para o fato de que a aprendizagem da leitura foi concebida, durante muitos anos, por meio das discussões acerca dos métodos tradicionais desenvolvidos para facilitar o trabalho de ensino. Isto é, a leitura passou a ser tematizada e concebida a partir de discussões sobre a efetividade de métodos. Nessas discussões, Barthes e Compagnon (1987, p. 189) destacam que a valorização foi do entendimento de que a leitura seria aprendida a partir das unidades elementares estáveis que vão se formar em unidade imprecisa. Segundo eles,

[...] saber ler, em absoluto, significa saber ler uma frase quando se sabe ler uma, sabe-se ler todas; ou seja, sabe-se ler tudo. A aprendizagem da leitura termina, portanto, com a frase: e a frase, é mais que soletrar – a unidade linguística é superior -, mas é a mesma coisa que ler: não há, efectivamente [sic], nível linguístico superior ao da frase. Além da frase – o parágrafo ou a página, o libelo ou o livro – o objecto [sic] de leitura trivial ou de leitura nobre -, só existem conjuntos, extensões de frases, ou seja, do discurso, e não sistemas que sejam, teórica ou empiricamente, distintos da frase.

No cerne dessas reflexões, os autores ponderam que a leitura associa dois elementos fundamentais: o reconhecimento e a compreensão. Nas palavras deles: “O reconhecimento é uma desconstrução do texto, e a compreensão, a construção de um outro texto, o meu, que toma consideração o livro e o faz existir” (BARTHES; COMPAGNON, 1987, p. 192).

Como pode ser notado a partir das reflexões desses autores acerca da leitura, historicamente, foram se constituindo uma diversidade de modos de se conceber a leitura, que se vinculam a práticas produzidas pelos sujeitos em suas relações com os objetos de leitura. Portanto, é contundente a complexidade que envolve a concepção de leitura e as próprias formas de se conceber as práticas de leitura. Porém, é inquestionável que, independente dos sentidos produzidos para o conjunto de práticas difusas que envolvem a leitura, como apontam Barthes; Compagnon (1987), se reconheça a sua importância na vida em sociedade.

Nessa direção, o verbete leitura, ao nos possibilitar compreender que o ato de ler, em seu sentido mais amplo, ao longo dos tempos, vem abarcando leitura de textos, de imagens, de sons, de gestos, de comportamentos, o que impulsionou a busca de outras discussões sobre as concepções de leitura, porém, com a preocupação de compreender as vinculações entre diferentes formas de se conceber a leitura e as práticas de ensino da leitura na escola.

Para tanto, com o objetivo de ampliar essa discussão sobre a leitura também recorreremos aqui às ideias de Zappone (2001), que se dedicou a estudar práticas de leitura na Educação Básica. Em seu trabalho, a autora estabeleceu quatro linhas básicas de abordagens de leitura que foram sendo desenvolvidas no Brasil. Dessa forma, compreendemos como é importante abordá-las nesta pesquisa. As abordagens elencadas pela autora são: a linha diagnóstica, a linha cognitivo-processual, a linha discursiva e a linha estruturalista.

A primeira abordagem, a linha diagnóstica, é definida pela autora como uma crítica a uma leitura meramente “decifrativa”. Segundo ela, essa perspectiva decifrativa “não leva em consideração o universo do sujeito leitor e sua experiência vivencial ou ainda, seu conhecimento prévio à leitura” (ZAPPONE, 2001, p. 54).

Essa concepção de leitura como decifração, segundo a autora, está atrelada a educação bancária, prática que é criticada por Paulo Freire. Zappone recorre a Freire (1987) para afirmar que o autor compreende a leitura como uma prática na esfera social, histórica e ideológica. Nos termos da autora:

Sua concepção de leitura está ancorada numa premissa que poderia ser chamada de sócio-política. A leitura para ele (Paulo Freire) seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois o leitor levaria em conta todo o seu conhecimento prévio, sua experiência de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, a sua realidade (ZAPPONE, 2001, p. 54).

Dessa forma, a pesquisadora ainda destaca que para Freire, o leitor, isto é, o sujeito, é ao mesmo tempo receptor e interlocutor do texto. Isso significa que “o leitor seria levado a tomar partido, agir criticamente diante do texto e esse movimento estaria dialeticamente relacionado com a forma de o indivíduo se situar no mundo” (ZAPPONE, 2001, p. 55).

Sendo assim, neste momento, a autora traz em evidência a citação de Freire (1987) sobre a leitura da palavra que também é de extrema importância ser destacada

nesta dissertação, porque de acordo com o autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, transformá-lo através de nossa prática consciente” (ZAPPONE, 2001, p. 55, apud FREIRE, 1987, p. 22).

Portanto, essa concepção diagnóstica, que também pode ser chamada de político-diagnóstica, compreende que a leitura possibilita uma visão crítica do mundo e o sujeito consegue enxergar as contradições do sistema. Ou seja, a leitura permite que os indivíduos consigam enxergar as relações de poder do sistema capitalista.

A autora também recorre às linhas de pesquisa de Silva (1980) que afirma que a leitura na escola é trabalhada de forma descontextualizada, valorizando apenas as ideias do professor ou do livro didático sobre os textos. Essa prática, segundo ela, coloca os textos em um lugar que não permite diálogo e os textos são vistos como inquestionáveis. Dessa maneira, Zappone (2001) reforça que a perspectiva diagnóstica não se limita a uma leitura como descodificação da escrita.

Dando continuidade à discussão sobre as linhas de leitura, Zappone (2001) observa que muitos estudos passaram a tentar compreender como as pessoas aprendem a ler. Nesse caminho, os estudos eram desenvolvidos na perspectiva das teorias da cognição a partir da psicolinguística e da sociolinguística. Dito isto, a autora explica que a linha cognitivo-processual dá ênfase a interação leitor/texto/autor e aos mecanismos linguísticos, isto é, os aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Essa perspectiva compreende que o leitor, ao compreender as unidades menores, organizadas pelas regras da gramática, vai compreender o significado do texto em um processo que Zappone chama de indutivo. De acordo com a autora:

Ao enfatizar os aspectos gramaticais, (a escola) transforma as aulas de leitura em pretextos para o estudo de questões normativas, e deixa de lado a constituição de possíveis significados do texto que não são estabelecidos no nível mais propriamente microestrutural do texto (ZAPPONE, 2001, p. 64).

Sob esse ponto de vista, a autora evidencia que ao ler, o leitor recupera o sentido do texto e as intenções do autor por meio das marcas que o autor deixou no texto. Segundo Zappone (2001, p. 75), “a recuperação dessas intenções, pontuadas por marcas textuais específicas é que caracterizam o aspecto pragmático desta abordagem de leitura e caracterizam como uma forma de interação”.

Apesar da abordagem cognitivista compreender a leitura como um processo de interação com o texto, de acordo com Zappone (2001), sua prática recai sobre o texto e os aspectos linguísticos. Dessa forma, a autora apresenta a terceira linha de abordagem da leitura, a denominada de abordagem discursiva. Essa perspectiva, segundo as contribuições de Zappone, que já foi mencionada nos estudos de Orlandi (1987; 1988), “tem como premissa o fato de que a leitura ou o ato de ler implica um processo discursivo, o que permite problematizá-la no domínio do discurso, buscando entender como se dá a compreensão realizada na leitura” (ZAPPONE, 2001, p. 77).

Ainda segundo a autora, nessa abordagem, a linguagem é compreendida como um ato social que, por sua vez, leva em consideração as condições de produção do discurso, envolvendo a “somatória dos interlocutores envolvidos, da situação de produção e do contexto histórico-social e ideológico que vai constituir a semântica discursiva” (ZAPPONE, 2001, p. 78).

A leitura, portanto, na perspectiva discursiva, é entendida como um processo discursivo. Nos termos de Zappone, nesse processo, dois sujeitos atuam produzindo sentidos inseridos em um contexto sócio-histórico. A autora alerta que “tanto leitor como autor produzindo sentido sempre a partir de contextos histórico-sociais determinados, produzirão, conseqüentemente, sentidos determinados ideologicamente” (ZAPPONE, 2001, p. 79).

Dito isso, a articulista explica também que, na perspectiva discursiva, não é o texto que determina a leitura, ou melhor, o sentido que se produz a partir dele (do texto), como defende a abordagem cognitivista, mas sim o leitor em seu diálogo com o texto a partir das suas condições sociais, históricas e culturais.

Para Zappone (2001, p. 83), a leitura tem sido pensada apenas para o ambiente escolar ou a partir desse ambiente, reforçando a predominância da abordagem cognitivista, ignorando as condições de produção do texto e do próprio leitor, o que se torna impeditivo para dar lugar a outras formas de se conceber a leitura como, por exemplo, pela via da abordagem discursiva. Ela ressalta que

[...] seria interessante poder pensar a leitura sob um enfoque mais amplo, como propõe a abordagem discursiva, ao tematiza a questão do sujeito-leitor, elemento que possui uma história de leitura - raramente lembrada na escola - e que participa de uma formação discursiva nem sempre considerada enquanto constitutiva do processo de significação desencadeado no momento da leitura.

Por fim, a autora apresenta a linha estruturalista da leitura que compreende que ler é decodificar. A decodificação, segundo Zappone (2001, p. 84), é um mecanismo que “pode ser entendido como a operação por meio da qual o leitor capta o significante, ativado através da escrita, e entende o significado do texto”.

Essa abordagem privilegia o estudo das funções dos elementos linguísticos de acordo com cada aspecto da linguagem, ou seja, as questões morfológicas, fonológicas, semânticas, gramaticais etc. Essa compreensão de leitura, portanto, não leva em conta os fatores extralinguístico como a historicidade e o contexto de produção da leitura. Na perspectiva estruturalista um emissor envia uma mensagem que será recebida por um receptor. Nas palavras da autora:

O autor (emissor) é dono de um falar que lhe é próprio e que não sofre quaisquer injunções nem mesmo por parte daquele que o recebe (emissor/leitor), caracterizando uma relação transparente e reflexa entre ideias/pensamento e linguagem/código (ZAPPONE, 2001, p. 89).

Esse enfoque, portanto, encara a leitura como uma atividade invariável em que os leitores encontram sempre o mesmo significado e produzem o mesmo sentido sobre o texto, independente das condições sociais, históricas, culturais do processo de leitura.

Em um estudo realizado no ano de 2006, Schwartz identificou que as principais abordagens da leitura trabalhadas na escola são as de cunho utilitarista, que são sustentadas em concepções de leitura como decodificação e interação com o texto, tendo em vista que

[...] nos textos analisados, as crianças, em sua totalidade, concordaram com a importância da leitura, o que não quer dizer que os sentidos expressos na produção textual das crianças estão refletidos no sistema de significação que considera a leitura como algo importante para a formação consciente dos indivíduos, pois, ao explicarem, os textos, por que consideravam importante a leitura, demonstraram que os sentidos estão relacionados com as significações de caráter ideológico, uma vez que consideraram que a leitura era facilitadora do aprendizado escolar, possibilitava a garantia de inserção no mundo do trabalho, a realização de atividades cotidianas, era propiciadora do desenvolvimento da inteligência e proporcionava a possibilidade de ensinar as pessoas que não sabem ler (SCHWARTZ, 2006, p. 38).

Nas respostas, os estudantes disseram que a leitura possibilita "aprender as coisas na escola", "aprender melhor", "aprender a fazer o dever" e "aprender a escrever". Dessa forma, foi possível identificar pela autora que os sentidos produzidos

pelas crianças é de que a leitura se relaciona apenas com a utilidade que ela tem na escola.

Outra observação destacada pela autora é sobre as crianças responderem que, através da escrita, elas vão ser inseridas ao mundo do trabalho, vão ter ascensão social e poderão realizar a leitura em atividades cotidianas da vida. Tais sentidos, para Schwartz (2006), reforçam que tem produzido leitores para atenderem os requisitos básicos da sociedade que é cada vez mais tecnológica, complexa, industrializada. Essa perspectiva indica que a escola, ao trabalhar a leitura, "[...] remete à ideia de relação entre saber ler e ter sucesso e desenvolvimento pessoal" (SCHWARTZ, 2006, p. 43).

As crianças relatam que por meio da leitura é possível "ter um futuro melhor", "não perder o emprego", "ler carta", "ler documento e saber o que está escrito", "ler documento para não cair em cilada", "ler letras e palavras que estão em todo o lugar", entre outras funções que se reduzem apenas a uma visão utilitarista da leitura. Em seu estudo, a articulista ressalta que

[...] os sentidos expressos nos textos da criança demonstram duas formas de abordagem utilitarista que permeiam as práticas escolas: o uso da escrita na escola para atender às necessidades de desenvolvimento das atividades escolares e o uso da escrita no contexto social para atender às exigências do mundo do trabalho, acentuando, dessa forma, duas expressões do utilitarismo no contexto escolar (SCHWARTZ, 2006, p. 45).

Outros aspectos que foram evidenciados pela autora é a leitura ser compreendida pelas crianças como uma forma de desenvolver o intelecto e como uma forma de intervir na sociedade. Apesar de esses sentidos aparentarem um progresso, na verdade, são marcados por estereótipos. Ao afirmarem que aprender a leitura permite, por exemplo, "ser inteligente" e "desenvolver conhecimento", estão, de acordo com a estudiosa,

[...] revelando uma crença ou superestimação dos poderes da leitura. Ao mesmo tempo, o não-saber ler ou o não-aprender a ler se constituem em não ser inteligente, em não ter capacidade de desenvolver-se cognitivamente, o que revela, ainda, uma visão preconceituosa com relação aqueles que não possuem o domínio da leitura e da escrita (SCHWARTZ, 2006, p. 47).

Dessa forma, Schwartz (2006, p. 48) acredita que a abordagem de ensino trabalhada nas escolas tem distanciado as crianças de se tornarem leitores críticos,

apenas privilegiando abordagens utilitaristas que compreendem o "[...] leitor como decodificador de mensagens ou como capturador de sentidos do texto". Com isso, torna-se possível compreender, portanto, que essa é uma visão pragmática da leitura.

A reflexão desses autores acerca de diferentes formas de se conceber a leitura permite entender que também é necessário refletir sobre como a leitura e seu ensino vem sendo concebidos e tratados na alfabetização. Sabemos que a alfabetização como prática histórica e cultural constituiu diferentes contornos ao longo da história. Os contornos dessa prática se delimitam a partir de modos diferentes de se compreender esse processo.

Assim, destacamos as contribuições de Gontijo (2003)⁸ que se propôs a contrapor os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) por ter se deparado nas salas de aulas com situações diferentes do que as autoras defendem como curso evolutivo na fase de fonetização da escrita. Tais autoras foram e são privilegiadas até os dias atuais, mas compreendem a alfabetização de forma limitada. Segundo Gontijo, há uma

[...] dificuldade de definir estágios para a apropriação da linguagem escrita, pois as funções mentais superiores são constituídas e reconstituídas nas condições sociais em que esse fenômeno se desenvolve e, por isso, dependem das práticas sociais de alfabetização (GONTIJO, 2003, p. 05).

Dessa forma, antes de entrar para a escola, a criança compreende que pode usar sinais ou desenhos, como símbolos, para se expressar. No entanto, tais conhecimentos são deixados de serem usados a partir da escolarização, quando a criança é exposta as formas culturais de escrita usadas socialmente.

Segundo Gontijo (2003, p. 07), na concepção de Luria⁹, esta substituição¹⁰ de uma técnica por outra leva ao aprimoramento das habilidades de ler e escrever.

⁸ Diante desse cenário, a pesquisadora explica que teve contato com os trabalhos de três psicólogos russos. O primeiro, Lev Semyonovich Vygotsky, também chamado só de Vigotsky, com "i", foi um pensador importante para a área da Psicologia cultural-histórica e era um estudioso pioneiro no conceito sobre o desenvolvimento intelectual das crianças em função das interações sociais e condições de vida. Já o segundo, Alexis Nikolaevich Leontiev, também soviético, trabalhou próximo a Vigotski, a partir da segunda metade da década de 1920. O terceiro, Alexander Romanovich Luria, famoso como especialista em psicologia do desenvolvimento, foi um dos fundadores de psicologia cultural-histórica.

⁹ Cf. nota 8 deste capítulo.

¹⁰ Gontijo (2003) observa que o termo substituição se referindo a passagem das formas primárias de escrita elaboradas pelas crianças para as formas culturais não é usado em todas as obras de Luria. Em um outro texto do autor, ele usa o termo superação, que, segundo Gontijo, é mais apropriado na perspectiva histórico-cultural da Psicologia.

Porém, aprender uma nova forma de escrita atrasa esse processo. De acordo com a autora,

[...] o desenvolvimento da escrita, na sua forma cultural, inicia-se quando a criança entra para a escola e começa a aprender o alfabeto. Nesse momento, no entanto, a criança passa por uma fase, caracterizada pela incapacidade de se relacionar com a escrita de maneira funcional; em outras palavras, ela é incapaz de usar, no começo da aprendizagem, a escrita como recurso para a memória.

A autora se propõe a discutir, portanto, a perspectiva teórica histórico-cultural na qual orientou o trabalho que ela desenvolveu com as crianças da 1ª série de uma escola pública de São Carlos, em São Paulo. Os conceitos que ela discute são os de apropriação e mediação. Segundo Gontijo (2003, p. 10),

[...] o preceito do caráter mediado dos processos psíquicos, pressuposto fundamental da perspectiva histórico-cultural, conduz necessariamente à constatação de que esses processos são constituídos, primeiro, entre as pessoas para, depois, se tornarem funções do próprio indivíduo.

Sendo assim, Gontijo (2003) aponta que Vigotsky denomina esse processo como internalização. Porém, Leontiev o chama de apropriação. Para ela, internalização é uma expressão inadequada e acredita que Vigotsky usou esse conceito por não ter encontrado um termo mais adequado.

Gontijo (2003, p. 16) evidencia que Vigotsky entendeu a atividade humana baseada no uso de instrumentos e, sobretudo, com o uso de signos. Por meio dos signos, as pessoas organizam e reorganizam os processos que se desenvolvem individualmente, "[...] possibilitando um maior controle sobre o seu próprio comportamento e o dos outros". Em relação às crianças, a autora destaca que elas

[...] não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações com as outras pessoas no decorrer de sua vida. Vigotsky diz que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós (GONTIJO, 2003, p. 16).

Dessa forma, a autora reforça que Vigotsky introduziu, em sua psicologia, a ideia de que o desenvolvimento psíquico na criança é a partir do mecanismo de apropriação das formas sociais e as atividades humanas que foram historicamente constituídas. Gontijo (2003) ainda acrescenta que a apropriação só se torna possível

se forem mediatizadas pelas relações com as outras pessoas, relações essas que são entre pessoas por intermédio da linguagem. Em outras palavras, a apropriação se constitui através de relações de comunicação. Gontijo (2003, p. 18), ressalta que

[...] é por meio da linguagem que medeia as relações entre crianças e o mundo humano e as relações das crianças e as outras pessoas que as apropriações se efetivam, possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações.

Compreendemos a alfabetização, portanto, como Gontijo e Schwartz (2011) a defendem, como "um campo de conhecimento e uma prática sociocultural". Nas palavras das autoras,

[...] como campo de conhecimento, ela compreende diferentes objetos de estudo, variadas concepções de linguagem, de discurso, de texto, etc. nas quais se fundamentam a sua produção científica e, também, diversas abordagens metodológicas. Como prática sociocultural que se realiza no interior das instituições educativas escolares, ela abrange diversas metodologias de ensino que são conseqüências pedagógicas da própria diversidade de concepções teóricas e metodológicas em que se apoiam os estudos desenvolvidos nesse campo/área (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 5).

Dessa forma, de acordo com as autoras, assumir a alfabetização apenas como aquisição das habilidades de ler e escrever, como prevê documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), é uma tendência reducionista.

As autoras ressaltam que em 2006 a alfabetização foi um tema privilegiado na mídia impressa daquele ano por conta de uma possível revisão do processo de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal revisão se originou em 2003, na Câmara dos Deputados, por meio da Comissão de Educação e Cultura que decidiu fazer um relatório sobre a alfabetização infantil. No documento, os parlamentares descreveram que o Brasil estava à margem dos avanços científicos no campo da leitura, além de o país não estar conseguindo alfabetizar adequadamente as crianças. Outro aspecto que foi levantado pelo documento é que o Brasil não tem conseguido, também, utilizar os conhecimentos científicos e os resultados das avaliações para melhorar a educação no país.

Para ampliar a discussão, Gontijo e Schwartz (2011) reforçaram que, na década de 90, as mudanças educacionais em relação a alfabetização nas políticas públicas se basearam nos conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita a

partir das contribuições de Emília Ferreiro e Teberosky. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 1997, e o Referencial Curricular para a Educação Infantil, de 1998, são dois exemplos ressaltados pelas autoras que concebem a escrita como representação da linguagem. As pesquisadoras explicam que

Emilia Ferreiro se apoia na noção de signo linguístico elaborada por Ferdinand Saussure para construir argumentos que demonstram as consequências desastrosas para o aprendiz que é exposto a métodos que elegem os significantes, as relações fonemas-grafemas, como unidades de ensino na alfabetização (GONTIJO, SCHWARTZ, 2011, p. 07)

No mesmo ano em que o relatório da Câmara dos Deputados foi divulgado, Soares (2003), estudiosa das contribuições de Ferreiro e Teberosky, ministrou uma palestra na Reunião Anual da Associação de Pesquisa em Educação privilegiando o tema de alfabetização e letramento. Soares, portanto, reforça o que foi discutido no relatório dos Deputados e contribui para a perda da especificidade do processo de alfabetização. O texto apresentado nessa reunião foi publicado no ano seguinte na Revista Brasileira da Educação, periódico da mesma Associação. Para ampliar a discussão, Gontijo e Schwartz evidenciaram o seguinte trecho de Soares:

Dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística - fonética e fonológica (GONTIJO, SHWARTZ, 2011, apud SOARES 2004, p. 11).

Apesar das autoras não concordarem com a maneira que Ferreiro defende a evolução da escrita, elas ressaltam que a pesquisadora compreende a língua escrita como um objeto de natureza linguística e, por isso, "[...] as etapas da evolução da escrita evidenciam como as crianças constroem hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito até compreenderem o que a escrita representa e como representa a linguagem" (GONTIJO, SHWARTZ, 2011, p. 8).

Isto é, Ferreiro não obscureceu a natureza linguística da alfabetização como mencionou Soares. Inclusive, as autoras ressaltaram que Ferreiro privilegiou o nível de fonetização da escrita como essencial no desenvolvimento da escrita. Dessa

forma, diferentemente dos estudiosos que defendem o método fônico, Ferreiro e Teberosky asseguram que a aquisição das relações fonemas-grafemas são construídas ativamente pelos sujeitos aprendizes do sistema de escrita.

Assim, as articulistas afirmam que a concepção de linguagem do grupo de trabalho da Câmara dos Deputados e os construtivistas é a mesma que valoriza uma linguagem limitada nas relações fonéticas e fonológicas. Nas palavras delas:

Em termos conceituais, a diferença entre eles reside na ênfase dos primeiros no significante. De acordo com os posicionamentos de Ferreiro (1990), a teoria por ela elaborada rompe com a dicotomia entre significante e significado. Entretanto, podemos dizer que, nas teorizações dessa pesquisadora, a dicotomia permanece, pois, nas etapas evolutivas, especialmente na fase de fonetização da escrita, as hipóteses construídas pelas crianças se referem às relações entre unidades da escrita e unidades da fala [silábica, silábico-alfabética e alfabética] (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 09).

A diferença entre o relatório dos deputados e dos construtivistas está relacionada à necessidade ou não de um ensino sistemático das relações fonemas-grafemas. Segundo as autoras, o relatório da Câmara acredita que a consciência fonêmica é um requisito fundamental para a compreensão da natureza alfabética da escrita e consideram o método fônico como superior aos demais, já que valoriza o processo de decodificação.

Logo, os construtivistas que pautam as preposições do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001) não defendem o ensino sistemático das relações fonemas-grafemas. O que eles enfatizam é a unidade palavra para que a criança, quando escreve essa unidade, construa suas próprias hipóteses como defendem Ferreiro e Teberosky. O que diferencia as duas abordagens é um ensino sistemático ou incidental das relações fonemas-grafemas.

O termo letramento, portanto, não rompe com a concepção de linguagem que fundamenta o método fônico e os trabalhos que se pautam no construtivismo, apesar deste conceito ter aparecido como uma novidade. Dessa forma, a inserção do letramento nas políticas públicas de alfabetização do MEC possibilita a perpetuação de formas hegemônicas de pensar.

A legitimidade, segundo Gontijo e Schwartz (2011, p. 11) se dão de duas maneiras: uma é silenciando os modos diferentes de pensamento e a outra é produzir um caráter prescritivo de uma única forma de se conceber a alfabetização, que é consagrada como hegemônica. As autoras afirmam, portanto, que foi a partir de 2006

que a adoção da noção de letramento, para fundamentar propostas oficiais de formação de professores, de avaliação da alfabetização e de análise dos livros didáticos, contribuiu para que essa noção se tornasse oficial.

