



ORGANIZADORAS

ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

KÁTIA DE ABREU FONSECA

MARCIA REGINA DOS REIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS



ORGANIZADORAS
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
KÁTIA DE ABREU FONSECA
MARCIA REGINA DOS REIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS



Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Kátia de Abreu Fonseca
Marcia Regina dos Reis
(Organizadoras)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
INCLUSIVAS

EDITORA CRV
Curitiba – Brasil
2018

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação: Editora CRV

Capa: André Neri

Foto de capa: Sharon Pittaway, disponível em <www.unsplash.com>

Revisão: Os Autores

Revisão Ortográfica e Normalização: Antonio Netto Junior

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F692

Formação de professores e práticas educacionais inclusivas / Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Kátia de Abreu Fonseca, Marcia Regina dos Reis (orgs