As autoras afirmam, portanto, que foi a partir de 2006 que "[...] a adoção da noção de letramento para fundamentar propostas oficiais de formação de professores, de avaliação da alfabetização e de análise dos livros didáticos, o que significa que essa noção se tornou oficial".

Em relação às propostas oficiais, Gontijo e Schwartz (2011) ressaltam um exemplo de como a alfabetização é concebida no "Guia de livros didáticos: PNLD 2010: letramento e alfabetização/língua portuguesa". Apesar do documento ser um suporte para que professores analisem livros didáticos, a proposta também se dirige as editoras que tiveram os livros reprovados por não se adequarem as concepções de letramento e alfabetização do MEC.

As autoras verificam, dessa forma, um caráter prescritivo de como deve ser o trabalho do professor, além de evidenciar o que pode ou não ser oferecido aos estudantes. Isto é, o Guia defende uma alfabetização que permita ao aluno efetivo domínio da escrita alfabética, valorizando as relações entre grafemas e fonemas. Porém, o trabalho com tais relações não pode ser incidental, mas com "ordenamento" e realizado "metodicamente". Nas palavras das autoras:

Se considerarmos o modo como estão organizados os conhecimentos, podemos dizer que a ênfase da "alfabetização linguística" recai no processo de codificação/decodificação, na leitura e na escrita de palavras, sentenças e textos curtos. A linguagem é, dessa forma, decomposta em unidades (fonemas, sílabas, palavras e sentenças) que devem ser aprendidas gradualmente pelas crianças. Nesse sentido, a "alfabetização linguística" toma como unidade de ensino aprendizagem as unidades abstratas da língua (GONTIJO, SCHWARTZ, 2011, p. 14).

As mesmas autoras evidenciam, que a partir dos estudos que elas têm feito em relação ao ensino da leitura e a aprendizagem da escrita, tem se desconsiderado a criança como sujeito de plenos direitos. Segundo elas, as crianças "[...] têm sido pensadas como objetos moldáveis às vontades alheias, tanto do ponto de vista dos métodos como das teorias de aprendizagem" (GONTIJO, SCHWARTZ, 2015, p. 40).

Para elas, portanto, as concepções que têm norteado as políticas públicas de alfabetização reforçam a cisão entre o mundo da vida e o mundo da cultura. As autoras recorrem a Bakhtin (2010) para ressaltar a relevância da unidade da cultura e da vida,

diferentemente de como tem sido nas escolas. Gontijo e Schwartz (2015) abordam que o português aprendido na escola é diferente do que é vivenciado pelas crianças nas diversas situações de comunicação. Essa cisão permanece ao longo da história até os dias atuais no ensino da língua portuguesa nas séries iniciais da escolarização.

Com base nas reflexões apresentadas, consideramos importante analisar que sugestões de se trabalhar com a leitura são divulgadas no/pelo Portal do Professor do MEC, uma vez que os números de acesso mostram que ele tem se colocado como um meio de divulgação dessas práticas consideradas como adequadas para serem orientadoras dos profissionais da educação no Brasil.

Dessa forma, com base nas reflexões anteriores, analisamos aulas voltadas para o ensino da leitura, divulgadas no Portal do Professor do MEC, para identificar abordagens de ensino da leitura que vem sendo valorizadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do Portal. Buscamos ainda analisar concepções de leitura e de alfabetização que vem fundamentando as aulas de língua portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental divulgadas no Portal do Professor, bem como o uso das novas tecnologias de informação nas propostas de ensino da leitura socializadas pelo portal.

3 PONTOS DE PARTIDAS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa teve como propósito analisar abordagens de ensino da leitura propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e divulgadas no Portal do Professor do MEC. Entendemos que estudos como este se fazem necessários, pois permitem repensar também de que forma o uso das novas tecnologias de informação, para a socialização do trabalho com a leitura nas séries iniciais, retoma antigas concepções e reedita velhas metodologias de ensino.

Sendo assim, para desenvolver essa pesquisa, assumimos, então, os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, ancorados nas contribuições do filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin¹¹ (1895-1975). Entendemos que essa perspectiva, que compreende a linguagem como interação verbal, avança para uma maior compreensão das formas como o ensino da leitura tem sido concebido pelas políticas públicas e disseminadas via Portal do Professor, ou seja, por meio de tecnologias da informação e da comunicação.

O autor, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, aborda sobre duas orientações do pensamento filosófico-linguístico – subjetivismo idealista e objetivismo abstrato – que são de extrema importância para entender como ele as diferencia e compreende a linguagem. As críticas sobre tais orientações foram o grande diferencial do pensamento bakhtiniano, que defende a linguagem como interação verbal – assim como defendemos aqui –, diferentemente dos outros estudiosos que se dedicaram a pesquisar sobre a temática.

Segundo Bakhtin (2009, p. 72), para estudar o fenômeno da linguagem é fundamental que os sujeitos sejam situados, pois para ele “é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada”. Dessa forma, é necessário que os sujeitos estejam

¹¹ Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, em uma “família da velha nobreza arruinada, de um pai empregado de banco (BAKHTIN, 2009, p. 11).” Ele estudou na Universidade de Odessa e, posteriormente, na Universidade de São Petersburgo, onde se formou em História e Filosofia, no ano de 1918. Bakhtin pertencia a um círculo de estudos, que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”, onde discutiam ideias inovadoras para a época, sobretudo em relação a arte e as ciências humanas. Neste grupo, participavam intelectuais como Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky, além do professor V. N. Volochinov e P. N. Medviédiev.

integrados em uma situação social imediata, isto é, uma situação em que o ouvinte e o locutor “[...] tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem-definido”.

No caso desse objeto de estudo, as sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor foram elaboradas por profissionais, entendidos como locutores, que visam compartilhar metodologias e estratégias pedagógicas. O ouvinte, por sua vez, é o internauta que acessa a plataforma para consumir este conteúdo. Para Bakhtin (2009, p. 73) a

[...] unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala.

Assim, segundo elucida o autor, estudar o fenômeno da linguagem é um processo amplo e complexo. Para ele, a orientação subjetivismo idealista – que teve como um dos principais representantes o linguista Wilhelm Humboldt – se interessa pelos atos de fala como fundamento da língua. Nessa perspectiva, o psiquismo individual constitui a fonte da língua e as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual. Diante disso, são essas leis que devem ser estudadas pelo linguista e filósofo da linguagem. “Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo [por vezes mesmo racional] de criação individual” (BAKHTIN, 2009, p. 74).

As posições que descrevem tal abordagem em relação à língua podem ser resumidas nos seguintes aspectos pontuados por Bakhtin:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala;
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2009, p. 74).

Dessa forma, Bakhtin evidencia que o pensamento humboldtiano vai além das definições desta primeira orientação. No entanto, apesar dos estudos de Humboldt

ultrapassarem o que se compreende como subjetivismo idealista, o núcleo do seu pensamento orienta esta corrente. “Esta escola de pensamento viu-se consideravelmente enfraquecida, particularmente pelo fato de sua assimilação a um modo de pensamento positivista e superficialmente empirista” (BAKHTIN, 2009, p. 76).

Já a segunda orientação, denominada de objetivismo abstrato, tem como centro organizador de todos os fatos da língua o sistema linguístico, que é composto de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Nas palavras de Bakhtin:

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2009, p. 79).

Nessa abordagem, o sujeito recebe da comunidade linguística um sistema já constituído e, com isso, qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites da consciência individual. O autor ainda ressalta que nesta segunda orientação um fator determinante “[...] é o fosso que separa a história do sistema linguístico em questão da abordagem não histórica, sincrônica” (BAKHTIN, 2009, p. 82). Isso significa que, nesta perspectiva, não existe vínculo entre a lógica da língua e a lógica da sua evolução histórica. Essas esferas são regidas por leis diferentes e por fatores heterogêneos.

As diferenças entre as duas orientações estão relacionadas com as formas normativas que, na primeira, são consideradas como resíduos deteriorados da evolução linguística, que só é tornada viva pelo ato de criação individual e único. Já na segunda perspectiva, são essas formas normativas que se tornam substância da língua. Bakhtin (2009, p. 85) resume as características da segunda orientação nos seguintes pontos:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta;

2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva;
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico;
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.

Assim, o autor destaca que os aspectos evidenciados sobre a segunda orientação são a antítese dos pontos evidenciados na primeira orientação. Na segunda orientação, não há um traçado histórico fácil de ser identificado como na primeira era possível observar as contribuições de Humboldt. Todavia, segundo Bakhtin (2009, p. 87), a escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, é o *locus* do objetivismo abstrato na contemporaneidade. Nos termos do autor,

Saussure deu a todas as ideias da segunda orientação uma clareza e uma precisão admiráveis. Suas formulações dos conceitos de base da linguística tornaram-se clássicas. E mais, ele levou todas as suas reflexões a seu termo, dotando assim os traços essenciais do objetivismo abstrato de uma limpidez e de um rigor excepcionais. A pouca audiência que a escola de Vossler tem na Rússia corresponde inversamente à popularidade e influência de que a de Saussure aí goza. Podemos dizer que a maioria dos representantes de nosso pensamento linguístico se acha sob a influência determinante de Saussure e de seus discípulos, Bally e Sechehaye.

O pensador (2009), explica ainda que, para Saussure, os seguintes aspectos se diferenciam: “*le langage, la langue* (como sistema de formas) e o ato da enunciação individual, *la parole*”. Na concepção de Saussure a língua e a fala são elementos que constituem a linguagem e a linguagem é compreendida como a totalidade de todas as manifestações (físicas, fisiológicas e psíquicas) que fazem parte da comunicação linguística. Para Saussure, portanto, a linguagem não é o ponto de partida de uma análise linguística. Na concepção dele, é preciso “[...] instalar-se no terreno da língua e torná-la como norma de todas as demais manifestações da linguagem” (BAKHTIN, 2009, p. 87-88).

Diante desse cenário, Bakhtin (2009), destaca as contribuições de Saussure em *Cours de linguistique générale* que diferenciam língua e linguagem:

Tomada como um todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; participando de diversos domínios, tanto do físico, quanto do fisiológico e do psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação. A partir do momento em que lhe atribuímos o maior destaque entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE apud BAKHTIN, 2009, p. 25).

Ainda para Saussure, a língua não é função do sujeito falante, mas é um produto que o indivíduo registra passivamente, sem refletir sobre ela e sem premeditá-la. Já a fala é um ato individual de vontade, em que o falante usa a língua para exprimir o pensamento pessoal. No entanto, para Bakhtin (2009), o locutor usa a língua para suas necessidades de enunciações concretas.

No caso do objeto de pesquisa desta investigação, diante da possibilidade de compartilhar uma sugestão de aula, o professor usa a língua para elaborar suas estratégias metodológicas para uma atividade e divulgar a proposta no Portal do Professor do MEC. Isto é, o indivíduo, na perspectiva bakhtiniana, utiliza a linguagem para expressar uma determinada proposta de aula em uma plataforma digital. Houve, nesse caso, uma situação concreta de comunicação. Portanto, também é importante analisar se nas sugestões de aulas de ensino de leitura, o docente propicia situações reais de comunicação em que a leitura tenha sentido para o aluno. Afinal, para Bakhtin, a linguagem está relacionada com a vida e pressupõe uma relação social.

De acordo com o autor, as crianças são sujeitos que vivem no mundo e se relacionam umas com as outras em interações verbais constantes. Se na vida se comunica e se relaciona dessa forma, por que na escola o ensino da língua portuguesa valoriza as unidades menores da língua e atividades mecânicas? Proporcionar as situações reais de comunicação possibilita em uma aprendizagem crítica dos alunos e, por isso, analisamos como as sugestões de aulas tem trabalhado com o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que essa é uma das fases mais importantes na vida escolar de um sujeito.

Ainda para Bakhtin (2009), o que importa para o locutor, por conseguinte, não é o aspecto da forma linguística que será usada em qualquer caso, de forma idêntica e imutável. O que realmente importa para o locutor é que forma linguística usada em um contexto concreto seja um signo adequado na situação comunicacional. "Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual

a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 2009, p. 96).

Em síntese, conforme enfatizam as palavras do autor, isso significa o mesmo que afirmar que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua [para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita] (BAKHTIN, 2009, p. 98).

O autor ressalta ainda, que não são palavras que se pronunciam, ouvem ou leem, mas são verdades ou então mentiras, coisas importantes ou não, agradáveis ou desagradáveis. No caso das sugestões de aulas disponibilizadas no Portal do Professor, são estratégias pedagógicas compreendidas como adequadas que são compartilhadas em um local que permite amplo acesso. Ou seja, determinadas concepções de leitura estão materializadas nas atividades, no discurso dos professores que as elaboraram, e, que publicadas na plataforma são legitimadas pelo Ministério da Educação, órgão responsável pelo *site*.

A palavra está carregada, portanto, de um conteúdo ou de um sentido ideológico. E, ainda de acordo com Bakhtin (2009), a língua não se transmite. Na verdade, a língua dura e perdura em um processo evolutivo contínuo. "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 2009, p. 111). Sendo assim, a língua materna não é adquirida pelos sujeitos, mas apropriada por eles em um processo de constituição ininterrupto que se efetiva nas relações sociais. É na língua materna e por meio dela que se desperta a consciência.

É fundamental ressaltar que, na concepção de Bakhtin (2009, p. 116), a enunciação é de natureza social e, dessa forma, ele defende que qualquer expressão-

enunciação será determinada pelas condições reais da enunciação em questão. Isto é, a expressão-enunciação será determinada pela situação social mais imediata.

Partindo desse pressuposto, nesta pesquisa, foram analisadas as atividades para o ensino da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental divulgadas pelo Portal do Professor, que levam em consideração esses princípios ressaltados por Bakhtin ou se valorizam outros, que são legitimados por perspectivas de ensino de leitura que fomentam apenas a formação do leitor como um sujeito que retoma ideias, mensagens, informações contidas em textos.

Assim sendo, tomamos a concepção de linguagem como interação verbal não somente para analisar proximidades e distanciamentos no trabalho com a leitura que vem sendo desenvolvido historicamente, mas, também, como orientadora para o diálogo da pesquisadora com as atividades disponíveis no portal e prontas para serem acessadas pelos milhares de profissionais no Brasil inteiro. Isto é, as atividades disponíveis na plataforma desencadeiam interações entre pesquisadora, autores e professores. As sugestões de aulas são compreendidas, desse modo, como enunciados produzidos por profissionais que atuam na alfabetização e são imbuídos de uma valoração a ponto de serem divulgadas pelo portal.

A enunciação, para Bakhtin (2009), é o produto da interação de duas pessoas socialmente organizada e, mesmo quando não houver um interlocutor, "[...] este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor". É a palavra que se dirige a um interlocutor. A palavra, por sua vez, variará dependendo se a pessoa é ou não do mesmo grupo social ou dependerá do nível de relação com o indivíduo – mãe, pai, marido ou até mesmo um desconhecido.

Em função disso, Bakhtin (2009, p. 117) explica a relevância da palavra:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Com isso, diante dessa discussão sobre a palavra, Bakhtin reforça que situação social mais imediata e meio social mais amplo determinam completamente a estrutura

da enunciação. Além disso, para ele, a interação verbal, realizada através da enunciação, constitui a realidade fundamental da língua. O autor também ressalta que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal. "Pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Diante de tudo que foi exposto até aqui, Moraes e De Paula (2013) ressaltam como o pensamento bakhtiniano é importante na leitura das relações sociais dos sujeitos da sociedade de classe. As autoras recorrem a Todorov (1981) para destacarem que a obra de Bakhtin contribuiu para construir um novo paradigma epistemológico que tem como característica ter uma visão unitária do campo das ciências humanas que, "[...] em especial, as construções de sentido, expressas em enunciados, são fundadas em interpretações do mundo das relações sociais em contextos históricos" (MORAES; DE PAULA, 2013, p. 129).

Segundo as autoras, os enunciados se apresentam em textos elaborados na mediação discursiva. Esta mediação entre o "eu" e o "outro" só tem significado no "nós" dentro de um determinado contexto social. Assim, é possível afirmar que "[...] essa forma de elaboração ativa do leitor/escritor possibilita conectar o texto em construção com outros textos, para construir seu próprio texto" (MORAES; DE PAULA, 2013, p. 129). Os professores que disponibilizam sugestões de aulas no Portal do Professor, então, se imbuíram de diferentes textos para formularem os seus próprios.

Ainda de acordo com Todorov (1981), nas ciências humanas o objeto de estudo é o texto produzido pelo homem. As ciências humanas são, portanto, as ciências do homem, diferentemente de algo sem voz como um fenômeno natural.

As atividades sugeridas no Portal do Professor, nessa lógica, permitem ter acesso a diferentes formas de se trabalhar com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais foram propostas por sujeitos que se colocam como autores desses enunciados sobre o ensino da leitura, e esses, por sua vez, estão materializados em uma organização do trabalho de ensino a serem assumidas por vários outros profissionais, já que o objetivo da plataforma é justamente auxiliar o trabalho dos educadores brasileiros.

Mesmo sobre a perspectiva bakhtiniana, Moraes e De Paula (2013) esclarecem que a alteridade define o homem como ser humano, já que o outro é imprescindível na relação social. Isto é, para Bakhtin, é impossível pensar o homem fora das relações

que o ligam com o outro. Então, o eu individual só existe porque o contato com o outro é possível e a língua perpassa todas as esferas da atividade humana. O uso da língua, logo, se efetua nos enunciados – tantos orais, quanto escritos – concretos. Os indivíduos, em cada esfera, fazem uso da língua com um tipo de enunciado. A filosofia de Bakhtin denomina esses diferentes enunciados de gêneros do discurso. Ou seja, os indivíduos organizam os conhecimentos de acordo com a situação de comunicação que está sendo vivida.

Já o discurso, segundo Moraes e De Paula (2013), é composto por diversas vozes nas quais a consciência escapa do controle do locutor. Nas palavras das autoras:

A essa característica discursiva Bakhtin denominou de polifonia, pela qual cada fala, cada enunciação expressa uma multiplicidade de vozes, algumas arregimentadas intencionalmente pelo locutor e outras das quais ele não se dá conta (MORAES; DE PAULA, 2013, p. 132).

Assim, os indivíduos são perpassados pelos discursos anteriores e constroem os enunciados nas relações sociais produzindo sentidos. Diante disso, tornou-se possível identificar essas produções de sentidos nas sugestões de aulas dos professores, que são carregadas de estratégias metodológicas já utilizadas historicamente na educação. As articulistas ressaltam que

Os discursos se interpenetram, possibilitando novas construções de sentido nos contextos dos diálogos, sendo muitas as vozes a serem consideradas, o que requer do pesquisador cuidados específicos na interpretação dos significados na sala de aula convencional ou virtual (MORAES; DE PAULA, 2013, p. 132).

As autoras ainda evidenciam os aspectos que devem ser considerados em uma pesquisa das ciências humanas enfatizados por Bakhtin. Princípios esses, que foram levados em consideração nesta pesquisa. São eles:

- Pesquisados e pesquisadores são sujeitos da ação;
- As relações entre os sujeitos acontecem num determinado e irrepitível momento histórico;
- As vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa têm o mesmo valor;
- A palavra perpassa os sujeitos na incompletude do conhecimento;
- A construção do "nós" na sociedade inclui o entrelaçamento dos vários saberes;
- A formação do professor passa por uma reflexão que busca descobrir os significados das relações sociais dos grupos étnicos, heterogêneos, diversos,

complexos, multidimensionais, quando a leitura da realidade pode ser feita sob a perspectiva da alteridade;
 - O ato educativo é dialógico, sendo que a polifonia marca as relações horizontais desse ato; a pesquisa, por sua vez, constitui uma alternativa para identificar e organizar os significados implícitos e explícitos nas relações entre os aprendentes daquele grupo social (MORAES; DE PAULA, 2013, p. 134).

A partir das contribuições de Geraldi (2014, [s. p.]), entendemos que a perspectiva bakhtiniana compreende o processo dialógico como infinito, "[...] em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo". Isto é, todo enunciado é único, no entanto, nenhum é isolado. O enunciado é produzido em determinadas condições de produção.

Geraldi (2014, [s. p.]) ressalta que

[...] manter-se no terreno dos fios que ligam os enunciados numa cadeia infinita de enunciados, é admitir também que alguns destes fios são invisíveis para o analista, de modo que o resultado de seu trabalho não pode ser oferecido como uma "verdade", mas como uma análise compreensiva e responsiva dos enunciados sobre que se debruça.

Para o autor, ao fazer uma pesquisa, é preciso se dedicar a uma metodologia aberta na qual se associará com a maneira de pensar do pesquisador. Geraldi recorreu a Ginzburg (1989, p. 179) para destacar que "[...] ninguém aprende o ofício de conhecer ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição".

Abandonar o método, portanto, não significa que será abandonado o rigor científico. "Significa abrir-se para a multiplicidade dos sentidos possíveis distante da não complexidade das coisas, das gentes e de suas relações" (GERALDI, 2014, [s. p.]).

Em conformidade, o autor destaca os aspectos que foram descritos por Bakhtin como primordiais em uma pesquisa e que foram levados em conta durante essa investigação:

Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolavelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma especial). 2) seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A

compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) a compreensão de seu significado em dado contexto (mais próxima e mais distante). 4) a compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universidade (BAKHTIN apud GERALDI, 2014, p. 398).

Assim como Freitas (2007), considera-se aqui que a abordagem histórico-cultural permite uma maneira de produzir conhecimento de forma que envolva a arte da descrição complementada pela explicação. Esta abordagem enfatiza “[...] a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 05). Ou seja, ao analisar as sugestões de aula, é preciso observar as condições de produção, o período histórico em que se encontram e os sujeitos que estão inseridos neste processo.

Analisando o objeto de estudo e os objetivos traçados nesta dissertação, este trabalho é uma pesquisa qualitativa. Para Michel (2015), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, especial, contextual e temporal entre pesquisador e objeto de estudo. Por isso, para a autora, a pesquisa qualitativa precisa que “[...] os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e análise de todas as interferências” (Michel, 2015, p. 40). Para a autora, a

[...] pesquisa qualitativa se propõe a colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada; enfatiza o processo mais que o resultado [...]. Na pesquisa qualitativa, verifica-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpreta-los, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Portanto, este trabalho foi uma pesquisa documental que, segundo Michel (2015), consiste em consultar documentos que contribuem para o entendimento e análise do problema de pesquisa. Complementamos, ainda, a explicação de Michel com as contribuições de Gil (2008).

Conforme o autor indica, a pesquisa documental se dedica a estudar materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. No ponto de vista dele, existem dois tipos de documento: o de primeira mão que ainda não passou por uma análise e o de segunda mão que de alguma forma já foi analisado. Ele exemplifica o primeiro tipo como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes,

fotografias, gravações etc. Já o segundo tipo o autor destaca que são relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Gil (2008) ainda ressalta que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação por meio de documentos. Segundo o autor, para fins de pesquisa científica

[...] são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (GIL, 2008, p.147).

Gil também destaca que investigar os processos de mudança social e cultural é uma das vantagens da pesquisa documental. De acordo com ele, a sociedade está continuamente em mudança e, para captar esse processo de transformação, observar as pessoas ou interrogá-las não é suficiente. Dessa forma, as fontes documentais são importantes indícios "[...] para detectar as mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc." (GIL, 2008, p. 154). Dessa forma, ao analisar as sugestões de aulas disponíveis no Portal do Professor serão identificadas tais mudanças e até mesmo práticas que se repetem ao longo da história.

Diante do exposto, as sugestões de aulas postadas na plataforma foram utilizadas como documentos. Compreende-se a importância do documento como defende Le Goff (1990, p. 106). Para o autor, sem documentos não há história. Mas a noção de documento é uma noção ampliada que entende documento como algo que pode ser escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou qualquer outra maneira. Para além do texto tradicional, o documento deve ser tratado como documento/monumento. Segundo ele, o documento é considerado um monumento quando na sequência se tem uma investigação.

Durante muito tempo os pesquisadores defendiam que os verdadeiros documentos históricos eram aqueles que esclareciam parte da história dos homens que era digna de ser conservada, transmitida e estudada. Ou seja, a história dos grandes acontecimentos, a história política e a história institucional. Porém, de acordo com Le Goff (1990), o objetivo do historiador é analisar bem os fatos e compreendê-los. O pesquisador não alcançará esse objetivo procurando na imaginação ou na lógica, mas nos textos.

Para Le Goff, todo documento tem em si um caráter de monumento. E monumento, para ele, é tudo aquilo que pode evocar o passado e perpetuar a recordação. Ao analisar um texto, o pesquisador não pode ser ingênuo, mas investigar, inclusive, as condições de produção dos documentos/monumentos.

Bakhtin (2011) reforça que o texto é a realidade imediata. Ou seja, realidade do pensamento e também das vivências. Inclusive, “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Dessa forma, o Portal do Professor do MEC foi tratado como instância discursiva que medeia interações entre os usuários da plataforma e os conhecimentos acerca do ensino da leitura que são divulgados a partir das atividades postadas. A plataforma, portanto, materializa discursos sobre o ensino da leitura, sendo um suporte instaurador de diálogos e de leituras entre os profissionais de ensino, o corpo de reflexões teóricas e metodológicas sobre o ensino da leitura e as políticas educacionais gestadas pelo MEC.

Segundo Marcuschi (2015), todo gênero textual tem um suporte e a identificação do suporte exige cuidado. O autor observa que ao longo dos anos os suportes foram variando desde as “[...] paredes interiores de cavernas, à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet” (MARCUSCHI, 2015, p. 01).

O autor destaca que o suporte é fundamental para que o gênero circule pela sociedade. No entanto, não é o suporte que determina o gênero e sim o gênero que exige um determinado suporte. Ainda assim, para Marcuschi (2015), essa posição é questionável já que existem situações que o suporte determina a distinção que o gênero recebe. O gênero, portanto, ocorre a partir de uma relação de fatores combinados em um contexto imediato. O articulista defende que suporte, de maneira intuitiva, é “[...] um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2015, p. 10).

Ainda segundo Marcuschi (2015), o suporte não pode ser confundido com o contexto, ou com a situação, com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. “O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de um certo modo” (MARCUSCHI, 2015, p. 11).

Os textos, dessa forma, se realizam em algum gênero. Este gênero comporta uma ou mais sequências tipológicas e é produzido em um domínio discursivo, que, por sua vez, se encontra dentro de uma formação discursiva e os textos se fixam em

algum suporte para que circule na sociedade. Assim, é válido ressaltar o que o autor define como esses aspectos. Para Marcuschi (2015, p. 04), o texto é

[...] um objeto linguístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua; é ao mesmo tempo um processo e um produto, exorbita o âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. Em essência, trata-se de um evento comunicativo em que aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada.

Em relação ao discurso, o autor explica que

[...] diz respeito à própria materialização do texto e é o texto em seu funcionamento sócio-histórico; pôde-se dizer que o discurso é muito mais o resultado de um ato de enunciação do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos, embora ele se dê na manifestação linguística. É uma materialidade de sentido (MARCUSCHI, 2015, p. 04).

Já sobre domínio discursivo, Marcuschi (2015, p. 04-05) afirma que é

[...] uma esfera de atividade humana como lembrou Bakhtin (1979). Não é um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas, tais como: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso militar, discurso acadêmico etc. Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, constituindo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprio ou específico como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder etc.

Deste modo, como gênero textual, o autor define como:

Textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas (MARCUSCHI, 2015, p. 05).

Por fim, como tipo textual, de texto e de discurso, o autor afirma que

Esta noção designa muito mais modalidades discursivas ou então sequências textuais do que um texto em sua materialidade. O tipo textual define-se pela natureza linguística de sua composição [modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo etc. Em geral, os tipos textuais abrangem um número limitado de categorias

conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando predomina uma característica tipológica num dado texto concreto dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual. Tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual (MARCUSCHI, 2015, p. 05-06).

Diante desta discussão sobre gêneros textuais, o autor trata a internet como um suporte de gêneros variados. Dessa forma, tendo como base as contribuições de Marcuschi (2015), compreendemos o Portal do Professor do MEC como um suporte para as sugestões de aulas disponibilizadas pelos professores brasileiros. O corpus documental deste trabalho é o conjunto de textos – isto é, as sugestões de aulas – disponibilizadas no Portal do Professor do MEC que materializam discursos povoados por diferentes vozes e concepções.

Professores acessam o portal e como sujeitos de linguagem efetivam práticas de leitura, produzem sentidos sobre o que leem. Os usuários da plataforma, sejam os que postam ou os que apenas acessam, interagem por meio das atividades com diferentes formas e modos propostos para trabalhar o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A plataforma e as atividades nela postadas tornam-se, então, objeto de leituras.

As maneiras de se trabalhar com a leitura propostas pelos professores sob a forma de um planejamento para ser realizado em aulas voltadas para o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, expressam concepções que são consideradas como adequadas para o ensino da leitura e a plataforma é a instância discursiva que as divulga.

Com base nesses aspectos, esta pesquisa se orientou a partir da concepção de linguagem como interação verbal, assim como defende Bakhtin, que possibilita reconhecer os textos produzidos por sujeitos como enunciados. Tais enunciados, ao serem divulgados no portal, revelam preferências desses sujeitos por determinadas maneiras de se ensinar a leitura.

Este trabalho fez uso de dados quantitativos em relação ao número de sugestões de aulas e quantidades de acesso que foram analisados e vão ser apresentados no próximo capítulo. Esta pesquisa, portanto, se dividiu em duas etapas. A primeira consistiu na localização e identificação das aulas que foram analisadas. Primeiramente, para esta parte, clicou-se no “Espaço da Aula” do Portal

do Professor do MEC, e, depois, foi só entrar no *link* “Sugestões de Aula”. Nesta janela, aparece uma opção de procurar as atividades.

Desse modo, escolheu-se a alternativa “Mais opções de busca” para delimitar especificamente os descritores desta pesquisa (Figura 9). Primeiro, optou-se que a busca seria feita por “nível de ensino”. O tipo de pesquisa escolhida foi o “Ensino Fundamental Inicial”. O componente curricular escolhido foi “Língua Portuguesa”. O tema “Língua escrita: prática de leitura” foi a opção assinalada. A Unidade da Federação escolhida foi o “Espírito Santo”. A ordem de classificação foi “as mais acessadas”. Diante destes descritores, o Portal mostrou três sugestões de aulas. No entanto, apenas a primeira era relacionada exatamente com o ensino de leitura. O nome da aula é “Os três porquinhos geométricos”. A atividade foi produzida pela professora Christiani Luiza Mação Menini, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Regina Maria Silva, de Vitória/ES.

A autora descreveu que os componentes curriculares e os temas que contemplam a aula eram: língua portuguesa (língua escrita: prática de leitura); artes (arte visual: produção do aluno em arte visual); matemática (espaço e forma); e língua portuguesa (alfabetização). Essa sugestão de aula teve 15.909 acessos e foi classificada com quatro estrelas. A publicação foi feita no dia 16 de fevereiro de 2012. A seguir, será apresentada a interface do Portal do Professor que permite ilustrar os procedimentos utilizados na localização das aulas que constituíram o corpus documental desta pesquisa.

Figura 9 - Descritores da primeira busca da pesquisa

The screenshot shows the 'Portal do Professor' website. The top navigation bar includes 'login', 'senha', 'ENTRAR', 'CADASTRE-SE', and 'ESQUECEU SUA SENHA?'. Below this is a menu with 'ESPAÇO DA AULA', 'JORNAL', 'MULTIMÍDIA', 'CURSOS E MATERIAIS', 'COLABORAÇÃO', 'LINKS', and 'VISITE TAMBÉM'. A search bar at the top right contains the text 'buscar no portal'. The main content area features a 'SUGESTÕES DE AULA' section with a lightbulb icon and a text box: 'Professor(a), conheça as sugestões de aulas elaboradas por professores de todo o país e colabore com opiniões e novas ideias. As aulas poderão ser acessadas por palavras-chave ou pela busca avançada.' Below this are two folder icons labeled 'Aulas' and 'Coleções de Aulas'. A text box states: 'Estas mesmas aulas estão também organizadas em coleções para os diferentes níveis de ensino. Participe dessa rede colaborativa! Nesse momento, há 15171 sugestões de aulas e 840 coleções disponíveis.' To the right is a search filter panel titled 'buscar em Aulas' with options for 'Nível de Ensino' (radio button selected), 'Modalidade', 'Tipo de pesquisa' (dropdown: 'Ensino Fundamental Inicial'), 'Componente curricular' (dropdown: 'Língua Portuguesa'), 'Tema' (dropdown: 'Língua escrita: prática de leitura'), 'UF' (dropdown: 'Espírito Santo'), and 'Ordem de classificação' (dropdown: 'Mais acessadas'). A 'Buscar' button is at the bottom of the filter panel.

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 29 ago. 2017.

Como se trata de uma atividade proposta por uma professora capixaba, esta aula recebeu uma atenção especial no momento da análise, que pode ser encontrada no quarto capítulo¹². Porém, para dar continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma nova busca na qual repetiram-se os descritores, exceto a Unidade da Federação, que, desta vez, optou-se por todos os estados, incluindo o Distrito Federal (Figura 10).

¹² Cf. p. 155.

Figura 10 - Descritores da segunda busca da pesquisa

The screenshot shows the 'Portal do Professor' website interface. At the top, there is a green navigation bar with the logo and the text 'PORTAL DO PROFESSOR'. Below this, there are several menu items: 'ESPAÇO DA AULA', 'JORNAL', 'MULTIMÍDIA', 'CURSOS E MATERIAIS', 'COLABORAÇÃO', 'LINKS', and 'VISITE TAMBÉM'. A search bar is located in the top right corner with the text 'buscar no portal'. Below the navigation bar, there is a section titled 'SUGESTÕES DE AULA' with a sub-header 'Professor(a), conheça as sugestões de aulas elaboradas por professores de todo o país e colabore com opiniões e novas ideias. As aulas poderão ser acessadas por palavras-chave ou pela busca avançada.' Below this, there are two icons representing 'Aulas' and 'Coleções de Aulas'. A text box states: 'Estas mesmas aulas estão também organizadas em coleções para os diferentes níveis de ensino. Participe dessa rede colaborativa! Nesse momento, há 15171 sugestões de aulas e 840 coleções disponíveis.' On the right side, there is a search filter panel titled 'buscar em Aulas' with the following options: 'Nível de Ensino' (radio button selected), 'Modalidade' (radio button), 'Tipo de pesquisa' (dropdown menu: Ensino Fundamental Inicial), 'Componente curricular' (dropdown menu: Língua Portuguesa), 'Tema' (dropdown menu: Língua escrita: prática de leitura), 'UF' (dropdown menu: Todos), and 'Ordem de classificação' (dropdown menu: Mais acessadas). A 'Buscar' button is at the bottom of the filter panel.

Fonte: Portal do Professor do MEC.

Nota: Acesso em: 29 ago. 2017.

Nesta segunda busca, o Portal do Professor gerou 1.336 resultados. Diante da grande expressividade de sugestões de aulas, precisou-se optar por um recorte. Identificou-se, dessa forma, as atividades que tinham, em suas descrições, o termo “leitura”. De 1.336, restaram 545 atividades que envolvem a leitura. Como o número de sugestões ainda estava muito extenso, optou-se por um novo filtro. Assim, decidiu-se por captar, então, as sugestões de aula que privilegiam os componentes curriculares língua portuguesa e/ou alfabetização. Aquelas que envolviam outras áreas do conhecimento como matemática, ciências naturais, história e geografia, por exemplo, tiveram que ser descartadas por esse recorte. Entendemos que esse filtro possibilitou analisar as atividades que foram propostas exclusivamente sobre o tema que nos propomos a investigar.

Dessa maneira, com o novo filtro, foram localizadas 123 sugestões de aula. Portanto, ao todo, foram analisadas 124 atividades – uma do Espírito Santo e as demais dos outros estados brasileiros – que compuseram o nosso corpus documental. Desse modo, dando continuidade à pesquisa, a segunda etapa do trabalho consistiu

em analisar criticamente as concepções de língua, de sujeito, de linguagem, de texto e de leitura que norteiam as aulas divulgadas no Portal do Professor.

É válido ressaltar que, nesse momento, foi possível identificar as instituições que os autores representavam, bem como quantas sugestões o mesmo profissional disponibilizou sobre o ensino da leitura. Outro aspecto priorizado nesta análise foi o uso das tecnologias nas propostas pedagógicas, já que as aulas foram enviadas ao MEC para serem socializadas em uma plataforma tecnológica, cujo objetivo é contribuir para a melhoria de práticas de ensino e de aprendizagens.

Em outras palavras, foi analisado, também, se o avanço da tecnologia permitiu apenas a difusão das sugestões de aula ou se a tecnologia também estava presente nas propostas, deixando práticas tidas e mencionadas como tradicionais (e retrógradas) no passado por não fazerem uso de novas tecnologias. Esses aspectos encontram-se tematizados no próximo capítulo.

4 CONJECTURAS E TESSITURAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA DIVULGADO NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Considerando que esta dissertação teve como objetivo analisar abordagens de ensino da leitura propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e divulgadas no Portal do Professor do MEC, neste capítulo, apresentamos o diálogo que fizemos com as atividades que constituíram o corpus documental da pesquisa.

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, compreendemos a análise do corpus documental como um processo discursivo e dialógico já que, ao se fazer a leitura das sugestões de aulas sobre o ensino da leitura, procuramos dialogar com o autor da proposta e com as vozes povoadas nas atividades que, por serem disponibilizadas no portal, também se abrem para outros diálogos com os que as acessam.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 307), “[...] os textos são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos”. Isto é, para o autor o texto é a realidade imediata, a realidade do pensamento e das vivências dos sujeitos.

Portanto, a partir das reflexões de Bakhtin, o documento – que neste trabalho consideramos cada proposta de aula como documento – foi compreendido como texto e como enunciado. O autor explica que o enunciado é um elo em uma cadeia dialógica em que o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro. Ou, para, além disso, dar lugar a uma compreensão ativamente responsiva. Bakhtin esclarece o significado desse conceito no seguinte trecho:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para a executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290)

Tomando por base as reflexões de Bakhtin, entendemos o Portal do Professor do MEC como uma instância discursiva que possibilita diálogos entre os profissionais da educação acerca do trabalho com a leitura considerado adequado para a melhoria

do ensino; e as aulas como enunciados produzidos por profissionais da educação sobre o ensino da leitura que consideram adequado.

Esses enunciados expressam diálogos dos autores das aulas com outras vozes sobre o ensino da leitura e também concepções que os fundamentam, constituindo-se assim cadeias de interações e interlocuções, uma vez que abrem para outros diálogos com os profissionais que acessam o Portal para buscar sugestões de atividades.

Nesses processos interlocutivos, evidenciam-se, a partir das concepções, abordagens de ensino da leitura que vem sendo privilegiadas e divulgadas pelo portal para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

É válido lembrar que as sugestões de aulas disponibilizadas na plataforma passam por um crivo editorial do próprio Ministério da Educação. Quando uma aula é identificada como incompleta por esse comitê editorial, o material é retomado ao professor autor com orientações pedagógicas para que a proposta seja reelaborada. Esse processo é considerado, inclusive, como uma formação desses professores. Isto é, nessa instância discursiva são privilegiadas as sugestões de aulas que, ao estarem disponíveis no *site*, são legitimadas pelo poder público para que sejam trabalhadas em todo o Brasil.

Portanto, entendemos que o Portal acaba assumindo um papel regulador de proposições para se trabalhar a leitura nas escolas, por valorizar algumas propostas em detrimento de outras, contribuindo, assim, para que algumas se tornem hegemônicas para o ensino da leitura.

Para mostrar isso, este quarto capítulo apresenta: inicialmente, uma análise mais geral e quantitativa do corpus documental, em seguida, as abordagens de leitura priorizadas nas atividades divulgadas no Portal do Professor do MEC, e, por fim, a única aula disponibilizada por uma professora capixaba na plataforma.

4.1 AS PROPOSTAS DE AULAS DIVULGADAS NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Observamos que o Portal do Professor do MEC se constitui como uma ferramenta de suporte pedagógico de grande alcance para divulgar as práticas de

ensino da leitura consideradas como adequadas, já que é facilmente acessado pelos docentes por meio da internet.

Vale destacar que o portal assume também o *lócus* de práticas de leitura realizadas por professores de todo o país que acessam o Portal para buscarem sugestões de atividades valorizadas pela própria plataforma. As sugestões de aulas, por sua vez, como destacado anteriormente, constituem parte de uma cadeia discursiva que tematizam propostas consideradas relevantes para o ensino da leitura.

Dessa forma, a pesquisa nos permitiu compreender que o Portal do Professor funciona como um suporte para a cadeia discursiva porque, de acordo com Marcuschi (2015, p. 11), entende-se

[...] como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pôde-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2015, p. 11).

Ainda segundo o autor, o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Para Marcuschi, todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas. Tais textos são produzidos em algum domínio discursivo “[...] que por sua vez se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fincam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade” (MARCUSCHI, p. 14).

No caso desta dissertação, os textos analisados foram as aulas divulgadas no suporte Portal do Professor, que enfocaram o ensino da leitura. As aulas foram tomadas como gêneros produzidos para o domínio escolar e, portanto, expressam sentidos sobre o trabalho da leitura considerado como adequado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, como gêneros, é importante considerar também que as aulas divulgadas pelo Portal se tornam objetos de práticas de leitura diversas e, assim, abrem para que se constituam redes de produção de sentidos ao serem acessadas por um grande quantitativo de profissionais que atuam com o ensino da leitura nos mais variados estados. É possível depreender, portanto, que o portal, como suporte de divulgação das aulas, cumpre um papel importante para legitimar abordagens de ensino da leitura.

Nessa perspectiva, é fundamental reforçar a compreensão da leitura como uma atividade de produção de sentidos. Nas palavras de Bakhtin (2003), não “[...] pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

As aulas disponibilizadas no Portal do Professor, então, expressam elos da cadeia de sentidos produzidos acerca do ensino da leitura, que possibilitam a circulação de concepções que vem fundamentando esses sentidos e sendo valorizados pelos professores e pelo MEC.

Dessa forma, não se pode compreender a leitura apenas como uma prática escolar a ser desenvolvida na sala de aula. Entendemos então, que o trabalho com a leitura deve proporcionar o desenvolvimento do aluno de compreender os diferentes textos que circulam na sociedade. Portanto, a escola é responsável pela formação de sujeitos críticos que sejam capazes de compreender o mundo em que estão inseridos. Seguindo esses princípios, consideramos fundamental ter o posicionamento também como leitores das próprias aulas disponibilizadas no Portal e buscar, a partir delas, redes de sentidos que elas expressam.

Partindo desse pressuposto, para analisar as 124 sugestões de aulas sobre o ensino da leitura encontradas no Portal do Professor do MEC, foi elaborada uma ficha, em forma de quadro, para melhor organizar e setorizar as informações de cada aula. As fichas foram preenchidas individualmente, como mostra o modelo.

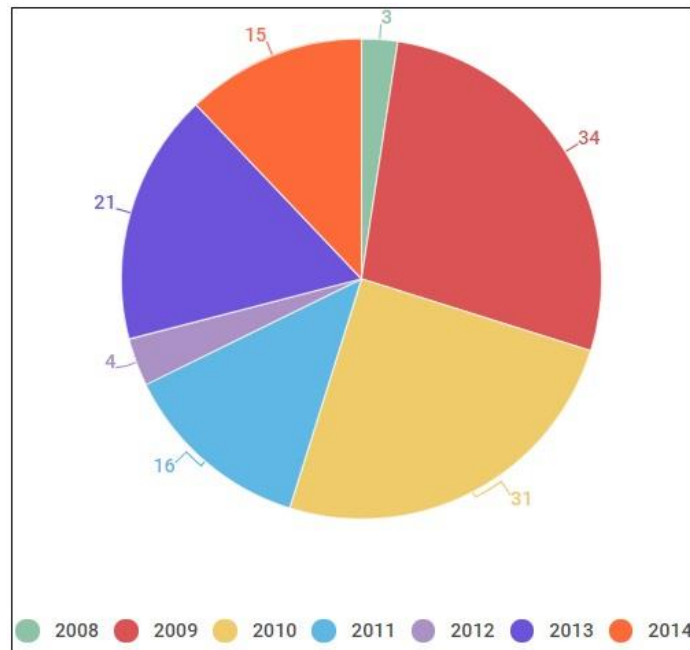
Quadro 2 - Ficha individual

FICHA INDIVIDUAL	
Ano	
Mês	
Nível de ensino	
Professor (a)	
Instituição de ensino	
Município	
Estado	
Tema da aula	
Atividade	
Recurso multimídia	
Abordagem de leitura	
Identificação	

Fonte: Dados adaptados pela autora desta pesquisa (2018).

Depois de preencher a ficha de cada sugestão de aula disponível no portal do MEC, foi possível tabular e identificar os dados quantitativos relevantes para essa pesquisa, como pode ser constatado abaixo.

Gráfico 1 - Quantidade de aulas por ano



Fonte: Material elaborado com base nos dados desta pesquisa (2018).

Como mostra o primeiro gráfico, em 2008, ano em que a plataforma foi lançada, houve registro de apenas três sugestões de aula do ensino da leitura nos limites de nosso recorte temporal. Isso mostra que a ferramenta Portal do Professor foi pouco utilizada para envio e para buscas de aulas sobre o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já no ano de 2009, foram 34 sugestões enviadas, tendo um aumento de 1.033,33%. Em 2010, a quantidade de aula postada pelos professores ficou próxima do ano anterior, foram 31. Porém, em 2011, houve uma queda, pois, apenas 16 sugestões de aulas foram enviadas, o que representa uma redução de 48,39%. Em 2012, apenas quatro foram sugeridas, indicando uma outra queda de 63,64%.

Já em 2013, teve um novo aumento e 21 aulas foram enviadas. Em 2014, foi o último ano que o Portal recebeu sugestões de aula de ensino da leitura, totalizando 15 planos de aula foram sugeridos. De 2014 até 2017, período que compreende a seleção das sugestões de aulas analisadas por esta pesquisa, nenhum plano de aula

relacionado com os objetivos da pesquisa e que pudesse compor o nosso corpus documental foi enviado para a plataforma, o que indica que a alimentação do Portal do Professor parece ter deixado de ser motivado.

Diante dessa descontinuidade nas postagens de sugestões de aulas de ensino da leitura, recorremos a Carmo e Cavalcante (2010), que realizaram um estudo de caso com professores, apontando porque se utiliza pouco o Espaço de Aula do Portal do Professor do MEC. De acordo com as autoras, o uso limitado da plataforma é devido a formação precária para usar as TICs. “Percebemos que os professores precisam desenvolver habilidades para usar as tecnologias, a fim de desempenhar um trabalho mais expressivo e pleno com o uso de TICs” (CARMO; CAVALCANTE, 2010, p. 14).

Nesse sentido, os autores ressaltaram que os professores precisam de formação continuada de qualidade, que possibilite o desenvolvimento dos processos pedagógicos-tecnológicos em uma perspectiva interativa. Diante dessa colocação, buscamos compreender como o Portal do Professor do MEC pode ser considerado uma formação continuada, se os docentes sentem dificuldades em assimilar a plataforma e fazer uso dela? Nas palavras das autoras, é possível depreender que há necessidade de investir em formação dos professores para uso de tecnologias:

[...] o Portal do Professor precisa atender melhor às necessidades destes professores iniciantes para o uso de TICs para a educação. Isto precisa refletir-se em informações mais simples e diretas de uso do Portal. Além disso, as políticas públicas que visam à inserção das tecnologias na escola precisam atender aqueles que ainda não possuem formação específica, através de cursos de preparação, aperfeiçoamento, entre outros (CARMO; CAVALCANTE, 2010, p. 15).

As autoras também evidenciam os desafios que são enfrentados para a formação dos professores com o uso das TICs: falta de infraestrutura, manutenção e recursos; resistência dos educadores em formação e dos educadores que atuam nas formações; aversão dos professores à tecnologia por não conseguirem vislumbrar os ganhos com a mudança; além da formação precária dos professores para usar as tecnologias com fins pedagógicos.

Ainda para problematizar a descontinuidade nas postagens de sugestões de aula, realizamos buscas no Portal do Professor do MEC para entender se há uma desatualização do *site*. Encontramos, por exemplo, que a última aula publicada na plataforma foi no dia 11 de agosto de 2016. A sugestão é da área da matemática e

aborda sobre equações do 2º grau. O nome da atividade é “Criando meu aplicativo – MIT APP Inventor” de autoria do professor Marcos Alberto Barbosa da Escola Municipal Antônio Chicon Sobrinho, da cidade de Teixeira de Freitas, na Bahia. Faz, portanto, dois anos que a última sugestão foi inserida no portal.

O mês de agosto de 2016 teve um acontecimento histórico que é válido mencionar: o *impeachment* da então presidente, Dilma Rousseff. Compreendemos, assim como Nogueira (2016), que o fato foi um golpe contra a democracia do país já que

O intento do pontapé legislativo ao executivo foi minuciosamente programado, e por fim, executado. A carta magna brasileira se adequou aos interesses políticos de uma maioria parlamentar. Foi posto em segundo plano a soberania popular exercida nas urnas. E cabe lembrar: Um Estado Democrático de Direito só é democrático, em razão da soberania do povo (NOGUEIRA, 2016, p. 252).

Dando continuidade à análise, foi possível identificar que os estados que mais aparecem no corpus documental são Minas Gerais e Rio de Janeiro, ambos da região Sudeste do país. Ou seja, os professores desses dois estados foram os que mais enviaram sugestões de aulas para o Portal do Professor do MEC.

Enquanto em Minas Gerais, 78 professores mineiros contribuíram com a plataforma de 2008 a 2014, no Rio de Janeiro, foram 25 sugestões de aulas cariocas no mesmo período de tempo. Já no Espírito Santo, como abordado anteriormente, encontramos apenas uma sugestão de aula, a da professora Christiani Luiza Mação Menini, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Regina Maria Silva, de Vitória/ES.

Diante dos estados que mais apareceram nesta análise, também identificamos quais professores tiveram uma presença significativa na colaboração de sugestões de aula no Portal do Professor do MEC. São elas: Livia Fagundes Neves¹³, com 14 sugestões de aula. Ela é professora do Colégio de Aplicação João XXIII, de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

¹³ A professora informa em seu currículo Lattes que é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2017). Mestre em Linguística (2012) pela UFJF. Possui graduação em Letras pela mesma instituição (2007) e graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2008). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Letramentos e Educação de Jovens e Adultos.

Depois, aparecem as professoras Maria Teresa Lopes da Cruz¹⁴ e Mariane Ellen da Silva¹⁵, cada uma com 11 sugestões de aulas publicadas na plataforma. A primeira é do Colégio de Aplicação da UFRJ, no Rio de Janeiro capital. E a segunda é da Escola de Educação Básica, de Uberlândia, em Minas Gerais.

As professoras Luciana Soares Muniz¹⁶ e Vaneide Correa Dornellas¹⁷ também se destacaram. Cada uma enviou 10 sugestões de aula. Luciana e Vaneide também são da Escola de Educação Básica, de Uberlândia, em Minas Gerais.

Cinco professoras, portanto, contribuíram com 56 sugestões de aulas. Esse número representa 45,16% do total. Ou seja, quase metade do que foi enviado sobre ensino da leitura foi desenvolvido por essas professoras.

Diante da quantidade expressiva de sugestões enviadas por professores de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, decidimos por buscar no portal do MEC informações sobre o número absoluto de professores nesses estados. Segundo o Censo do Professor do Ministério da Educação, 79.730 professores trabalham no Ensino Fundamental Inicial em Minas Gerais. No Rio de Janeiro, são 47.453 professores também no Ensino Fundamental Inicial. Já no Espírito Santo, são 12.477 professores.

O último censo divulgado no *site* do MEC é do ano de 2007. Dessa forma, é possível concluir que Minas Gerais tem 539,02% a mais de professores do que o Espírito Santo. Já em relação ao Rio de Janeiro, Minas Gerais tem 68,02% a mais de

¹⁴ A professora informa em seu currículo Lattes que possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes e graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula. Desde os anos 1970 é professora da Educação Básica. Trabalha no Colégio de Aplicação da UFRJ desde 1996. Atualmente é coordenadora do Setor Curricular Multidisciplinar do CAP/UFRJ. Tem experiência na área da Educação, com ênfase nos temas de linguagem, leitura, literatura e formação do leitor.

¹⁵ A professora informa em seu currículo Lattes que possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008), especialização em Educação Básica pela Faculdade Católica de Uberlândia (2010) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2016). Atualmente é professora da Alfabetização Inicial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Ela desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Docência, infâncias/crianças, alfabetização e formação de professores.

¹⁶ A professora informa em seu currículo Lattes que é doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2006). Desde 2005 a professora atua na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, na área de Alfabetização. As principais pesquisas e publicações dela são sobre aprendizagem, criatividade, subjetividade, cotidiano escolar, leitura e escrita.

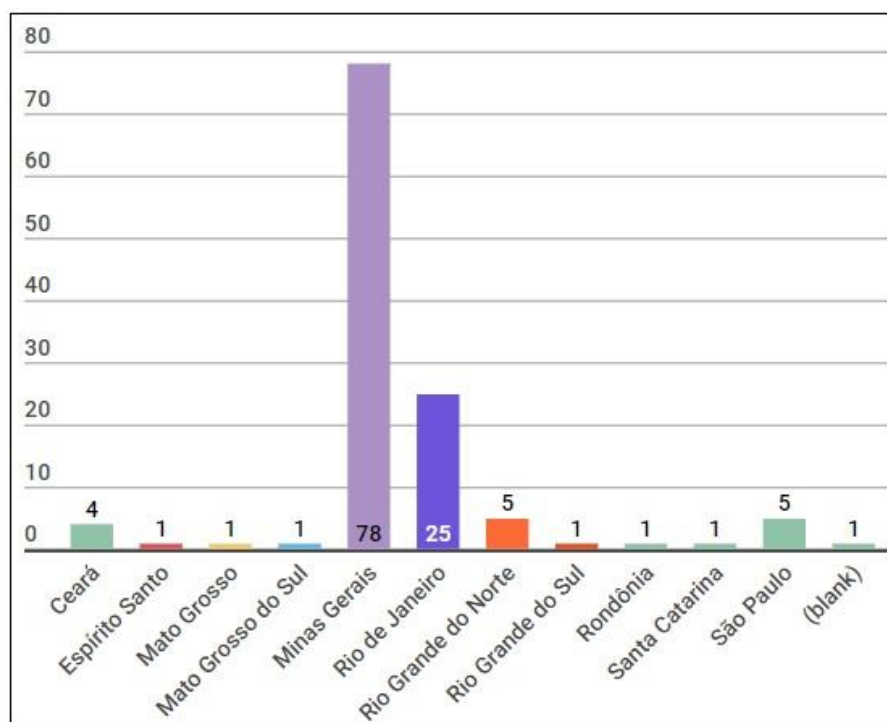
¹⁷ A professora informa em seu currículo Lattes que possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1995) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Atuou no Ensino Superior de 2001 a 2013 em universidades públicas e privadas. Atuou como professora em Cursos de Pós-graduação na Faculdade Católica de Uberlândia (MG), Universidade Estácio de Sá, unidade Uberlândia (MG), Universidade Estadual de Goiás, nas unidades Caldas Novas e Pontalina (GO), Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS), entre outras. A área de atuação dela é na Educação Inclusiva, Alfabetização e Metodologia Científica.

docentes. Como Minas Gerais é maior de extensão geográfica e também de número de professores no estado, isso pode explicar porque há tanta contribuição dos docentes mineiros quando comparados aos cariocas e aos capixabas.

Desse modo, de 26 estados brasileiros e mais o Distrito Federal, apenas 11 apareceram na pesquisa. São eles: Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo. Os municípios que mais se destacaram foram Uberlândia, em Minas Gerais, com 50 sugestões de aula; Juiz de Fora, também em Minas Gerais, com 26; e o Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, com 24 planos de aula.

No gráfico a seguir aparecem visualmente essas diferenças regionais e de representações no montante de contribuições recebidas. É importante destacar que o termo “*blank*”, que aparece no gráfico 2 (abaixo), significa que uma das sugestões de aulas do corpus documental não indicou de qual estado era o professor autor do plano de aula. Apesar de não ter o estado de origem, a aula faz parte da nossa análise e as outras informações foram observadas no desenvolvimento dessa pesquisa.

Gráfico 2 - Quantidade de sugestão de aula por estados



Fonte: Material elaborado com base nos dados encontrados nesta pesquisa (2018).

Portanto, notamos que a região Sudeste foi a que mais contribuiu com a plataforma, indicando que os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro podem ter tido políticas de incentivo para o uso do Portal e para o envio de atividades, já que em outros estados o quantitativo das sugestões de aulas de ensino da leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental não foi expressivo. Com isso, foi possível entender que o MEC, instância superior responsável pela Educação, assume a plataforma como uma política de formação de professores, conforme já mencionado ao longo desta pesquisa, no entanto, não se trata de uma política que atinge todos os professores brasileiros.

Para problematizar esse tipo de política de formação de professores à distância proposta pelo MEC, recorreremos aqui a Gomes e Assunção (2016) que acreditam que a educação a distância (EAD) é uma estratégia perante as novas tecnologias e pode ser encarada como um método pedagógico na atual forma de ensinar. Para as autoras, “a EAD revela-se como um instrumento estratégico é importante de educação continuada para a formação de diversos tipos de profissionais” (2016, p. 2).

As autoras destacam que a EAD ganhou significância política a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) que a constituiu como uma modalidade regular incorporada ao sistema educacional nacional. Assim, para elas, essa modalidade tem a capacidade de proporcionar a formulação de novos modelos de cursos e de “absorver novos conteúdos, práticas pedagógicas e métodos de avaliação”. De acordo com as autoras, a EAD pode ser compreendida “como uma espécie de ensino que favorece a autoaprendizagem, com o auxílio de ferramentas didáticas organizadas e expressas em variados suportes de informação, e que possibilita ser empregada por diferentes meios de transmissão” (GOMES; ASSUNÇÃO, 2016, p. 2).

As pesquisadoras ressaltam ainda que o MEC tem demonstrado interesse na formação continuada como um “caminho de modificar as práticas voltadas à educação tanto na formação, na forma de gestão e de formulação de políticas e na participação popular”. Dessa forma, elas defendem que a formação continuada pode ser efetuada por meio da EAD possibilitando a ocorrência de diálogo e cooperação entre diferentes tipos de formação profissional.

As articulistas recorreram a Cunha e Vilarinho (2007) para destacar que a disseminação da EAD encontrou apoio no MEC, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância (Seed), que realizou programas como Proformação, ProInfo –

que inclui a implementação do Portal do Professor do MEC –, TV Escola, Rádio Escola e o Programa de Apoio à Pesquisa em EAD (Papad).

Ainda sobre a EAD, as autoras Gomes e Assunção (2016) explicam que a realidade dos profissionais muitas vezes é de ter dois vínculos empregatícios e, por isso, acabam tendo dificuldades de participarem de formações continuadas presenciais. Portanto, avaliam a formação continuada por meio da EAD como uma outra possibilidade que contribui para esse processo de constante formação. As autoras, dessa forma, abordam sobre as características da EAD, que por sua vez, se assemelham com o Portal do Professor do MEC, e pontuam:

A EAD utiliza como ferramenta para o estudo material impresso juntamente com transmissão através da utilização de televisão, fitas de vídeo e áudio, *CD-ROM*, orientação por computador, videoconferências, teleconferências, correio eletrônico, fórum, chat, orientações presenciais e também por correspondência. Deste modo, a EAD desponta como ferramenta estratégica de grande relevância tanto pessoal quanto profissional (GOMES; ASSUNÇÃO, 2016, p. 6).

Apesar de até o momento as autoras evidenciarem os aspectos positivos da formação continuada por meio da EAD, elas também abordam sobre os desafios enfrentados nessa modalidade. De acordo com elas, entre os desafios estão:

[...] Dificuldade no uso de ferramentas tecnológicas, escassez de tempo para desenvolver as atividades do curso em vista de dois ou mais empregos, dificuldade de comunicação com os tutores por morar em locais longínquos, a questão familiar, entre outros desafios (GOMES; ASSUNÇÃO, 2016, p. 9).

Ainda sobre os desafios dessa formação continuada a distância, as autoras recorreram a Belloni (1999) para afirmar que a variável tempo até é independente, mas a variável lugar não é. Portanto, ter o acesso à tecnologia é um dificultador para o êxito desse tipo de formação.

As autoras destacam, inclusive, uma questão que é problematizada neste trabalho: o baixo custo, para o governo, de uma formação via internet em relação aos custos de uma formação presencial, tendo em vista que isso envolve, por exemplo, a contratação de profissionais adequadamente qualificados e também gastos como o aluguel de um espaço em que a formação aconteceria. A EAD, na concepção das autoras,

[...] vem sendo visualizada por muitos governos como uma via mais barata, que chega rapidamente a um número grande de trabalhadores. Esse tipo de pragmatismo tem que ser combatido e transformar a EAD num caminho real de socialização de saberes, de democratização cultural e técnica produzida pela sociedade e da formação do cidadão (GOMES; ASSUNÇÃO, 2016, p. 9).

Como as sugestões de aulas são disponibilizadas no Portal do Professor do MEC também nos permitiu analisar se as atividades fazem uso de recursos multimídias já que se vive agora a era digital. Do total de 124 propostas de aula, 53 não fazem uso da tecnologia no desenvolvimento das atividades. Esse número representa 42,74% das atividades, o que pode ser considerado um número elevado se for levado em conta que as sugestões de aulas foram feitas justamente para serem disponibilizadas em uma plataforma digital e com o objetivo de também incentivar o uso de tecnologias nas escolas. Em contraponto, conforme podemos observar nos resultados, 71 sugestões de aula fazem uso de recursos multimídias, representando 57,25% do total.

Entre os recursos multimídias utilizados pelos professores estão os usos de vídeos, blogs, livros digitais, *notebooks*, computadores, *data show* para projeção, câmeras fotográficas, celulares, filmes, músicas, jogos *on-line*, entre outros.

Sobre o uso de recursos multimídias em sala de aula, Moran (2017, s.p.) afirma que a tecnologia pode ser uma grande aliada na aprendizagem dos estudantes. Para o autor, o que faz a diferença não são os aplicativos a serem usados, “mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar”.

Dessa forma, de acordo com o articulista, os professores podem utilizar as tecnologias digitais para motivar os alunos por meio de vídeos, histórias e jogos. Para Moran, essa motivação está em primeiro lugar, conforme pontua o autor no seguinte trecho:

Crianças e jovens adoram bons vídeos, curtos, emocionantes, sensíveis. Portais como o *YouTube Edu* e o *Vimeo* são plataformas muito eficientes de ofertas de vídeos para sensibilizar, para mostrar ideias, experiências, conteúdos para apoio à aprendizagem *online* [sic] e na sala de aula. Os professores podem buscar os vídeos mais interessantes ou elaborar seus próprios materiais, uma apresentação de slides narrada. Professores e alunos podem montar um acervo virtual de seus trabalhos em vídeo e reunir todos os vídeos num só lugar. Os estudantes podem desenvolver seus projetos em vídeo e compartilhá-los com todos: professores, colegas e famílias (MORAN, 2017, s.p.).

O autor, inclusive, ao abordar sobre o crescimento de recursos abertos que disponibilizam conteúdos a serem utilizados pelos docentes, cita o Portal do Professor, objeto de estudo nesta pesquisa, como uma das plataformas de acesso. Ele ainda destaca o Escola Digital, o Educopédia e o Dia a Dia Educação.

Para ele, uma forma importante de utilização das tecnologias é para inverter a forma de ensinar. Nessa abordagem, o autor explica que os materiais como vídeos, textos e apresentações são postados numa plataforma digital para que os alunos acessem de casa e o professor receba as dúvidas, elabore atividades específicas para que sejam realizadas nos momentos presenciais. Em conformidade, ele discorre que “[...] a informação básica fica disponível *on-line* e a avançada é construída em aula, presencialmente, em grupos, com a orientação do professor (MORAN, 2017, s.p.)”.

Dito isto, o estudioso pontua algumas formas de inversão que podem ser trabalhadas pelo professor. São elas:

- Partir das ideias prévias do aluno
- Ter ou elaborar bons vídeos. Ensinar a ver os vídeos
- *Quizzes* (*Edpuzzle*, jogos *Kahoot*). Uma pergunta no meio do vídeo
- Discussão sobre o vídeo visto em casa, responder às dúvidas e iniciar tarefas/experimentos
- As atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material apreendido *online* [sic]
- Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais
- Os alunos são incentivados a participar das atividades *online* [sic] e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota
- Tanto o material a ser utilizado *online* [sic] quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados
- Mudar a avaliação (MORAN, 2017, s.p.).

Ainda em conformidade com as ideias do autor, o momento atual é um marco histórico, pois nunca houve tantos recursos multimídias disponíveis e de tão fácil acesso, ao alcance das mãos. Na descrição dele,

[...] nossa mente é que orienta nossas escolhas, nossa criatividade nos impulsiona para novas práticas. Professores criativos, empreendedores e humanistas conseguem desenvolver projetos colaborativos, motivar os alunos, produzir materiais relevantes, integrar a escola com a vida e com o mundo. As tecnologias são importantes, mas se temos uma mentalidade aberta, acolhedora e criativa conseguiremos encontrar soluções interessantes mesmo com uma infraestrutura precária e desenhar atividades atraentes para uma aprendizagem significativa e emancipadora (MORAN, 2017, s.p.).

As reflexões de Moran (2017), nos remetem a pensar sobre as condições de trabalho e de vida dos profissionais da educação no Brasil. Constatamos, então, que o empreendedorismo e a criatividade são limitados pelas condições de infraestrutura das escolas e de oportunidades de acesso às tecnologias por parte dos profissionais de ensino. Por essa via, as contribuições de Moran (2017) são importantes para impulsionar estudos que cotejem as condições objetivas das escolas e de vida dos trabalhadores da educação que limitam e até mesmo impedem que os profissionais possam desenvolver a criatividade nas escolas.

Vale destacar que, de acordo com os dados do último Censo¹⁸ da Educação, divulgado em 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é uma autarquia federal vinculada ao MEC, apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental possuem laboratório de informática; 65,6% das escolas dispõem de acesso à internet; e 53,5% das escolas têm internet por banda larga.

Estudioso das questões tecnológicas, Lévy (2001, s.p.) também alerta sobre a necessidade de novas estratégias por parte dos professores para inserirem a tecnologia nas salas de aulas. Para ele, é necessário que as pessoas sejam colocadas em situação de curiosidade, de exploração de um determinado assunto. Isso não significa que deve ser feito de forma isolada, individualmente, mas em grupos já que dessa forma os indivíduos vão ser capazes de “conhecer o mundo a sua volta. Uma vez compreendido esse princípio básico, todos os meios servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupos de discussão [...]”.

Porém, conforme já mencionado anteriormente, observamos que mais da metade dos professores que disponibilizou aula para o ensino da leitura no Portal do Professor não usou nenhum tipo de recurso multimídia, ignorando o momento atual em que se vive com as novas tecnologias. Nesse sentido, apesar de se concordar com Lévy (2001) quanto a importância de inserção de novas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagens, é preciso cada vez mais compreender o que

¹⁸ A reportagem com os dados divulgados do Censo 2017 foi publicada no portal da Agência Brasil, a agência oficial de notícias do governo federal. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em: 20 set. 2018.

limita os usos dessas inovações tecnológicas nas escolas, uma vez que os profissionais que nelas atuam possam não ter acesso também a elas.

Diante do exposto, sabemos que muitas vezes é na escola que as crianças economicamente desfavorecidas passam a ter acesso a esse tipo de recurso. E, por isso, destacamos a importância de políticas educacionais que potencializem as formações dos professores, articulada a ações que favoreçam a melhoria das condições de trabalho desses profissionais. Com isso, esperamos que os profissionais da educação possam ter condições de se apropriarem de tecnologias e, também, exercerem a capacidade crítica e inventiva na formação dos sujeitos.

É importante pontuar que não consideramos como suficiente o Portal do Professor disponibilizar sugestões de recursos multimídias para que as sugestões de aulas fossem planejadas e divulgadas, pois esse tipo de ação não tem relevância se não levar em conta as reais condições de infraestrutura das escolas e também de acesso às tecnologias para os professores.

Evidenciamos aqui, que foram exatamente as precárias condições de trabalho e a falta de acesso às novas tecnologias os obstáculos a impedirem que grande parte das aulas divulgadas não as incluíssem. Esse aspecto, seria um importante problema a ser investigado em trabalhos futuros de pesquisa no campo educacional, o que transcende neste momento o objetivo desta dissertação.

Já em relação às atividades que mais apareceram no corpus documental (Tabela 8) a leitura de textos, de poemas e de livros foi a atividade mais encontrada. Ao todo foram 83 atividades desse tipo, o que representa 24,34% do total de exercícios. Em seguida, a atividade de produção textual foi a que mais apareceu, com 62 exercícios, o que representa 18,18% do total (Gráfico 3).

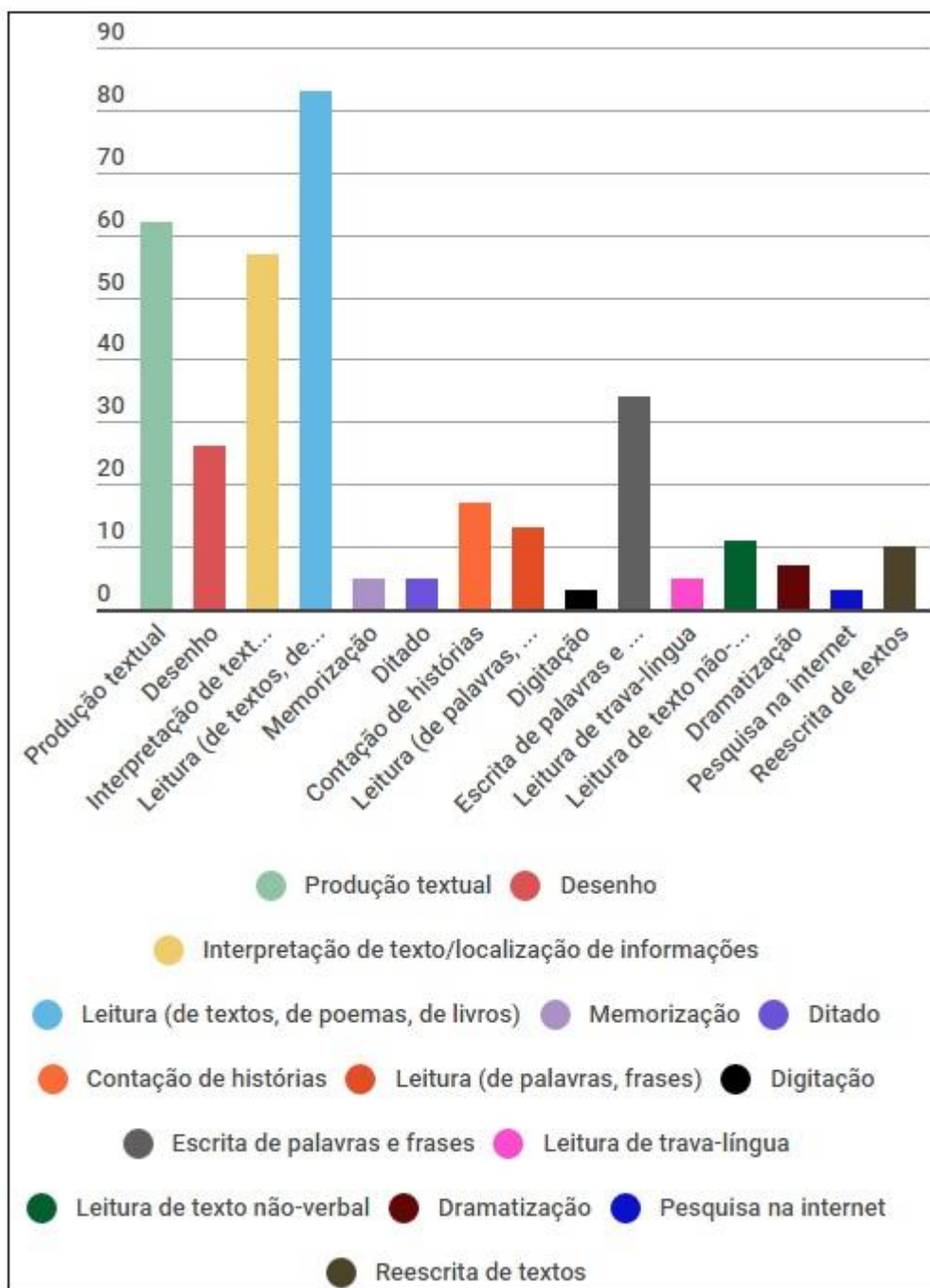
TABELA 8 - QUANTIDADE DE ATIVIDADES

Atividade	Quantidade	Porcentagem
Leitura (de textos, de poemas, de livros)	83	24,34%
Produção textual	62	18,18%
Interpretação de texto/localização de informação	57	16,71%
Escrita de palavras e de frases	34	9,97%
Desenho	26	7,62%
Contação de histórias	17	4,98%
Leitura de palavras e de frases	13	3,81%
Leitura de texto não-verbal	11	3,22%
Reescrita de textos	10	2,93%
Dramatização	7	2,05%
Memorização	5	1,46%
Ditado	5	1,46%
Leitura de trava-língua	5	1,46%
Pesquisa na internet	3	0,87%
Digitação	3	0,87%
TOTAL	341	100%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados encontrados na pesquisa.

Depois, o exercício que mais aparece é o de interpretação de texto/localização de informação, com 57 atividades, o que equivale a 16,71%. Também foram identificadas 34 atividades voltadas para a escrita de palavras e de frases (9,97%), ou seja, partindo de unidades menores da língua para o trabalho da escrita e da leitura.

Gráfico 3 - Atividades que mais aparecem nas sugestões de aula



Fonte: Material elaborado com base nos dados encontrados nesta pesquisa (2018).

Logo após identificamos 26 atividades de desenho (isto é, 7,62%). Em muitos casos, os exercícios de desenho vinham após uma atividade de leitura. Assim, a sugestão de aula indicava que o aluno fizesse um desenho da história que foi lida.

Também foram encontradas atividades de contação de história. Ao todo, foram 17 (4,98%). Identificamos também 13 atividades de leitura de palavras e de frases (ou

seja 3,81%), novamente privilegiando as unidades menores de um texto. Depois, foram localizadas 11 (3,22%) atividades de leitura de texto não-verbal, 10 de reescritas de textos (o que equivale a 2,93%) e 7 de dramatizações (2,05%).

Foram identificados também 5 exercícios de memorização, 5 de ditado e 5 de leitura de trava-língua (o que representa 1,46% cada atividade). E, por fim, 3 atividades de pesquisa na internet e 3 de digitação, o que equivale a 0,87% do total cada tipo de atividade.

Diante dessas informações, recorreremos a Geraldi (2008, p. 5) que aborda sobre o ensino da língua materna nas escolas. De acordo com ele, nas escolas se lê para escrever, considerando que

[...] há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliação a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

As ponderações de Geraldi (2008, p. 5-6) chamam atenção para práticas que demarcam o trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental que vem se repetindo ao longo da história da educação. De acordo com ele, “todos conhecemos as exigências infantis: que leiamos inúmeras vezes a mesma história, que repitamos a leitura sem mudanças até mesmo entonacionais”.

A repetição da mesma história, conforme enfatiza o autor, produz um efeito de “prazer epistêmico”. E esse prazer deixa de existir “pela compreensão de que sabe o que se conta, para ser provocado pela descoberta do desconhecido” (GERALDI, 2008, p. 6).

Essa prática de recontar a história pontuada por Geraldi, nos faz repensar propostas de aulas divulgadas no Portal do Professor referentes a reescrita de textos, localizadas em dez atividades. Sobre a reescrita de textos, o autor evidencia ainda que

[...] entre as crianças, um exercício de memória e um efeito de prazer por confirmar que o que se segue é o que se esperava que seguisse; entre estudantes, a enfadonha tarefa de reescrever o que acabou de ler ou escutar, de antemão produz um sujeito vencido porque sua reescrita não realiza os mesmos feitos do autor lido, mesmo quando o que se leu foi uma lenda recolhida da tradição oral (GERALDI, 2008, p. 6).

O pesquisador elucida ainda que a cópia nunca é uma cópia, mas é, na verdade, um produto da interpretação. Quando se faz uma redação a partir da leitura de um texto, ele explica que

[...] não são os autores das futuras redações que escolhem os textos a ler e seus temas ; não são duas compreensões profundas que estão em jogo quando escrevem, mas uma compreensão privilegiada pelos sentidos postos em circulação pelas leituras privilegiadas (GERALDI, 2008, p. 7)

O estudioso resume essa prática de ler para escrever na seguinte explicação:

Toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. Toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo. Há movimento de superfície, aquele do pêndulo ou aquele dos corpos celestes imaginados pela física clássica (GERALDI, 2008, p. 8).

As contribuições do estudioso proporcionaram reflexão sobre os dez planos de aula divulgados pelo Portal que, por sugerirem atividades que envolvem ler para reescrever o que foi lido, podem estar contribuindo para legitimar, nas escolas, aulas de leitura que priorizem a formação de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental como meros repetidores de ideias dos autores lidos.

Nesse sentido, as ponderações do autor alertaram para a necessidade de os profissionais da educação se colocarem em constante diálogo com o que vem sendo sugerido como atividades promissoras para a melhoria do ensino, já que algumas atividades divulgadas pelo Portal podem estar contribuindo para a permanência de práticas inibidoras de possibilidades de os alunos trazerem suas próprias histórias para o diálogo com os textos trabalhados pelos professores.

Nessa perspectiva, entendemos que esses tipos de atividades acabam por contribuir para cercear, dentro da própria escola, o direito de os estudantes se posicionarem e de expressarem como elaboram diálogos com os textos que circulam na sociedade.

Ainda seguindo as ideias de Geraldi, a partir das contribuições do texto denominado “A Leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor”, o autor explica

que há quatro níveis de estudos estritamente linguísticos que precisam ser levados em consideração. São eles: do léxico, do enunciado, do texto e do intertexto.

Em relação ao léxico, o articulista evidencia que “é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciados e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção (GERALDI, 1988, p. 80). O nível léxico, portanto, dá ao texto uma certa configuração. Como exemplo ele pontua o vocabulário médico e a terminologia recente da informática. Desde esse nível, para Geraldi, o ato de ler produz significações, pois, para o autor,

[...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1988, p. 80).

Já o nível do enunciado, segundo o pensador, se considerar que todo enunciado é constituído em um determinado contexto, a situação em que o enunciado foi produzido é o que mais importa para a leitura dos enunciados. Nesse sentido, ao tomar os textos como enunciados produzidos em situações de interações sociais, as aulas de leitura não devem abrir mão de atividades que permitam aos leitores a retomada das condições de produção textual.

Nas escolas, ao se estudar a gramática por meio da sintaxe, é comum separar uma frase do contexto onde ela está inserida. Isso, para Geraldi (1988, p. 80), permite compreender melhor como as pessoas constroem enunciados. Mas, de acordo com o autor, “é através do enunciado que o enunciator oferece ao outro as coordenadas com as quais este buscará estabelecer uma relação entre o objeto físico (que é o enunciado) e o acontecimento representado por ele”.

Ainda segundo o autor, o ato de enunciar já é um acontecimento que deixa marcas na situação de comunicação e o outro, quem lê o texto, retoma essas marcas ao fazer um diálogo com o que é lido. Sobre isso, Geraldi (1988, p. 80) alerta:

O outro (o leitor) não apenas se constitui por suas leituras, mas está já presente no próprio processo de produção do texto (objeto) que será lido, e enquanto leitor virtual, ele é co-enunciador do texto. Enquanto leitor real, ele é o enunciator da significação que construiu em sua leitura, e o outro (o autor) passa, neste momento a co-enunciador.

Dando continuidade à discussão, Geraldi (1988, p. 81) também afirma que “um texto não é apenas uma sequência de frases ou enunciados: mecanismos de coesão

e conexão asseguram-lhe uma dimensão sequencial”. Já o campo do intertexto o autor define que “um texto cita outros textos. A voz do enunciador não é a voz que ‘clama sozinha no deserto’. Não há enunciador sozinho. Na sua voz, há vozes”. Portanto, não é possível ignorar na sala de aula essa compreensão de que a leitura é produção de sentidos a partir de um processo de interação verbal entre os sujeitos.

Para Geraldi (1988), tanto o leitor, como o ouvinte se embasam em textos que já foram lidos anteriormente e ao produzir um texto, ele é povoado de tantos outros textos. Por isso, chamamos atenção para o fato de que atividades de leitura sugeridas nos planos de aula do Portal do Professor podem contribuir para que os estudantes passem a não ter a oportunidade de identificar as várias vozes que se apresentam nos textos lidos e nos próprios textos produzidos por eles, favorecidos por práticas que tendem fazer com a leitura uma prática homogeneizadora de pensamentos e ideias. Desse modo, passou-se a indagar que abordagens de leitura vem sendo priorizadas pelo Portal do Professor, que serão tratadas no próximo tópico.

4.2 ABORDAGENS DE LEITURA PRIVILEGIADAS NO PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

É importante destacar que, para identificar os tipos de abordagens, analisamos as atividades propostas pelos professores em cada sugestão de aula. No tópico anterior, inclusive, mencionamos tais exercícios e a frequência que apareceram na nossa investigação. Analisando os planos de aula que compuseram o corpus analítico deste estudo, a abordagem cognitivista é a que mais se evidencia orientando as sugestões de aulas disponibilizadas no Portal do Professor do MEC. De acordo com corpus documental, 108 planos se aproximam essa abordagem. Esse número representa 87,09% do total de planos de aula. Já a abordagem utilitarista do ensino da leitura é a segunda abordagem que mais aparece com 10 sugestões de aula, o que representa 8,06% do total. Já a abordagem romântica do ensino da leitura aparece em cinco sugestões de aula, representando 4,03% do corpus documental. E, por fim, a abordagem discursiva, que compreendemos como a mais adequada para ser privilegiada nas escolas, aparece em apenas uma proposta de aula, o que representa 0,80% dos dados desta pesquisa, conforme apresentam o gráfico e o quadro a seguir.

TABELA 9 - TIPOS DE ABORDAGEM

Tipos de abordagem	Quantidade	Porcentagem
Cognitivista	108	87,09%
Discursiva	1	0,80%
Romântica	5	4,03%
Utilitarista	10	8,06%
Total	124	100%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados encontrados na pesquisa.

É válido ressaltar, mais uma vez, que os planos de aula foram considerados como textos produzidos por professores de diferentes estados e que foram valorizados pelo MEC a partir da chancela desse Ministério para serem divulgados no Portal do Professor. As sugestões de aulas, portanto, foram entendidas como enunciados produzidos por profissionais distintos, que atuam nas escolas sobre abordagens que consideram importantes para se trabalhar a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Bakhtin (2000), os enunciados possuem fronteiras claramente delimitadas. Tais fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, como destaca o pensador no seguinte trecho:

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Dessa forma, para o autor, é no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes acontece. O diálogo, portanto, é a forma clássica da comunicação verbal. Ou seja, quando os docentes de todo o país acessam o material disponibilizado no Portal do Professor, eles passam a fazer parte dessa cadeia de comunicação onde interagem com os autores das propostas, que, por sua vez, interagiram com outras vozes no momento em que produziram as sugestões.

Diante dessa discussão, recorreremos a Macedo (2000), que traz reflexões pertinentes sobre a alfabetização já que foram analisadas as sugestões de aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, dos três primeiros anos. O autor

desenvolve uma linha de raciocínio que compreende a alfabetização como uma prática política e cultural. Para o autor,

[...] a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora (MACEDO, 2000, p. 84).

Para que a alfabetização contribua para uma pedagogia emancipadora, Macedo (2000) evidencia que a linguagem dos educandos deve ser privilegiada nos programas que visam à alfabetização. Se essa postura é assumida pela escola, os alunos terão uma apropriação crítica da sua própria cultura e da sua própria história.

O autor explica que durante muitos anos, os programas de alfabetização visavam apenas a aprender a língua padrão dominante, enfatizando a leitura enquanto técnica e valorizando as habilidades para a escrita. Essa concepção de alfabetização, para Macedo (2000), se trata de uma ideologia que rejeita as experiências culturais carregadas de variedades linguísticas das pessoas.

Dessa forma, para que a alfabetização “[...] ganhe significado, deve ser situada em uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados” (MACEDO, 2000, p. 85).

O estudioso ressalta, também, que a alfabetização é eminentemente política e, por isso, deve ser analisada em um contexto de relações de poder. Por meio da alfabetização é possível produzir e reproduzir aspectos sociais e culturais. Sobre “reprodução cultural”, Macedo (2000, p. 85) evidencia que são “[...] experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos grupos oprimidos, objeto de suas políticas”.

Já sobre “produção cultural”, o autor se refere a grupos de pessoas que produzem, mediatizam e confirmam aspectos ideológicos que vivem a partir de suas próprias experiências. Segundo ele, tais experiências são pautadas “[...] nos interesses da autodeterminação individual e coletiva” (MACEDO, 2000, p. 85).

Diante das colocações de Macedo (2000), recorreremos às ideias de Volochínov (2013) para destacar que a linguagem surgiu da necessidade dos homens se comunicarem na primeira idade da pedra. Essa comunicação, no passado, começou

a ser estabelecida por meio de mímicas e gestos, evoluindo até se tornar como é conhecida hoje. Consequentemente, “servindo a estas necessidades de comunicação dos homens, a linguagem serve ao mesmo tempo como instrumento particular de um processo econômico” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 155).

Ou seja, de acordo com a concepção do teórico, a linguagem tem influência a respeito do desenvolvimento econômico, social e político da humanidade. Nas palavras do autor: “Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 155). E, nesse contexto, ainda segundo complementa o linguista russo, “a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

Portanto, compreende-se que, na perspectiva discursiva de linguagem, o sujeito se constitui **na e pela** linguagem porque vive em um mundo da linguagem (grifo nosso). Ao nascer, o indivíduo aprende a se comunicar com os outros por meio das interações verbais, isto é, por meio das relações sociais que estabelece com os outros. A enunciação é “uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158).

Considerando as reflexões desses autores e a recorrência de algumas abordagens de leitura, em detrimento de outras, conforme já citado e demonstrado anteriormente, com os dados quantitativos, ficou evidente então, que as aulas disponibilizadas no Portal do Professor priorizaram a concepção de leitura como busca e recuperação de informações do texto e também o texto em sua dimensão linguística apenas.

Partindo desse pressuposto, devemos considerar que as atividades divulgadas no Portal do Professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental não contribuem nem para os professores e nem para os alunos lidarem com o texto na sua dimensão discursiva.

Com isso, notamos, então, que o Portal parece contribuir para instituir uma hegemonia de abordagens de ensino da leitura a partir dos planos de aulas que foram considerados adequados para serem divulgados.

Portanto, compreendemos como fundamental apresentar também que tipo de atividades constantes das aulas divulgadas pela plataforma do Ministério se ancoram nas abordagens de leitura que vem tendo predominância no Portal do Professor do

MEC. Para situar melhor os leitores desta dissertação, serão exemplificadas tais abordagens com as próprias sugestões de aulas analisadas.

4.2.1 Abordagem cognitivista

Para elucidar uma proposta que tem como característica a abordagem cognitivista de leitura, nos deparamos logo no começo dessa análise com um plano de aula, que tinha como objetivo promover uma discussão sobre o trabalho infantil. A sugestão, denominada de “Palavra Cantada na alfabetização”¹⁹, foi publicada na plataforma no dia 20 de novembro de 2014, pela professora Vaneide Correa Dornellas, da Escola de Educação Básica, de Uberlândia, em Minas Gerais. Essa professora está entre as cinco que mais apareceram como colaboradoras da plataforma desta pesquisa.

Entendemos que o assunto sobre o trabalho infantil é pertinente para ser debatido com as crianças, sobretudo, por se viver em uma sociedade extremamente capitalista. No entanto, não se pode esquecer ou ignorar que a proposta valoriza a dimensão linguística apenas.

De início, a professora indica para os alunos que assistam ao vídeo da música “Criança não trabalha”, da banda Palavra Cantada, com a seguinte letra:

Lápis, caderno, chiclete, pião
 Sol, bicicleta, skate, calção
 Esconderijo, avião, correria, tambor
 Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
 Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom
 Tanque de areia, gnomo, sereia
 Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão
 Tênis, cadarço, almofada, colchão
 Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão
 Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
 Criança não trabalha...

¹⁹ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 4.

1,2 feijão com arroz,
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez...

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha, criança dá trabalho

Lápis...
Banho de rio, banho de mar, pula-sela, bombom
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão...

Não trabalha... (informação verbal).

As perguntas orientadas pela educadora, que sugeriu a aula, se limitam às questões da língua portuguesa como: Quais palavras rimam no final das estrofes? Quantas palavras têm na primeira estrofe? Quais palavras que aparecem na letra da música e que são nomes de brinquedos, de alimentos e de material escolar? Ou seja, são questões que levam o professor a colocar em evidência somente a dimensão linguística.

Depois dessa discussão sobre estrofes e rima, uma única pergunta nesta atividade envolve o trabalho infantil. A professora Vaneide propõe que seja pedido aos alunos que expliquem o que o autor quis dizer com o trecho “criança não trabalha, criança dá trabalho”. Se o trabalho do professor não for pautado com um compromisso ético, moral e social, a discussão dessa questão vai permanecer apenas no senso comum.

Todavia, dando continuidade à proposta, a professora distribui as estrofes da música e orienta que, em dupla, as crianças retratem a estrofe que receberam. Isto é, as crianças são demandadas a ler as estrofes e depois fazer um desenho do que foi lido. Uma atividade em que se nota ter como objetivo apenas trazer uma ludicidade para a aula. Depois de feitos os desenhos, a atividade recomenda que as produções dos alunos sejam expostas em um varal, na parte externa da sala.

Prosseguindo com a proposta, a professora sugere que os alunos discutam em casa, com os familiares, sobre as tarefas que eles podem realizar para ajudar e quais tarefas eles não realizam, mas podem fazer para colaborar com a família. Logo, eles devem escrever as respostas no caderno.

Se, por um lado, como pode ser notado, a ênfase da atividade é a identificação na letra da música de rimas e de quantitativo de palavras da estrofe, bem como de palavras que nomeiam objetos e alimentos – o que insinua uma atividade que valoriza a leitura como pretexto para o trabalho com a dimensão linguística do texto –, por

outro lado, diversos aspectos que fazem parte da dimensão discursiva foram desconsiderados.

No entanto, compreendemos que a exploração do trabalho infantil é um assunto sério e complexo, que mereceria ser abordado a partir da leitura da letra da música para além do questionamento sobre o que as crianças podem ajudar em casa, nas tarefas domésticas.

A leitura do texto poderia envolver também os problemas relacionados ao trabalho infantil, uma vez que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 998 mil menores são submetidos a trabalho ilegal no Brasil. Deste total, 190 mil são crianças com até 13 anos que não poderiam trabalhar de nenhuma forma – segundo a legislação brasileira, que proíbe o exercício de qualquer tipo de atividade de trabalho, sendo remunerado ou não, independente da carga horária. Adolescentes a partir de 14 anos podem trabalhar, mas sob condições específicas, como é o caso de menores aprendizes. Esses dados foram coletados em 2016 e divulgados no mês de novembro de 2017.

Ainda conforme demonstra essa pesquisa do IBGE, dentre as 190 mil crianças submetidas ao trabalho, apenas 26% recebiam algum tipo de remuneração, sendo que o rendimento mensal médio é de R\$ 141,00 para meninos e de R\$ 112,00 para meninas.

Os dados são ainda mais sérios quando observados os setores em que essas crianças estão trabalhando. A pesquisa apontou: 47,6% das crianças de 5 a 13 anos que trabalhavam em 2016 estavam ocupadas em atividade agrícola; 24,7% em segmentos como construção, indústria, transportes e serviços; 21,4% no comércio e 6,3% em serviços domésticos.

Dessa forma, trazer para a discussão com as crianças apenas a questão doméstica é reduzir um debate importante para contribuir com o desenvolvimento de um senso crítico das crianças. Depois de sugerir a conversa com os familiares como dever de casa, a autora do plano de aula sugere que a atividade seja retomada no dia seguinte e pede que os alunos leiam as respostas.

Segundo a professora, com as respostas, o educador terá dados para discutir o que é considerado exploração do trabalho infantil e o que é atitude de responsabilidade e colaboração com a família. Mas, compreendemos que para trazer um debate amplo, caberá ao professor propor uma discussão social e política que envolve o assunto, possibilitando que as crianças tenham acesso a outros textos e

enunciados, produzidos por diferentes sujeitos e que circulam em suportes variados. Acreditamos que, se a atividade proposta englobasse outros textos sobre essa mesma temática da música, colaboraria para que as crianças pudessem dialogar com as diferentes vozes e posições.

É válido ressaltar que observamos, então, a importância de trabalhar a dimensão linguística com os alunos, como foi proposto pela atividade que está sendo descrita neste momento. No entanto, de acordo com a perspectiva discursiva, as crianças pertencem ao mundo da linguagem desde que nasceram e são capazes de compreender assuntos que aparentemente são mais complexos, como o trabalho infantil. Entretanto, notamos também que para desenvolverem a capacidade de dialogar com os textos para além da localização e identificação de informações ou unidades da língua, elas precisariam vivenciar práticas que fomentassem nelas o diálogo com outros textos, a fim de desenvolverem a capacidade de relacionar fatos, ideias, opiniões e de elaborarem suas posições.

Para proporcionar debates relevantes e oferecer um processo de ensino-aprendizagem significativo, o professor precisa trabalhar com textos na sala de aula como ponto de partida e de chegada. Seja por meio de pesquisas, com base em reportagens, por documentos históricos, enfim, pela infinidade de possibilidades, o professor é o mediador desse processo e tem como responsabilidade contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

De acordo com Geraldi (2008), o estudo do texto nas salas de aula é fundamental, considerando que

[...] privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura (GERALDI, 2008, p. 2).

Ou seja, o texto, na concepção do estudioso, é sempre uma possibilidade dentre as múltiplas possibilidades, “mesmo consideradas as condições da situação em que é produzido” (GERALDI, 2008, p. 2).

Dando continuidade à proposta de aula, na terceira atividade é sugerido que a imagem abaixo seja apresentada às crianças.

Figura 11 - Cartaz de campanha contra o trabalho infantil



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Depois de observar o cartaz, as orientações dadas são para que as seguintes questões sejam levantadas com as crianças: O que vocês estão vendo? Quantas pessoas aparecem na imagem? São duas ou são quatro? São adultos ou crianças? Por que chegaram a esta conclusão? Qual imagem está no centro do cartaz? O que o autor quis dizer com estas imagens? O que está escrito no cartaz? Por que tem uma parte escrita em letras maiores?. Neste momento, identificamos que a atividade propõe a leitura de um texto híbrido que une o verbal e o imagético, mas a tônica foi para o reconhecimento de informações no cartaz.

Novamente necessário salientar que a discussão sobre o trabalho infantil é muito mais ampla e envolve questões políticas, sociais, econômicas e culturais. O papel da escola com um cartaz como esse, é incluir também a discussão sobre esses assuntos, sobretudo porque a sala de aula pode ser o único espaço em que os alunos vão ter acesso a essas informações e reflexões, inclusive sobre os direitos das crianças previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, depois de discutir sobre as questões oralmente, a atividade segue, propondo que os alunos escrevam uma história a partir da tirinha abaixo:

Figura 12 - Tirinha sobre os direitos da criança



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Os alunos até podem ter o que dizer sobre a exploração do trabalho infantil, mas a produção de texto sugerida é limitada a uma história que já está dada pela ilustração.

No momento da elaboração de um texto, a criatividade, segundo identifica Geraldi (2008), não é um comportamento que segue regras, que permite a construção de um conjunto infinito de orações. A criatividade, na verdade,

[...] exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2008, p.4).

Diante desse cenário, Geraldi recorre a Bakhtin para destacar que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, apud GERALDI, 2008, p. 4).

É no texto, portanto, que se encontram as subjetividades dos sujeitos, das posições e das vontades políticas, de acordo com Geraldi. Além disso, o texto é o *lócus* da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua.

Contudo, dando continuidade à aula disponibilizada no Portal do Professor do MEC, a atividade propõe o trabalho de leitura de outra música, dessa vez, a “Sai preguiça”, também da banda Palavra Cantada. No entanto, a partir desse novo texto,

as atividades não envolvem mais a questão do trabalho infantil, porém valorizam apenas os aspectos linguísticos, como: propõe uma leitura oral em forma de jogral; indica um ditado como atividade para que os alunos completem as palavras que faltam na letra da música; depois indica que os alunos devem trocar a letra da música que foi completada entre eles para que observem a grafia correta das palavras; trabalha com rima; pede que os alunos escrevam a palavra seguinte da letra quando a música é pausada.

Dessa forma, evidenciamos que trabalhar os aspectos linguísticos é fundamental para o ensino da língua portuguesa. No entanto, o trabalho desenvolvido na sala de aula não pode dar mais valor a essas questões em contraponto com os aspectos sociais que envolvem as atividades. Na sugestão de aula analisada, a abordagem cognitivista, conforme define Macedo (2000), se sobressai. Nos termos do autor,

[...] embora a aquisição de habilidades de alfabetização seja encarada como tarefa importante nessa abordagem, a característica marcante é o modo pelo qual as pessoas constroem o significado mediante processos de solução de problemas. A compreensão do texto fica relegada à posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas simples de leitura para tarefas altamente complexas. Esse processo de leitura está extremamente influenciado pelas primeiras obras de John Dewey e tem tomado forma em termos do desenvolvimento das estruturas cognitivas piagetianas (MACEDO, 2000, p. 89)

Contudo, ainda conforme discorre o autor, esta abordagem ignora as experiências, as histórias e as linguagens dos alunos. Assim, ela não se preocupa com questões de reprodução cultural. Como o capital cultural dos educandos é desconsiderado, o autor acredita que eles não estarão engajados em uma reflexão crítica completa do mundo que os cerca.

Um outro exemplo de sugestão de aula que teve como característica a abordagem cognitivista da leitura foi a da professora Mariane Ellen da Silva, da Escola de Educação Básica, de Uberlândia, em Minas Gerais. Esta educadora também faz parte das cinco professoras que mais colaboraram com o Portal do Professor do MEC. A proposta, publicada no dia 24 de julho de 2013, recebeu o seguinte título: “*O uso do trava-língua na identificação de palavras*”²⁰.

²⁰ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em formato PDF, pelo arquivo com nome Sugestão 89.

Com a aula, a professora indica que o aluno vai aprender a identificar manifestações do folclore brasileiro por meio de trava-língua; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliterações) ou finais (rimas); desenvolver habilidades de leitura, de escrita e de interpretação; desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos; utilizar os recursos existentes no *laptop* visando construir conhecimentos novos relativos ao tema da aula.

A primeira atividade, portanto, consiste na apresentação para a turma de uma imagem de um menino que está com a língua toda embolada.

Figura 13 - Imagem que retrata atividade de trava-língua



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Segundo a proposta de aula, enquanto as crianças observam a imagem, a professora entrega impresso o seguinte trava-língua: **Três pratos de trigo para três tigres tristes** e pede que os alunos leiam em voz alta.

Em seguida pede que eles leiam devagar e depois acelerem a leitura. Segundo ela, os alunos vão perceber a dificuldade de oralizar rapidamente um trava-língua. A partir desse momento, a professora Mariane sugere que as seguintes questões sejam debatidas com a turma: “Alguém sabe o que é um trava-língua? Qual a sensação de dizer um trava-língua? Existe alguma palavra que se repete? Qual a letra mais

presente no trava-língua? A repetição ajuda ou complica a fala? Se lermos devagar, a dificuldade será a mesma? O que significa travar a língua? Qual a relação entre a imagem e o trava-língua? O que mais chama a atenção nessa imagem? O nó na língua nos faz pensar em que?”.

Ou seja, ela indaga a turma, instiga as crianças e promove a reflexão acerca dos aspectos da dimensão linguística. Mas, depois de respondidas as questões, a educadora sugere que o docente explique que os trava-línguas fazem parte da literatura oral do Brasil e consiste em um jogo de palavras, no qual versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou formadas com o mesmo som, mas em ordens diferentes, são pronunciadas com rapidez.

Dando prosseguimento à proposta de aula, a atividade indica que uma brincadeira seja feita com as crianças para que os alunos possam identificar palavras, estabelecer relações fonológicas. Em salas de alfabetização deve-se trabalhar com brincadeiras que estimulem esses conceitos, cotidianamente. Novamente, evidenciamos que a aula tem valorizado os aspectos linguísticos em detrimento dos discursivos. A brincadeira sugerida foi a seguinte: o professor deve conseguir uma caixa com diferentes trava-línguas e dar o nome de “A caixa que trava a língua”. Com o objeto na sala de aula, o professor deve fazer as seguintes perguntas: Quem será capaz de desafiar a caixa? Será que alguém conseguirá ler sem enrolar a língua?.

Cada criança, dessa forma, deverá pegar um trava-língua dentro da caixa e tentar ler sem se atrapalhar, ou seja, não pode travar a língua. A autora da proposta indica e orienta as atividades que podem ser solicitadas pelo docente. São elas:

- Faça inicialmente uma leitura coletiva com todos os trava-línguas, para os alunos se apropriarem melhor e conhecerem os trava-línguas que irão compor a brincadeira;
- Sorteie um trava-língua, a cada um sorteado, leia várias vezes para a turma e peça para os alunos repetirem, primeiro devagar, depois, rapidamente;
- Após explorar bem cada trava-língua, peça para os alunos tentarem falar sozinhos, sem a sua ajuda.

Ao final, é orientado que sejam analisadas com os alunos as facilidades e as dificuldades de pronunciar os trava-línguas e explore as principais, como a repetição e a rapidez da pronúncia. Apesar de aparentar ser cansativo para os alunos, a proposta de aula continua explorando os trava-línguas. A proposta recomenda que

outra brincadeira seja realizada com as crianças. Dessa vez a do telefone sem fio. Primeiro, é sugerido que seja disponibilizada a imagem “Os bisbilhoteiros”, de Norman Rockwell, feita em 1948:

Figura 14 - “Os bisbilhoteiros”



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Posteriormente, sugere que sejam feitas as seguintes perguntas a turma: na primeira cena, uma mulher conta algo para outra. O que acontece depois? De quem elas falavam? A informação foi modificada ao longo das conversas? Que pistas a pintura dá quanto a isso?

Nesse momento, a autora da proposta recomenda que seja feita uma ponderação sobre fazer fofocas, chamando atenção para o fato de que a fofoca não é uma atitude correta. A orientação é dada nos seguintes termos: “Professor, explique que dependendo da situação, ao repassar uma informação as pessoas, às vezes, a modificam e existem algumas brincadeiras que isso pode acontecer”. E a educadora enfatiza: “Porém, ressalte aos alunos que falar da vida dos outros não é uma atitude correta”.

Em seguida, é sugerido que a turma seja organizada em uma rodinha para brincar de telefone sem fio. Segundo a autora da proposta, “essa é uma brincadeira coletiva que desenvolve a audição, concentração, a oralidade e a memória”. Ao invés de utilizarem qualquer frase, a orientação é para que o docente deva pedir que os alunos usem trava-línguas já que, de acordo com ela, “ficará mais difícil e, conseqüentemente, irão surgir outros trava-línguas, pois é certo que haverá confusão”.

Abaixo, seguem alguns exemplos trazidos pela professora:

- Pedro pegou um prego na porta preta.
- Uma aranha dentro da jarra. Nem a jarra arranha a aranha nem a aranha arranha a jarra.
- A pia perto do pinto, o pinto perto da pia, tanto mais a pia pinga, mais o pinto pia.
- O rato roeu a roupa do Rei da Rússia que a Rainha, com raiva, resolveu remendar.
- O pelo do peito do pé do Pedro é preto (informação verbal).

Depois de todas essas atividades, o trabalho com a leitura de textos segue com a proposição de outra brincadeira relacionada aos trava-línguas. É orientado que a turma seja organizada em dois grupos e que o professor providencie alguns trava-línguas diferentes para cada grupo. Na escolha, ela pede para o professor selecionar trava-línguas com o mesmo nível de dificuldade e indica alguns exemplos:

- Nível fácil:** O rato roeu a roupa do rei de Roma. A rainha com raiva resolveu remendar.
- Nível médio:** Embaixo da pia tem um pinto que pia, quanto mais a pia pinga, mais o pinto pia.
- Nível difícil:** Num ninho de mafagafos tem cinco mafagafinhos. Quem os desmafagafizá-los, bom desmafagafizador será. (informação verbal).

Segundo a autora da proposta, o professor deve estipular um tempo para o grupo treinar. Depois, os grupos precisarão recitar o trava-língua em voz alta vencendo as dificuldades da pronúncia. De acordo com as orientações constantes no plano de aula, “cada grupo terá três chances para pronunciar corretamente o trava-língua. Vence o grupo que melhor recitar o trava-língua”.

Como pode ser notado, trata-se de uma atividade em que prepondera a leitura de um único gênero textual: o trava-línguas, o que deixa claro que essa atividade prioriza leituras de um gênero de tradição oral, com finalidades exclusivas de trabalhar conhecimentos referentes aos aspectos grafofônicos da língua.

Percebemos que além de ser uma atividade que fomenta práticas de leitura repetitivas a partir de um mesmo gênero textual, ainda valoriza a competição entre os alunos.

Na atividade é solicitado que cada dia de aula seja apresentado aos alunos um cartaz com um trava-língua escrito nos diferentes tipos de letras, porque assim, possibilitaria ao aluno a visualização de diferentes formas de escrita e também a leitura.

Ainda sobre os trava-línguas, é proposto um vídeo sobre o assunto a ser apresentado aos alunos. A autora da atividade disponibiliza o *link* para ser acessado pelos interessados. O vídeo mostra trava-línguas cantados e a professora Mariane indica que, se for necessário, o mesmo seja assistido mais de uma vez com as crianças.

Depois do vídeo, os alunos deverão fazer uma apresentação de trava-línguas. Cada aluno deve escolher um trava-língua dentre todos que já foram trabalhados em sala de aula ou então poderá pesquisar outro. A orientação é para que os alunos tenham um tempo de 15 minutos para lerem os trava-língua e memorizá-los. Depois, cada aluno deverá apresentar seu trava-língua, sendo que as apresentações serão filmadas e depois novamente assistidas pela turma.

O plano de atividades segue com a indicação de um trava-língua selecionado dentre os que já tinha sido assistido no vídeo e da explicação de que esse texto pode ser trabalhado em diferentes atividades. O trava-língua sugerido é o seguinte: “Quando digo Digo; Digo Digo; Não digo Diogo; Quando digo Diogo; Digo Diogo; Não digo Digo”.

É orientado no plano de aula que as crianças leiam várias vezes esse texto, a fim de memorizá-lo. A orientação é a seguinte: Leiam devagar, depois sussurrando, depois rapidamente, depois lentamente.

Uma outra estratégia recomendada pela autora da atividade para os alunos compreenderem esse trava-língua é substituir os nomes por outros de colegas da sala. O exemplo dado foi esse: “Quando digo Maria; Digo Maria; Não digo João; Quando digo João; Digo João; Não digo Maria”.

Outra sugestão apresentada pela professora Mariane é trabalhar, a partir desse trava-língua, com antônimos. Veja o exemplo dado: “Quando digo perto; Digo perto; Não digo longe; Quando digo longe; Digo longe; Não digo perto”.

Depois, é sugerido que o professor utilize as atividades do livro didático articulando com outros textos e atividades que promovam a capacidade dos alunos de refletirem sobre as palavras como sequências sonoras.

Ainda segundo ela, diferentes atividades podem ajudar os alunos a pensarem na sequência de letras que são utilizadas, como o uso de textos que permitem a reflexão de uma determinada letra ou sílaba (trava-línguas, parlendas, cantigas).

Dessa forma, a professora traz dois exemplos de textos articulando trava-língua, parlenda e poema.

Figura 15 - Desenho trava-língua do Tatu



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Em um primeiro momento, a atividade propõe que os alunos leiam o trava-língua do tatu. Depois de travarem a língua brincando, orienta que seja perguntado às crianças se alguém sabe o que é um tatu ou se já viram.

Figura 16 - Texto trava-língua do Tatu

QUEM COCHICHA,
O RABO ESPICHA.
QUEM CUTUCA,
O RABO ENCURTA.
VIVA EU,
VIVA TU,
VIVA O RABO
DO TATU.

(Domínio popular)

Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Para isso, são sugeridas as seguintes intervenções:

Destaque no cartaz a palavra TATU e pergunte à turma se alguém sabe o que é, se alguém já viu;
Indague se alguém sabe onde está escrito a palavra TATU;
Pergunte o que essas palavras têm em comum: COCHICHA - ESPICHA
Espera-se que os alunos digam: o CHA de COCHICHA é o mesmo de ESPICHA, vejam CO-CHI-**CHA**, ES-PI-**CHA** (fale a última sílaba mais alto)
Faça a mesma coisa com as palavras: CUTUCA - ENCURTA / TU -TATU
Pergunte se há outras palavras com esses sons finais que não estavam no texto (informação verbal).

Para complementar, é proposta a leitura do poema “O buraco do tatu”, do autor Sérgio Caparelli, abaixo:

Figura 17 - Poema “O buraco do tatu”

O Buraco do Tatu	
O tatu cava um buraco a procura de uma lebre, quando sai pra se coçar, já está em Porto Alegre.	quando sai por falta de ar, já está na Inglaterra.
O tatu cava um buraco, e fura a terra com gana quando sai pra respirar já está em Copacabana.	O tatu cava um buraco e some dentro do chão, quando sai pra respirar, já está lá no Japão.
O tatu cava um buraco e retira a terra aos montes, quando sai pra beber água já está em Belo Horizonte.	O tatu cava um buraco com as garras muito fortes, quando quer se refrescar já está no Polo Norte.
O tatu cava um buraco dia e noite, noite e dia, quando sai pra descansar, já está lá na Bahia.	O tatu cava um buraco um buraco muito fundo, quando sai pra descansar já está no fim do mundo.
O tatu cava um buraco, tira a terra, muita terra,	O tatu cava um buraco, perde o fôlego, geme, sua, quando quer voltar atrás, leva um susto, está na lua.

Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

É orientado no plano de aula que o docente escreva cada estrofe do poema no quadro e apresente aos alunos. Antes de iniciar a leitura do poema, o docente deve perguntar aos alunos se conhecem o poema e, em seguida, pedir que façam a leitura em voz alta. Concluída a leitura, deve ser passada uma atividade para que as crianças encontrem no texto palavras que repetem como tatu e buraco; rimas; nomes de cidades. A professora indica os exercícios:

Convide os alunos para localizar e circular no poema o nome de um país, por exemplo, Japão. Ela pede que o professor faça intervenções que oriente o aluno a encontrar o nome.

- Onde está a palavra Japão?
- Qual o som final da palavra Japão?
- Onde está escrito ão?

Logo após, a professora pede para o docente sugerir aos alunos de encontrar no texto, e sublinhar, a palavra que rima com Japão.

- Japão rima com...?
- Onde está a palavra CHÃO?
- Qual é o som final da palavra CHÃO?
- Como escreve ÃO? (informação verbal).

A autora da proposta faz a seguinte afirmação:

Além de brincar com as palavras e encontrar rimas, os alunos têm que localizar as palavras dentro do texto, com isso elas desenvolvem a consciência das palavras por um lado e, por outro lado fazem correspondências entre parte do escrito e parte do falado. Professor, para a realização dessa atividade sua mediação é fundamental, pois esse momento de elaboração de hipóteses e de participação ativa da turma proporciona aos alunos a oportunidade para pensarem sobre as possibilidades de escrita dessas palavras, na medida em que permite que eles reflitam sobre a correspondência entre sons e letras, o que é extremamente importante no momento da apropriação do sistema de escrita (informação verbal).

Em seguida, é proposta uma atividade de interpretação do poema a partir das seguintes questões:

- Qual é o título do texto?
- Quem é o autor?
- Quantos versos possuem esse poema?
- Quantas estrofes?
- Quem é o personagem principal do poema?
- Quais são os nomes próprios que podemos encontrar nesse texto?
- Crie três estrofes e faça o tatu chegar em Uberlândia, em Minas Gerais e até mesmo no Brasil [Observação: professor, adapte essa atividade para sua cidade e estado] (informação verbal).

A educadora ainda solicita que o docente monte uma cruzadinha com as palavras do poema e suas respectivas imagens: “Prepare palavras com lacunas faltando as sílabas finais. O aluno deverá tentar preencher os espaços em branco corretamente”.

A partir das contribuições de Geraldi (2008), em seu texto “*Ler e escrever - uma mera exigência escolar*”, é possível refletir sobre a maneira como as atividades descritas até agora podem minar as possibilidades de o professor transcender um trabalho com o texto que não se restrinja a sua dimensão linguística. De acordo com o ele, a vitalidade da língua está no fato de que seu uso implica uma mudança. Geraldi (2008, p. 2) pontua que

[...] o retorno do estável é espaço de instabilidade. É este movimento constante entre estabilidade e instabilidade que torna a língua o que ela é: uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido.

Apesar disso, segundo o autor, no ensino notamos que tem havido uma necessidade de padronização da língua. Essa padronização, no entanto, partiu para a divisão do que é certo e errado em termos de língua e desse conceito de padrão, passou, por sua vez, para o conceito de norma. As atividades de normalização, segundo o articulista, provocam uma padronização. “O padrão se fixa, se imobiliza, como se sua vocação fosse a esterilização da vitalidade da língua” (GERALDI, 2008, p. 2).

Assim, ele destaca que trabalhar com o texto na sala de aula é introduzir “a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (GERALDI, 2008, p. 3). Mas para limitar e evitar que imprevistos aconteçam, o pesquisador explica ainda que a introdução do texto é cercada de cuidados, estabilizando, fixando e impedindo sua “adulteração significativa”. O autor chama atenção para aspectos importantes sobre os usos do texto na escola:

O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume - ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado - seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino da língua materna, o texto há que estar presente (GERALDI, 2008, p. 3).

Geraldi (2016), em sua publicação intitulada “*Professor como mediador do ensino da leitura*”, evidencia que ninguém aprende a ler sem se debruçar sobre textos. E, para o autor, esse debruçar pode ser tanto individualmente quanto no coletivo.

Segundo Geraldi (2016, [s.p.]), não se trata do “[...] professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura”. Mas, de acordo com o autor, cabe ao professor mediar este processo de descobertas que só será possível se ele também for um leitor. Esse processo vai além de ler frases

descontextualizadas como os trava-línguas explorados exaustivamente na proposta de aula descrita anteriormente.

Diante desse cenário, para ele, ler é recompôr passos da produção. O estudioso recorre a Marcel Proust (1989) para afirmar que "[...] o texto é tudo aquilo que o autor pode nos oferecer e que espera que o leitor vá além" (GERALDI, 2016, [s. p.]). A imaginação do leitor, aberta a partir do texto do autor, pode levá-lo para muito além. No entanto, também pode ficar aquém quando textos são muito simbólicos e metafóricos. Geraldi (2016, [s. p.]) pondera:

É preciso transver como diria Manuel de Barros, para poder ver o além das coisas e expressá-lo, o que exige percorrer as palavras revirando-as do avesso para descobrir o dizível ainda e sempre coberto pela superfície das coisas, das simples coisas.

Ainda sob o olhar de Geraldi (2016), o leitor ou o ouvinte são sujeitos dentro de uma formação social e a leitura, ao dar vida para o texto, transporta esses sujeitos até o lugar de origem de onde foi escrito o texto ou a tantos outros que podem desencadear em uma leitura. "A linearidade lisa do texto é um engano, cada palavra é um sulco que abre caminho às sementes da compreensão responsiva e da interpretação criativa. A leitura é uma atividade produtiva" (GERALDI, 2016, [s. p.]).

Portanto, para o autor, ler também é ir além, dando vida aos textos. Segundo ele, nossas leituras, assim como os textos, são situadas e datadas. O autor acrescenta que as

[...] leituras em tempos distintos de um mesmo texto podem diferir em função das correlações realizadas no momento da leitura e estas dependem das condições de sua produção, incluindo entre estas os outros textos que o leitor chama para ancorar a leitura que está processando. Isto inclui memória, experiências anteriores, objetivos, interlocuções futuras previstas, entre outras condições (GERALDI 2016, [s. p.]).

Assim, o autor reforça que a escola é um espaço de liberdade e que não deveria ser reduzido para atender aos objetivos de avaliação, mera repetição e que transforma um texto literário em um texto apenas referencial. Para Geraldi (2016, [s. p.]), ler um poema para apontar metáforas ou encontrar questões que estão na superfície do texto é banalizar a obra de arte: "A obra de arte, diferentemente dos textos referenciais, é um trabalho estético que, para além das condições sociais de produção, é orientado pela inspiração, irrecuperável pelo leitor (e até mesmo pelo autor)".

Por conseguinte, para o autor, ler uma obra de arte é (re)criar um caminho de compreensão. Essa leitura será cada vez mais profunda se o leitor se dedicar a ler cada vez mais obras de arte. Portanto, para levar textos para a escola, o professor precisa, necessariamente, ser leitor. Geraldi (2016, [s. p.]) reforça que o professor precisa “[...] ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu”.

4.2.2 Abordagem romântica

Encontramos características da abordagem romântica de leitura em propostas de aula como a intitulada “*Monteiro Lobato e os contadores de histórias*”²¹, publicada no dia 24 de outubro de 2008 pela professora Grace Luciana Pereira, da Universidade de São Paulo. Na sugestão, a professora proponente explica que o aluno vai conhecer a biografia de um dos maiores escritores brasileiros; conhecer o universo literário infanto-juvenil de Monteiro Lobato; despertar o prazer pela leitura; proporcionar que os alunos se transformem em contadores de histórias e seduzam os alunos e crianças para a leitura. Nos objetivos da aula é possível notar indícios da concepção romântica da leitura ao estipularem o “despertar do prazer” e “seduzir as crianças para a leitura”.

Na parte sobre os conhecimentos prévios a professora estabeleceu como objetivos: “Descobrir que os alunos sabem sobre o escritor do Sítio do Pica-pau Amarelo; Validar procedimentos para ser um bom contador de história”.

A professora propõe que um vídeo mostrando a biografia do Monteiro Lobato seja exibido para a turma. Após o vídeo, ela orienta que seja montada uma estante temática na sala com os livros de Monteiro Lobato. Depois, ela recomenda que seja feita uma roda de história. “Torne-o mais lúdico possível, prepare um boneco tamanho família de Monteiro Lobato e deixe na sala, isso já vai intrigar e despertar o interesse da classe”.

Ela pede que comece a roda de história e o professor conte um trecho de um livro do autor que vai ser contado em capítulos. Essa estratégia, segundo ela, sempre vai deixar um gosto de quero mais. “Para enriquecer, convide uma merendeira ou

²¹ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 81.

alguém da comunidade para preparar bolinhos de chuva para os alunos, como a Tia Anastácia. Eles com certeza irão se deliciar”.

Depois, ela indica o *link* de um *site* para que seja consultado e se conheça os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. A professora, sugere também, que cada dupla escolha um personagem e faça um boneco do mesmo. “Estimule a criatividade, utilize retalhos, sucatas, etc”.

Quando perceber que as crianças estão totalmente envolvidas com o projeto, a professora indica que a atividade seja passada para a segunda etapa. Neste momento, os alunos vão se dividir em grupos de contadores de histórias. A orientação da professora é que o docente “entre em contato com comunidades virtuais de contadores de histórias e estimule os alunos a entrevistarem outros contadores, que dividam suas experiências com eles. Crie coletivamente um quadro de orientações para se contar uma história com a ajuda dos alunos”. Ela pede, então, que os alunos utilizem diferentes formas de se contar histórias com o uso, por exemplo, de fantoches, dedoches ou gravar as histórias com efeitos sonoros.

Na terceira fase da aula, a professora Grace pede que dê início a divulgação do projeto criando faixas e cartazes e espalhando pela escola para gerar o interesse de outros alunos. A professora indica que seja marcado um dia para a apresentação e na data os alunos sejam organizados de forma estratégica no pátio. A professora orienta que os alunos dividam as tarefas: “um pode falar sobre a biografia do autor, outro pode organizar os alunos na roda e os outros serem contadores”. A apresentação pode ser ampliada e os alunos podem apresentar em outras escolas, orfanatos e asilos.

Sobre a abordagem romântica de leitura, Macedo (2000) explica que esta é uma abordagem interacionista que visa a construção do significado. Porém, para esta abordagem, o significado é gerado pelo leitor e não na interação entre leitor e o autor do texto a ser lido. A abordagem romântica enfatiza o lado afetivo e vê a leitura como satisfação do ego, uma experiência prazerosa, como o que é proposto pela sugestão de aula mencionada anteriormente. O autor faz duras críticas a esse enfoque. Nas palavras dele:

Essa abordagem liberal da alfabetização deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça. Mais ainda, o modelo romântico ignora completamente o capital cultural dos grupos subalternos e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura, ou que essa leitura faz parte do capital cultural de todas as pessoas. Como deixa de levantar questões de

capital cultural de diversas desigualdades estruturais, isso significa que o modelo romântico tende a reproduzir o capital cultural da classe dominante a que a leitura está intimamente vinculada (MACEDO, 2000, p. 90).

O autor ainda é contundente ao dizer que é ingenuidade acreditar que um aluno da classe trabalhadora que convive com desvantagens sinta alegria e autoafirmação na leitura. Além disso, esta abordagem também deixa de associar a leitura às relações de poder que exaltam determinada classe e marginalizam outros grupos.

Isto é, a abordagem romântica de leitura não considera as questões sociais que os alunos estão inserindo, os distanciando de se sentirem pertencentes ao universo da história lida. Nosso objetivo não é apontar esta abordagem como uma vilã, mas, sim, discutir que a dimensão discursiva dos textos precisa fazer parte do ensino da leitura nas escolas.

4.2.3 Abordagem utilitarista

Já uma proposta de aula que teve como característica uma abordagem utilitarista da leitura foi publicada no dia 20 de agosto de 2013, pelo professor Cleber Garcia Casagrande, da Escola de Educação Básica, de Uberlândia, em Minas Gerais. Na proposta, denominada de “*Jogo dos bilhetes: identificação e criação*”²², o professor aponta que o aluno vai aprimorar a escrita; conhecer o gênero textual bilhete; produzir bilhetes; interpretar informações; desenvolver a leitura; identificar qualidades e características dos colegas.

Como conhecimentos prévios necessários, o professor destaca que os alunos devem ter domínio da linguagem escrita e oral, e interpretar informações.

Na primeira atividade da proposta, o professor Cleber pede que o docente comece a aula conversando com os alunos sobre o que é um bilhete, o que deve ter em um bilhete, quando escrever um bilhete e qual é a função do bilhete. Neste momento foi identificada a concepção de leitura do professor, que a compreende como uma visão utilitarista e pragmática.

²² No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 59.

Após os alunos responderem as questões levantadas, o professor orienta que o docente deve explicar à turma que “o bilhete deve ter uma linguagem clara, objetiva e simples; deve ter um destinatário (o leitor, a pessoa que vai ler o bilhete); deve escrever apenas o que for necessário para o entendimento da mensagem; colocar as informações básicas; deve ter um motivo; deve registrar a data, as saudações e o remetente (quem escreveu o bilhete); além disso, é fundamental organizar as ideias e estruturar as informações”.

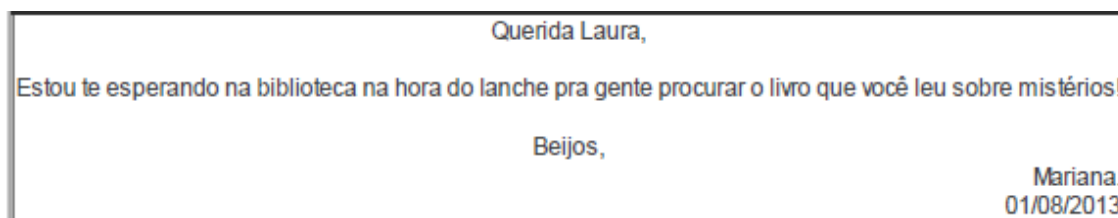
Depois da explicação, o professor pede que dois modelos de bilhetes sejam apresentados para as crianças que não se lembram do gênero.

Figura 18 - Modelo 1 de bilhete apresentado pela professora



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Figura 19 - Modelo 2 de bilhete apresentado pela professora



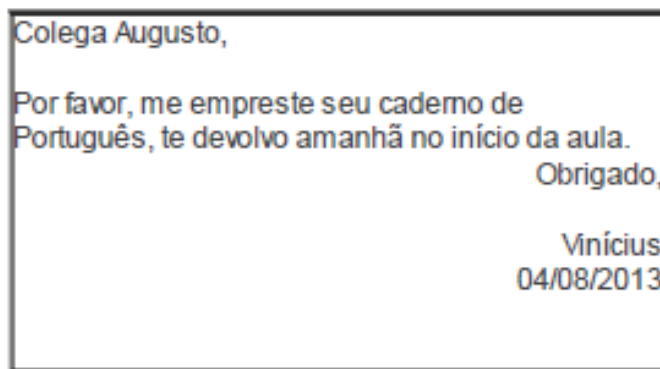
Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

A segunda atividade proposta pelo professor recomenda que os alunos escrevam um bilhete para algum colega, destacando suas características pessoais, em uma pequena ficha de papel. Logo após, o professor dá a seguinte orientação: “Após a construção, todos os bilhetes serão trocados com o colega que está sentado ao lado (desde que este não seja o colega para quem o bilhete será destinado, caso seja, o aluno deve trocar com outro colega). Os estudantes farão a leitura do bilhete do colega e poderão fazer correções se considerarem necessário. Posteriormente, o educador copia os bilhetes no quadro e todos participam das correções ortográficas necessárias, identificando se a mensagem está clara e se o formato está correto”.

O professor levou o tema bilhete para ser trabalhado com as crianças, mas durante as atividades a função social do bilhete não foi cumprida, já que o mesmo, que deveria ter sido entregue a um destinatário, na prática foi lido por outro aluno, depois escrito no quadro, e ainda teve aspectos da linguística corrigidos, sendo que o gênero permite uma linguagem informal. O professor poderia ter proporcionado uma situação real de comunicação onde os alunos fariam uso do bilhete, mas esse aspecto foi ignorado pelo autor da proposta de aula.

Na terceira atividade, o professor Cleber orienta que sejam novamente apresentados alguns bilhetes para a turma, ou seja, modelos do gênero, para que os alunos reconheçam os “pontos principais”. Exemplo dado pelo educador:

Figura 20 - Modelo 3 de bilhete apresentado pela professora



Fonte: Material disponível no Portal do Professor do MEC.

Depois de mostrar o exemplo, o professor sugere que sejam feitas as seguintes perguntas: “Quem escreveu o bilhete?”; “Quem é o destinatário?”; “Qual é o assunto?”; “Qual saudação foi utilizada?”; e “Qual data em que foi escrita?”. O professor sugere que as respostas sejam digitadas em um *notebook* e depois discutidos os principais aspectos do bilhete. Nessas questões, fica evidenciado que os alunos vão apenas reconhecer/localizar informações no texto.

A próxima atividade pede que o aluno faça um bilhete para um colega que não tenha proximidade, mas que conheça as características desse colega. O professor pede que sejam enfatizadas as qualidades positivas desse colega e destaca que esse exercício possibilita que as crianças interajam. Mas, após a escrita do bilhete, ele pede que a turma se divida em dois grupos e que cada grupo envie um representante para que possam tirar o “par ou ímpar”. O colega que ganhar, lê a mensagem do bilhete que criou, para que o outro grupo descubra quem é o destinatário do bilhete.

A brincadeira que, conforme fica evidente aqui, desvirtuou completamente as diferentes situações de comunicação em que os bilhetes são usados. O professor Cleber ainda orienta os colegas educadores na proposta:

Instigue os alunos para que observem se o bilhete está escrito de forma clara, objetivo [sic] e se contém erros ortográficos. Professor, converse com os alunos sobre a importância da escrita e da leitura nesse momento da vida deles. Explique a importância de se comunicar através da escrita e os benefícios de dominá-la corretamente (informação verbal).

Diante do exposto, é importante destacar que cada enunciação mantém relação direta com a situação de comunicação e o auditório social. Isto é, a situação real de

comunicação vai estabelecer a enunciação da comunicação verbal. Quando o aluno envia um bilhete para um amigo de classe, determinadas expressões informais vão ser utilizadas nessa situação de comunicação, que se caracteriza por ser informal, com um colega, para falar de assuntos triviais.

Contudo, se um aluno identifica os problemas da escola e escreve um documento formal para ser entregue à diretoria da escola, pedindo que medidas sejam tomadas, determinadas expressões formais vão fazer parte desse discurso. Ou seja, “[...] cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 159).

Ainda conforme discorre o autor, a comunicação verbal é constituída de dois momentos: o primeiro é a enunciação feita por um falante e o outro é a compreensão por parte do ouvinte. O ouvinte pode concordar ou não com o que ouviu e responder com palavras ou até mesmo gestos. “Pode-se dizer que qualquer comunicação verbal, qualquer interação verbal, se desenvolve sob a forma de intercâmbio de enunciações, ou seja, sob a forma do diálogo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 163).

Na contramão do que vem acontecendo na sala de aula, ao longo da história do ensino da língua portuguesa, Geraldi (2008) esclarece que a presença do texto na sala de aula implica em desistir desse ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Nas palavras dele:

Tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido - uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI, 2008, p. 8).

Nessa perspectiva, a leitura não se realiza mais para fazer algo posterior. Há uma inversão desse processo: em função de fazer algo, será necessária a busca de textos para a leitura. Porém, as poucas experiências que seguiram nesse sentido não tiveram continuidade porque, segundo o autor,

[...] foram suficientes para que os ideólogos do sistema tenham apontado a necessidade da uniformização através de parâmetros curriculares cuja eficiência concreta se mensuraria pelas avaliações. Foi neste sentido que caminhou o ensino da língua materna, entre nós, a partir da década de 1990,

revertendo uma expectativa forte que havia sido idealizada na década anterior com base nos princípios da linguística da enunciação (GERALDI, 2008, p. 9).

Como o horizonte teórico não avançava e os estudos da linguagem se voltavam para os discursos e para os textos, Geraldi (2008, p. 9) observa que para se ensinar algo sólido e fixo “foi o uso da noção de gênero dos discursos definidos por Bakhtin a partir de seus elementos básicos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - como tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Com isso, fica evidente que a escola, portanto, passou a ensinar o uso de cada um desses gêneros, tanto na leitura quanto na produção, pois “nada mais salutar do que isto para dar estabilidade ao instável discursivo” (GERALDI, 2008, p. 9). O autor, além disso, pontua ainda que

[...] a heterogeneidade dos gêneros discursivos apontada por Bakhtin acaba se reduzindo à diversidade de gêneros numa sociedade complexa, esquecendo-se que a noção de heterogeneidade tem muito mais a ver com a gênese de cada gênero, expressão de inúmeras vozes ao longo da história (GERALDI, 2008, p. 10).

Outra sugestão de aula que também teve como característica a abordagem utilitarista da leitura foi a da professora Josina Augusta Tavares Teixeira, do Colégio de Aplicação João XXIII, de Juiz de Fora, em Minas Gerais. A proposta, que recebeu como título “Retirando informações dos rótulos²³”, foi publicada no Portal do Professor do MEC no dia 17 de maio de 2010.

Destinada ao Ensino Fundamental Inicial, a proposta tem como objetivo, segundo a autora da aula, aprender a extrair e interpretar as informações contidas em rótulos: marca, produto, data de fabricação, validade, utilidade, código de barra etc; interagir com portadores reais de leitura e escrita, ampliando a compreensão do mundo e inserindo-se no contexto social grafocêntrico; tornar-se um consumidor esclarecido e crítico.

Como conhecimentos prévios, a professora destaca que o aluno deve estar imerso no processo de alfabetização e letramento.

Como justificativa para essa proposta de aula, a professora Josina evidencia que os rótulos são portadores de textos rotineiros na vida de todas as pessoas. Por

²³ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 106.

esse motivo, de acordo com ela, é importante que a escola os traga para dentro da sala de aula como recurso didático para possibilitar uma leitura de mundo. Nas palavras dela: “eles propiciam discussões ricas, oportunizando aos alunos o compartilhamento de vivências pessoais, o confronto de opiniões e ideias, a ampliação de conhecimentos sobre o consumo de produtos e uma reflexão sobre as questões que determinam as diferentes opções adotadas na hora das compras”.

A primeira atividade, portanto, solicita que cada criança leve para sala de aula cinco rótulos diferentes. Após sentados formando um grupo, a professora faz uma leitura ampla dos rótulos trazidos pelos alunos. De acordo com a autora da proposta de aula, o professor deve orientar a observação dos estudantes com as seguintes informações: data de fabricação e validade; marca e produto; instruções de uso; utilidade; código de barra; selo de inspeção; informações adicionais como propagandas. Assim, a professora pede que o docente promova uma discussão livre, oportunizando aos alunos demonstrarem seus conhecimentos prévios, levantarem suas hipóteses e emitirem suas opiniões.

A segunda etapa da atividade consiste na formação de grupos na sala de aula para confecção de cartazes. O professor vai sortear entre os grupos os itens discutidos na parte anterior da aula. “Cada grupo deverá ilustrar o cartaz, recortando dos seus rótulos e colando o item sorteado para o seu grupo. Os alunos deverão escrever o que significa cada item (produto, marca, data de fabricação etc). Depois, as crianças vão apresentar o cartaz para a turma.

Após finalizada a apresentação, a professora propõe que as crianças criem seus próprios rótulos: “A professora distribuirá rótulos e folhas em branco para os alunos. Eles recortarão de rótulos diversos as seguintes informações: produto, marca, data de fabricação e validade, código de barra, quantidade, ilustração e criarão seu próprio rótulo, misturando as informações”. Depois de realizada a atividade, uma nova apresentação vai ser feita para a turma do que foi produzido individualmente.

Mas, diante da proposta descrita, recorreremos, mais uma vez, aos pensamentos de Geraldi (1988), que traz reflexões importantes sobre as condições de leitura na escola. Ele afirma que a escola é um dos lugares privilegiados na sociedade para se ter acesso a leitura. No entanto, conforme ressaltado por ele, os professores estão afastados dos livros e das bibliotecas devido às difíceis condições de trabalho.

Nesse sentido, leituras são impostas e os textos são fixados a terem um significado único. A escola passa a incentivar a formação de leitores que repetem a

leitura já feita do professor. O processo de leitura é tratado na escola como uma mera decifração.

O autor, dessa forma, pontua alguns exemplos do trabalho com a leitura de forma perigosa na sala de aula e, infelizmente, são atividades que aparecem no nosso corpus documental. Ele chama tais exercícios de “imediatez de resultados”. Nas palavras de Geraldi (1988, p. 83): “Leu, responda às perguntas; leu, escreva um texto no mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema etc - que revelam a expectativa de um resultado desejado como imediato após a leitura”.

Para Macedo (2000), a abordagem utilitarista da leitura visa produzir leitores que alcancem os requisitos básicos de leitura. E é diante deste enfoque que surgiu o que se conhece como “alfabetizados funcionais”. Segundo Macedo (2000, p. 88) afirma, “[...] essa abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, ao mesmo tempo que sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar”.

Essa abordagem não ficou conhecida somente em países desenvolvidos e industrializados do ocidente, mas também em nações do Terceiro Mundo, afinal, de acordo com o que discorre o autor, a Unesco defendeu que

[...] os programas de alfabetização devem, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só a leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica (MACEDO, 2000, p. 88).

Todavia, ainda para Geraldi (1988), a questão de ter acesso a escola é fundamental. No entanto, ele é enfático ao afirmar que a escola deve ir além de ensinar a leitura, cálculo e outras noções elementares. A instituição de ensino deve, de acordo com o autor, discutir o próprio conhecimento e a ideologia que são transmitidos aos alunos.

Partindo desse pressuposto, notamos, então, que é por meio da leitura de textos que há a construção de significados e as atribuições de sentido. Portanto, em uma sociedade que encara a leitura como uma prática social, conforme elucidado por Geraldi (1988, p. 85), “ler na sala de aula para construir possibilidades, construir significações, torna-se perigosa subversão. Lutar por ela é lutar, onde se está, contra o *status quo*”.

4.2.4 Abordagem discursiva

Dentre todas as propostas de aulas analisadas, uma sugestão específica se destacou das demais pela forma como a professora propõe trabalhar com a ditadura militar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A aula, denominada de “Saltimbancos – indo além da música²⁴”, foi publicada no dia 30 de novembro de 2009, pela professora Soymara Vieira Emílio, da Escola Municipal Lourdes Ferreira de Campos, de Mesquita, no Rio de Janeiro.

Salientamos aqui, a relevância da temática da aula que faz parte da história deste país, mas muitas vezes é ignorada pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental por considerarem que os alunos não são capazes de compreender os fatos históricos daquela época.

Na parte em que a professora deve dizer o que o aluno poderá aprender com esta aula, ela sinaliza os seguintes aspectos: desenvolver procedimentos de leitura; ampliar as habilidades de localização de informações implícitas; e inferir uma informação implícita no texto. Já o conhecimento prévio, mencionado por ela como algo que os alunos devem ter para que a aula seja trabalhada, é que eles saibam as características do gênero textual “música”.

Como estratégias e recursos da aula, ela indica a apresentação da música “Bicharia”, de “Os Saltimbancos”, que faz parte de um disco infantil: um vinil elaborado com músicas compostas e arranjadas pelo compositor argentino – e naturalizado italiano – Luis Enríquez Bacalov, e adaptadas para a língua portuguesa pelo músico brasileiro Chico Buarque de Hollanda, que foi lançado no ano de 1977. Ela sugere o uso de *links* do portal *YouTube*, que mostram a música e o clipe gravado na época com artistas interpretando os animais, para que o professor apresente à turma, e, pede que o docente distribua a letra da música para as crianças. A letra é a seguinte:

Au, au, au. Inha in nhó
Miau, maiu, miau. Cocorocó
O animal é tão bacana
Mas também não é nenhum banana
Au, au, au. Inha in nhó

²⁴ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 111.

Miau, maiu, miau. Cocorocó
 Quando a porca torce o rabo
 Pode ser o diabo
 E ora vejam só
 Au, au, au. Cocorocó

Era uma vez
 (e é ainda)
 Certo país
 (E é ainda)
 Onde os animais
 Eram tratados como bestas
 (São ainda, são ainda)
 Tinha um barão
 (Tem ainda)
 Espertalhão
 (Tem ainda)
 Nunca trabalhava
 E então achava a vida linda
 (E acha ainda, e acha ainda)

Au, au, au. Inha in nhó
 Miau, maiu, miau. Cocorocó
 O animal é paciente
 Mas também não é nenhum demente
 Au, au, au. Inha in nhó
 Miau, maiu, miau. Cocorocó
 Quando o homem exagera
 Bicho vira fera
 E ora vejam só
 Au, au, au, Cocorocó

Puxa, jumento
 (Só puxava)
 Choca galinha
 (Só chocava)
 Rápido, cachorro
 Guarda a casa, corre e volta
 (só corria, só voltava)
 Mas chega um dia
 (Chega um dia)
 Que o bicho chia
 (Bicho chia)
 Bota pra quebrar
 E eu quero ver quem paga o pato
 Pois vai ser um saco de gatos

Au, au, au. Inha in nhó
 Miau, maiu, miau. Cocorocó (informação verbal).

A autora da aula propõe que o professor cante com os alunos mais de uma vez. A seguir, orienta que o educador peça aos alunos para identificarem o assunto central da música. “A resposta provavelmente deverá ficar no campo do senso comum”, destaca a autora em suas orientações.

Depois da resposta dos alunos, a professora solicita que o docente explique aos alunos a situação política, histórica e econômica do cenário nacional no período em que o disco de vinil foi lançado. Ela aponta que devem ser trabalhados os seguintes tópicos: a) O golpe de 64 e os 30 anos de governos militares; b) A censura prévia às artes; c) O movimento de resistência dos artistas, com obras de protestos e denúncia.

Depois de apresentar o contexto, a professora indica que o docente leia mais uma vez a música e destaque que os autores buscaram ludibriar a censura criando uma analogia entre os setores da sociedade e os animais citados na canção.

Ela orienta que o professor questione sobre cada animal, lançando as seguintes questões para os alunos: “Quem o jumento representa?”; “E a galinha?”; “E o cão?”; “E o gato?”; “Quem é o Barão?”; “Que país é esse mencionado na letra?”. E dá recomendações ao educador da seguinte forma: “Provoque a procurar as respostas na própria música e nos conhecimentos socialmente construídos que eles têm desses animais”.

Nessa parte, a autora da proposta de aula ainda solicita ao professor que ele possibilite que os alunos cheguem à conclusão que os autores buscaram identificar: o jumento como o trabalhador; a galinha como a família; o cão como a polícia; o gato como os artistas; o país como o Brasil; e o Barão como os governantes.

Depois de explorar as informações presentes na música, a professora informa que os alunos devem marcar as expressões contidas na letra, tais como “quando a porca torce o rabo”; “bota para quebrar” e “eu quero ver quem paga o pato” e solicita que o educador construa coletivamente com os alunos os sentidos de tais expressões, levando em consideração o contexto da música na época em que ela foi escrita. “As opiniões sobre o significado de cada uma das expressões podem compor o mural da sala”, indica a proponente Soymara.

Depois de cantar a música mais uma vez, ela sugere que se peça aos alunos, a partir das informações debatidas coletivamente, que identifiquem qual o tema central da canção. Em seguida, solicita que escrevam a opinião deles sobre qual era a intenção dos compositores ao lançarem a música no período da ditadura. Ao término, ela propõe que os alunos leiam as respostas que deram para os colegas de classe.

A proposição da educadora demonstra um trabalho com a leitura e busca transcender a prática de identificação e de recuperação de informações, que foram características marcantes do conjunto de atividades analisadas. Na aula proposta, é

possível notar que a professora busca desenvolver, a partir da leitura e discussão de textos, a capacidade de os alunos dialogarem com várias informações e de estabelecerem relações entre elas para elaborarem conclusões.

Assim sendo, consideramos que essa atividade proposta se aproxima do que vem sendo denominado por abordagem discursiva da leitura, uma vez que indicia instaurar com a sequenciação dos exercícios, um movimento na sala de aula que favoreça ao reconhecimento de diferentes vozes que perpassam os textos. Nesse sentido, parece que a atividade assume princípios da perspectiva bakhtiniana de linguagem.

De acordo com Bakhtin (2000), o discurso é povoado por outras vozes. Nas palavras do autor:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 2000, p. 319).

Ou seja, na concepção de Bakhtin (2000, p. 320), todo enunciado responde a enunciados anteriores. “A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião, têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro [...] e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado”.

A atividade sugerida pela professora indica que ela não buscou propor que se analisasse as orações separadamente na canção, e, portanto, não se limitou a explorar o texto apenas na sua dimensão linguística da música. Ao trazer como proposta o trabalho com o contexto em que a música foi produzida, criou-se possibilidade com a atividade para que seja dado lugar ao diálogo com outras informações que transcendem o texto. Com isso, se permite desencadear na sala de aula, a partir de atividades de leitura, a possibilidade de os alunos desenvolverem reflexões críticas do texto lido.

É importante pontuar que, de acordo com Bakhtin (2000, p. 326), se algo é lido de forma isolada, fora de seu contexto natural, pode deixar de fazer sentido, pois

[...] quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes

que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista.

Como um enunciado produzido pela proponente, esse plano de aula, mesmo sendo um perfil de proposição pouco recorrente no banco de aulas no Portal do Professor do MEC, expressa que a concepção de linguagem como interação verbal e princípios da abordagem discursiva também vem sendo apropriados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, o fato de essa concepção e abordagem não aparecerem fundamentando um grande quantitativo das propostas divulgadas no Portal abre também a possibilidade de se questionar o que vem contribuindo para que predominem abordagens de leitura que valorizem mais a busca e a localização de informações nas aulas de língua portuguesa.

Estudos que se detenham a investigar esse aspecto são importantes, já que os dados produzidos pela pesquisa demonstram que a compreensão da leitura como um processo de produção de sentidos e de leitores como sujeitos históricos e sociais, que interagem entre eles e com o mundo por meio de textos, são ainda pouco privilegiados. Observamos, com isso, que se fragiliza o processo de formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental como meros decodificadores ou localizadores de informações.

Nessa mesma linha de pensamento, é importante considerar que seria interessante ter estudos que buscassem refletir sobre o trabalho com a leitura nas escolas do Espírito Santo, pois somente uma atividade desse estado aparece divulgada no Portal. Apesar de uma única ocorrência, o próximo item terá o foco concentrado nela.

4.3 PROPOSTA DE AULA DISPONIBILIZADA POR UMA PROFESSORA CAPIXABA

Nesta parte da dissertação discutiremos sobre a proposta produzida pela professora Christiani Luiza Mação Menini, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Regina Maria Silva, de Vitória/ES. O nome da proposta é “Os

*três porquinhos geométricos*²⁵". Decidimos destinar um espaço para esta sugestão de aula porque se trata de uma professora que atua no nosso estado. No entanto, é importante mencionar que apenas essa proposta não representa o trabalho com leitura nas escolas em todo o Espírito Santo.

Dando prosseguimento, a professora autora descreveu que os componentes curriculares e os temas que contemplam a proposta são: língua portuguesa (língua escrita: prática de leitura); artes (arte visual: produção do aluno em arte visual); matemática (espaço e forma); e língua portuguesa (alfabetização).

A aula da professora Christiani receberá uma atenção especial nesta pesquisa por ser uma sugestão de uma professora que trabalha em Vitória, no nosso Estado. Ela foi a única professora capixaba que enviou sugestão de aula sobre o ensino da leitura conforme apontado pela pesquisa. Essa sugestão teve 15.909 acessos e foi classificada com quatro estrelas. A publicação foi feita no Portal do Professor no dia 16 de fevereiro de 2012.

A aula indicada pela docente se propõe em relação ao componente curricular língua portuguesa incentivar a prática de leitura de livros de literatura infantil, desenvolver habilidades de leitura e escrita, compreender e valorizar a cultura escrita.

Já em relação aos outros componentes que a aula contempla – no caso artes e matemática – a sugestão da professora também visa nomear e identificar as figuras geométricas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) em lugares e objetos do dia a dia. Essas informações fazem parte da descrição "Dados da Aula". Ainda nessa parte, a professora explica que a aula é indicada para crianças que estejam inseridas no processo de alfabetização e letramento.

Dessa forma, podemos observar que a docente faz o uso de um conceito – o letramento – que não dialoga com a perspectiva dialógica que se defende nesta pesquisa, pois este termo está relacionado com as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Para Gontijo e Schwartz (2015), os estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky pensam a criança como sujeito ativo, no entanto, a autonomia se limita à possibilidade de passar por etapas do desenvolvimento. Ainda sob a perspectiva das autoras, o processo de

²⁵ No disco anexado à essa pesquisa, a proposta de aula pode ser encontrada em arquivo PDF pelo nome Sugestão 1.

desenvolvimento da escrita defendida por Ferreiro e Teberosky é um processo linear que não considera o contexto sociocultural dos estudantes.

Dando continuidade à análise da sugestão, na primeira atividade, a professora indica que os alunos devem ser levados ao laboratório de informática. Lá, o professor deverá mostrar a eles um vídeo com uma versão clássica da história dos Três Porquinhos. O *link* do vídeo é disponibilizado na sugestão para facilitar o trabalho do professor. Depois de assistir ao vídeo, a professora indica que a classe deverá fazer uma interpretação oral da história e propor um reconto coletivo. Em seguida, os alunos devem fazer o registro no caderno.

Com essa atividade, foi possível observar que não há nenhum propósito para os alunos realizarem o exercício, a não ser a uma mera necessidade de obedecer uma tarefa escolar desinteressante, que não acrescenta para que os alunos desenvolvam um senso crítico, mas que reconte uma história que já está dada.

A segunda atividade propõe que uma segunda versão dos Três Porquinhos seja lida. Nessa versão, segundo a professora, os porquinhos são formados pelas seguintes figuras geométricas: círculo, quadrado e triângulo. Nesse momento, é possível perceber que há uma tentativa de unir as disciplinas de língua portuguesa com geometria do campo da matemática.

Na sugestão, a professora pontua que o professor deverá mostrar a capa do livro para os alunos e sugere que ele questione as crianças se alguém o conhece e quais os outros livros a autora escreveu. Ela indica que o professor faça essa apresentação. Esse momento é importante pois ele contextualiza o que está sendo apresentado aos alunos. Além disso, proporciona as crianças o entendimento de que todo texto é produzido por um sujeito histórico e datado.

Contudo, as próximas perguntas propostas pela professora para serem trabalhadas com as crianças são: “Quais as diferenças encontradas entre a versão escrita e o vídeo?”; “Quais são as formas dos porquinhos da história?”; “Vocês conhecem essas formas?”. Assim, foi possível perceber que o texto foi um pretexto para trabalhar outro conteúdo, o de geometria.

Na atividade seguinte, a proposta aponta que o professor deve apresentar para a turma, por intermédio de cartaz, as formas geométricas e seus respectivos nomes. Os alunos deverão manusear as formas. Em grupo, a professora sugere que o professor solicite aos estudantes que montem figuras diversas utilizando as formas geométricas. Depois, cada equipe deverá apresentar para a turma a sua criação e o

trabalho terá que ser exposto em um mural. Por fim, na última atividade da sugestão, a educadora pede aos alunos que andem pela escola para encontrar no ambiente as formas geométricas estudadas. Eles deverão fazer os registros no caderno e depois podem desenhar o que foi observado pelo colégio. Quando todos terminarem a observação, a turma deverá ser organizada em uma roda para que cada dupla compartilhe com os colegas as suas descobertas.

Diante do exposto, compreendemos a partir das contribuições de Geraldi (2003, p. 135) que a produção de textos, tanto orais como escritos, devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo processo de ensino/aprendizagem. Essa compreensão, no entanto, não é reduzida apenas a dar voz àqueles que são historicamente silenciados por fazerem parte das classes desfavorecidas. Nas palavras do autor:

Não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Ainda de acordo com as contribuições de Geraldi (2003), para produzir um texto em qualquer modalidade é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que fez para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (B), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Dessa forma, observamos que há produção de texto na sugestão da professora capixaba. No entanto, essa produção parece ser proposta apenas para que a escrita cumpra uma demanda da escola.

Geraldi (2003) aborda um exemplo que se relaciona com a sugestão de aula da professora Christiani. De acordo com o autor, quando solicita às crianças que inventem uma história a partir de gravura existente em uma cartilha, ou no caso da sugestão que reconta a história a partir de um vídeo, duas condições são apontadas: “o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de

contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem (GERALDI, 2003, p. 138)".

O autor explica que a única razão que o aluno pode encontrar para escrever alguma coisa nessa situação, já que a professora o demandou, é mostrar que sabe escrever. "Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam" (GERALDI, 2003, p. 139).

O mesmo acontece na atividade em que a professora de Vitória, Christiani, autora da proposta, pede que os alunos recontem a história dos Três Porquinhos, assistida em um vídeo no laboratório de informática. Isto é, as crianças não foram instigadas a escrever uma história com suas próprias palavras e a partir das suas próprias vivências, mas foram solicitadas a escrever uma história já dada e, inclusive, extremamente tradicional da literatura infantil. É importante ressaltar que, nesta situação, não há, portanto, uma razão para dizer nem o que dizer, a não ser cumprir com uma atividade da escola.

Agora, a partir das contribuições de Macedo (2002), podemos observar que a proposta da professora de Vitória tende a uma abordagem cognitivista de leitura. Esta abordagem enfatiza o domínio das habilidades de leitura e compreende o leitor como "objeto". A compreensão do texto passa a ter menos importância em relação às estruturas cognitivas que vão sendo avançadas.

Ainda de acordo com o autor, a leitura é entendida como um processo intelectual e deixa de considerar o conteúdo que está sendo lido pelas crianças. "Dá ênfase a um processo que permite que os alunos analisem e critiquem as questões levantadas no texto com um nível crescente de complexidade" (MACEDO, 2002, p. 96).

No entanto, essa abordagem ignora a experiência de vida dos sujeitos, as suas próprias histórias e linguagem, e desse modo, seguindo a linha de raciocínio de Macedo (2002), dificilmente essas crianças vão se engajar em uma reflexão crítica completa que elas consigam organizar as descobertas e, nesse processo, substituírem uma mera opinião sobre os fatos por uma compreensão mais rigorosa de significação.

Outro aspecto que foi observado no trabalho proposto pela professora é que o uso de tecnologias é adotado, já que ela propõe que as crianças assistam a história por meio de um vídeo, e, se a escola tiver câmeras fotográficas que elas sejam usadas na execução da tarefa.

Porém, os recursos multimídia são usados para continuar perpetuando práticas pedagógicas tradicionais que estão historicamente presentes nas escolas. Além disso, a interdisciplinaridade proposta pela docente é apenas no momento em que os porquinhos, na segunda história, são formas geométricas. A partir desse momento a aula começa a ser de matemática, sem retomar a língua portuguesa.

Dessa forma, é importante destacar que é possível compreender a linguagem como interação verbal entre sujeitos em que se produzem enunciados. Os enunciados são unidades maiores de significação da língua e o contexto discursivo e social são considerados no trabalho com a leitura nas escolas. O enunciado é fenômeno, e de acordo com Bakhtin (2000, p. 318), é “complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, compreendemos o Portal do Professor do MEC como uma instância discursiva de grande relevância, já que possibilita o acesso de professores de todo o país para consultas e interação na plataforma. No portal são disponibilizadas sugestões de aula e recursos multimídias e, com esse material, maneiras de se trabalhar com a leitura também são propagadas pelo *site*. É válido lembrar que as propostas de aulas disponíveis passaram por um crivo editorial do próprio Ministério da Educação.

Isto é, o Ministério da Educação, ao permitir a divulgação, legitima as estratégias usadas como adequadas para serem trabalhadas nas salas de aula de todo o Brasil. Tais estratégias estão atravessadas de concepções de sujeito e de mundo que são reproduzidas nas escolas. Essa questão foi uma preocupação durante todo o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a grande maioria das propostas de aulas encontradas priorizam abordagens de leitura que formam o leitor como mero decodificador ou localizador e identificador de informações nos textos e, por isso, demonstram que as aulas disponibilizadas não contribuem para a formação de um sujeito crítico.

Além disso, esse movimento de contribuir com uma proposta de aula na plataforma é considerado como uma formação dos professores. Como já mencionado ao longo do trabalho, quando uma sugestão de aula é considerada incompleta pelo comitê, o material volta para o professor com orientações para que a proposta seja atualizada e reenviada para só depois de aprovada ser publicada no *site*. É esse processo que é considerado uma formação. No entanto, compreendemos como uma forma superficial e aligeirada de se formar professores. Apenas disponibilizar o espaço virtual não garante que essa “formação” será efetiva, pois notamos que o MEC vem enfrentando um problema com o portal, que é a descontinuidade do uso da plataforma, além de envios de propostas de algumas regiões, enquanto de outras não há nenhum ou são pouquíssimos envios.

Foi identificado, por meio desta pesquisa, que a última proposta de aula enviada por um professor foi no mês de agosto de 2016, ou seja, o Espaço de Aula está parado há dois anos. É importante destacar que o Portal do Professor do MEC faz parte do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), programa que

recebeu investimento do governo federal, que entre as suas responsabilidades, deveria não só colocar o portal em prática no ano de 2008, como também fazer com que ele continue cumprindo sua função de interação e formação dos professores brasileiros. Afinal, é esse objetivo que está estampado e é divulgado no próprio *site*.

Nesse sentido, como uma plataforma que está parada pode ser considerada uma formação para os professores? Além de ser uma política aligeirada e massificadora da educação, há, nitidamente, uma interrupção nesse processo, sendo que as contribuições que já foram feitas na plataforma seguem disponíveis para acesso. Ou seja, maneiras de se trabalhar com ensino da leitura em 2008 continuam sendo divulgadas depois de 10 anos, mesmo sem que haja uma discussão se essas práticas daquele ano agregam de forma positiva na formação dos alunos ainda nos dias de hoje.

Ainda em relação ao Portal do Professor como uma política de formação, de acordo com os resultados encontrados nesta pesquisa, vimos que dois estados, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram os que mais tiveram professores que contribuíram com aulas de ensino da leitura para as séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo a grande maioria publicada por professores mineiros, que totalizaram 78 sugestões, e 25 por professores cariocas. O Espírito Santo aparece com apenas uma contribuição – proposta da professora Christiani Luiza Mação Menini, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Regina Maria Silva, de Vitória/ES, intitulada “*Os três porquinhos geométricos*”.

Sendo assim, observamos a importância de questionar sobre as lacunas dessa “formação” já que atingiu estados específicos da região Sudeste do país. Com isso, foi observado que a maior parte dos professores brasileiros que trabalham com ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental não fazem uso da plataforma.

Um dos objetivos dessa pesquisa era analisar o uso das novas tecnologias de informação para socialização do trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação aos recursos multimídias, 53 das 124 sugestões de aulas analisadas não incluíram alguma tecnologia na proposta. Isso aponta a contradição de que, mesmo inserido em uma plataforma digital, ainda há professores que não cogitam o uso da tecnologia no momento de planejamento da aula e suas estratégias metodológicas. Mas, é importante destacar que não se pode culpabilizar os professores, já que questões complexas como as precárias condições de trabalho fazem parte da realidade da categoria. Elucida-se, inclusive, a necessidade de

políticas efetivas de formação, por parte do poder público, que contribuam para a inserção das novas tecnologias no contexto da escola.

Lévy (2011) pontua que as políticas de educação devem considerar o ciberespaço e as transformações que a tecnologia causou na sociedade. Para o autor, o ciberespaço é um mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade, que não pode ser ignorado quando políticas de educação forem planejadas e implantadas. Além disso, é de extrema relevância ressaltar a luta dos professores por melhores condições de trabalho e de carreira para a categoria, sobretudo em tempos de “Escola Sem Partido”.

Segundo Manhas (2016, p. 16), o projeto da Escola Sem Partido prevê a “retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo”.

Evidenciamos, ainda, que o objetivo geral desta pesquisa era analisar abordagens de ensino da leitura propostas para os anos iniciais e divulgadas no Portal do Professor do MEC. Identificamos portanto, que a maioria das sugestões de aula tinham como característica uma abordagem cognitivista da leitura, sendo 87,09% do total de sugestões de aulas.

Compreendemos que essa abordagem é a mais difundida entre os professores porque ela está presente, sobretudo, nos principais documentos oficiais e formações de professores do próprio MEC.

A abordagem cognitivista compreende que o aluno deve resolver questões mais simples até avançar para situações complexas, e, foi possível observar essa perspectiva nas sugestões de aula, considerando que as unidades menores da língua, textos curtos como poemas e leitura de frases e palavras eram privilegiados nas sugestões de aula.

Macedo (2000) ressalta que essa abordagem exclui a linguagem e as histórias de vida dos alunos, impossibilitando que elas sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, a abordagem utilitarista de leitura, encontrada em 8,06% das sugestões de aula analisadas nesta pesquisa, busca permitir que os alunos alcancem os requisitos básicos de um leitor. Schwartz (2006) realizou um estudo que aponta esse tipo de abordagem como uma visão pragmática da leitura que é comum nas escolas e não avança para uma compreensão de que as crianças são sujeitos sócio-históricos.

Já a abordagem romântica encontrada em 4,03% das sugestões de aula analisadas, nos permitiu observar que o lado afetivo era priorizado. A leitura era vista como uma satisfação do ego, uma experiência prazerosa. É importante destacar que acreditamos, de fato, que a leitura deve ser algo prazeroso na vida dos alunos, mas não significa que apenas essa perspectiva deve ser valorizada na escola. Afinal de contas, a leitura é compreendida como um processo de produção de sentidos.

De acordo com Koch (2003), na concepção de língua como interacional, que entende o sujeito como histórico-social, o texto é compreendido como o próprio lugar de interação entre os interlocutores. Os interlocutores são vistos, portanto, como sujeitos ativos que se constituem na interação verbal.

Assim, ressalta-se que é compreensível que o sentido do texto é, portanto, constituído na interação entre os sujeitos. Koch (2003) destaca que o sentido não é algo que preexiste à interação. A coerência, dessa forma, não é mais vista como uma qualidade do texto, mas, diz respeito ao modo como os elementos linguísticos e do contexto sociocognitivo estão aliados em uma determinada atividade.

Essa compreensão se alinha com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, que compreende a língua em sua integridade concreta e viva, que se materializa nas relações sociais, isto é, nos enunciados concretos, por meio da interação verbal. Segundo Bakhtin relata em suas obras (2000; 2003; 2011), o discurso não é a língua como produto da linguística, obtido por meio de uma abstração da linguagem, de forma isolada do contexto social, cultural, econômico, político. O discurso é vivo, é social e histórico.

Portanto, apesar do foco desta pesquisa ser a análise do ensino da leitura, o ato de ler sempre veio associado às atividades de escrita nas sugestões de aula, disponibilizadas no Portal do Professor do MEC. No texto “Prática de produção de textos na escola”, Geraldi (1986) já elucidava questões sobre o ensino da língua portuguesa que ainda estão muito presentes nos dias atuais. Ele destacou que as atividades na escola se dividem em “escrever para a escola/escrever na escola”.

Vale ressaltar que o autor compreende a linguagem “como uma atividade interacional, constitutiva dos sujeitos que a praticam, mas também constituída por esses mesmos sujeitos e por esta mesma prática” (GERALDI, 1986, p. 23). Portanto, entendemos que o autor se baseia na perspectiva bakhtiniana de linguagem. De acordo com ele, a escola acaba destruindo as principais características da linguagem

quando propõe que os alunos aprendam a escrever na escola para a própria escola, impossibilitando que os alunos mantenham uma situação real de interlocução.

Por sua vez, o sucesso ou insucesso do que foi produzido pelo aluno determinará, de acordo com o autor, a imagem dele. Isso desanima o aluno de reconstruir essa imagem e ele acaba assumindo a incompetência por não ter alcançado a expectativa do professor, o que pode ser frustrante. A preocupação do aluno, portanto, é se aproximar de um modelo de escrita ensinado pela escola. “O exercício de redação escolar revela o desvio básico do escrever para a escola. O exercício, enquanto mero exercício, nega a natureza própria da linguagem” (GERALDI, 1986, p. 26).

Por fim, para uma grata surpresa, esta análise nos permitiu encontrar uma sugestão de aula que se aproxima de uma abordagem discursiva de leitura, o que representa 0,80% do total de sugestões de aula analisadas. Apesar de ser apenas uma proposta, podemos observar que essa perspectiva pode ser trabalhada nas escolas. Na sugestão de aula, a professora faz um cotejamento de textos e, a partir de uma música, possibilita às crianças discutir sobre a época da ditadura militar. Ou seja, o docente criou uma situação real de comunicação que permitiu, que os alunos dialogassem com o autor da canção e com os saberes relativos a um tempo sombrio no país. Essa relação das crianças com o compositor, do compositor com os outros textos do contexto histórico em que vivia, das crianças com esse acontecimento histórico, do professor com as crianças, enfim, essa cadeia de comunicação é essencialmente dialógica.

Como visto na pesquisa, para a perspectiva bakhtiniana, o sujeito se constitui na e pela linguagem, pois ao nascer se mergulha em uma corrente ininterrupta da comunicação verbal, e, é através das relações sociais, das interações verbais que se tem aprendido, uns com os outros, a comunicar e compreender o mundo no qual se está inserido. Portanto, essa compreensão de linguagem é a que se acredita que deve ser privilegiada nas escolas, já que assim possibilitará aos alunos constituírem uma visão crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. **Leitura**. In: ROMANO, Ruggiero, (Org.). Enciclopédia Einaudi. v. 11. Porto: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1987, p. 184-206.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, jan/abr. de 2015.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; PRATA, Carmem Lúcia. Portal Educacional do Professor do Brasil. In: **Revista de Educación**, n. 352, Mai/Ago de 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013_441.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BIELSCHOWSKYQUE, Carlos Eduardo. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 01 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5908924999836595>>. Acesso em: 04 set. 2017.

BRASIL, Agência. **Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura**. Agência de notícias do governo federal. Empresa Brasil de Comunicação - EBC Serviços. Publicado em 31/01/2018, por Helena Martins. Brasília. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>>. Acesso em: 21 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006300&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila; BERTOMEU, João Vicente Cegato. **Teorias da Educação e da Comunicação**: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. In: Revista Teias. V. 13. N. 30. Set/dez 2012.

CARMO, Jurema Ingrid Brito do; CAVALCANTE, Patrícia Smith. **Por que se utiliza pouco o Espaço de Aula do Portal do Professor do MEC?** Um estudo sobre o “Criando aulas na web” por docentes em formação. 2010. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/por_que_se_utiliza_o_pouco_espaco.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRUZ, Maria Teresa Lopes. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6809237717268002>>. Acesso em: 17 out. 2018.

DORNELLAS, Vaneide Corrêa. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília]. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4452100132410443>>. Acesso em: 17 out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A prática de produção de textos na escola**. III Encontro de professores de redação do Estado do Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1986.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces de um leitor. Revista ideais. Vol. 5. São Paulo: FDE, 1988.

GERALDI, João Wanderley. **Da língua para a linguagem**: outros rumos de pesquisa. 2014. Disponível em: <<http://www.uesb.br/ppgcel/GERALDI.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever**: uma mera exigência escolar? In: Inês F. S. Bragança; Mairce S. Araújo; Marcia S. Alvarenga e Lúcia V. Maurício. (Org.). Vozes da Educação. Memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **O professor como mediador no ensino da leitura**. 2016. Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/o-professor-como-mediador-no-ensino-da-leitura/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

GOMES, Lucília Inês Andrade. ASSUNÇÃO, Jeane Rodella. **Educação a distância**: uma estratégia de formação continuada no processo de aprimoramento profissional.

2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2120/699>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

GONTIJO, Claudia Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, Jan/Jun de 2015, p. 39-58.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des)caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/O_professor_e_as_novas_tecnologias.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural**: fundamentos e estratégias metodológicas. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Coxambu. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Timbaúba: Espaço Livre, 2007. V. 1. P. 1-16.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP, Portal do. **Censo escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva**. TV Cultura. 08 de Janeiro de 2001. Disponível em <<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Educação e Sociedade, Ano XXI, n. 73, dezembro de 2000.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. 2015. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MEC, Portal do Ministério da Educação. **História do Ministério**. Trajetória. Regimentos Internos. Unidades. Decretos. Brasília: DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MEC, Portal do Ministério da Educação. **Censo do Professor**. Plano Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Raquel de Almeida; DE PAULA, Nanci Martins. **Apontamentos sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin: reflexos na pesquisa e docência**. Dialogia. São Paulo, n. 17, Jan/Jun de 2013, p. 127-136.

MORAN, José. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MUNIZ, Luciana Soares. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília]. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/9675222030464718>>. Acesso em: 17 out. 2018.

NEVES, Lívia Fagundes. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília]. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4173184404581891>>. Acesso em: 17 out. 2018.

NOGUEIRA, Thulio Guilherme Silva. **O impeachment da Dilma Vana Rousseff: qualquer semelhança com a história é mera coincidência**. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/download/13765/244-253>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ONLINE, Portal Gazeta. **Um a cada quatro alunos não avançam no Ensino Médio**, Vitória, 20 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/06/um-a-cada-quatro-alunos-nao-avanca-no-ensino-medio-no-estado-1014068579.html>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes; PRADO, Mariana Siqueira. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. In: **26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 26., 2013, Recife. Comunicações. Recife: Anpae, 2013. p. 1 - 17. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/Ricardo_AugustoNunesPrado-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

PRATA, Carmen Lúcia. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 03 de maio de 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4523548991902766>>. Acesso em: 04 set. 2017.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio Costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan./abr. de 2006.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, n. 24, Jul./Dez. de 2006, p. 25-50.

REDAÇÃO, Manual de. **Jornal Folha de São Paulo**. 18º ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, Mariane Éllen da. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília]. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7566371905984215>>. Acesso em: 17 out. 2018.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de jornalismo impresso**. Porto. 2001.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Os ambientes digitais e as práticas de leitura**: uma análise de atividades do Portal do Professor do MEC. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-9ARPQF/dissertacao_valeria_final_v02_fichas.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANEXOS

ANEXO I – RESPOSTA DA ASSESSORIA DE IMPRENSA DO MINSITÉRIO DA EDUCAÇÃO

RES: Dados - Portal do Professor do MEC - Google Chrome
— □

https://outlook.office.com/owa/projection.aspx

Responder a todos | Excluir Lixo eletrônico | ...



Imprensa MEC <Imprensa@mec.gov.br>

qui 01-06-2017, 15:07

Lara Oliveira Rosado; Imprensa MEC <Imprensa@mec.gov.br>

Responder a todos |

Caixa de Entrada

Oi, Lara

Seguem dados do Portal do Professor desde 2008 até maio/2017:

Acessos: 96.589.656

Páginas Visualizadas: 197.549.816

Acessos no mês de maio: 2.281.846

Média diária de acessos no mês maio: 73.607

Media de acessos no 1º trimestre: 1.013.162

Assessoria de Comunicação Social

Ministério da Educação

+55 61 2022.7540

De: Lara Oliveira Rosado [mailto:lrosado@redgazeta.com.br]

Enviada em: Wednesday, May 31, 2017 11:57 AM

Para: Imprensa MEC

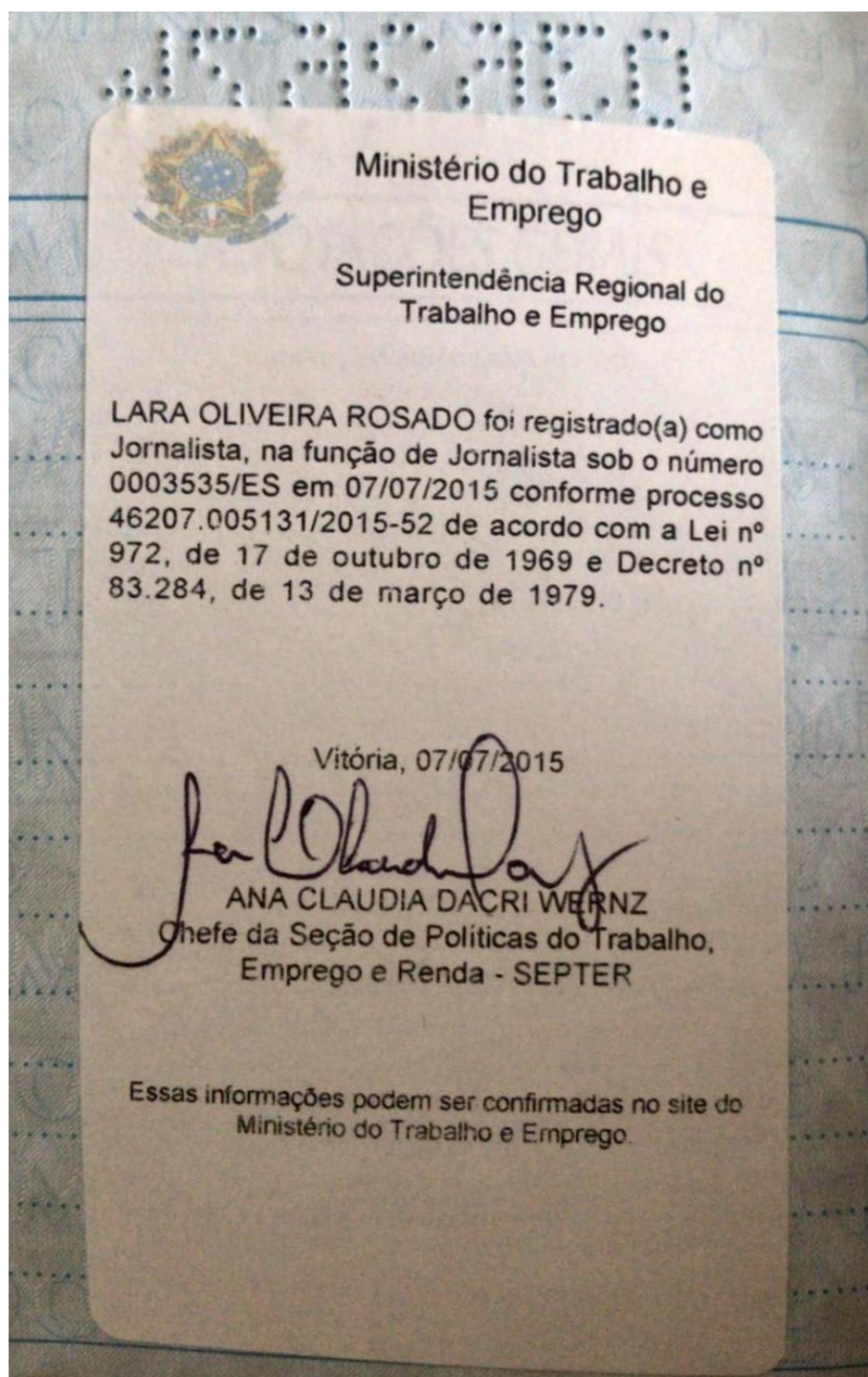
Assunto: Dados - Portal do Professor do MEC

Prezados, boa tarde!

No Portal do Professor do MEC tem uma página de estatísticas de uso do portal. Os links de estatísticas de aulas e de recursos abrem normalmente. No entanto, o link de estatísticas de visitas que diz que contém informações de visitas desde o lançamento, gráfico de crescimento e locais com mais acessos não está abrindo. Vocês poderiam, por gentileza, me passar essas informações?

Desde já agradeço a atenção e fico no aguardo do retorno.

Lara Rosado
Gazeta Online

ANEXO II – REGISTRO DE JORNALISTA PROFISSIONAL

Devido ao exercício da função de repórter da autora desta dissertação no portal de notícias Gazeta Online, da Rede Gazeta, apresenta-se aqui o registro de jornalista profissional da pesquisadora, que permitiu realizar o contato com a Assessoria de Imprensa do Ministério da Educação para obter os dados referentes ao período de 2008 a 2017 do Portal do Professor.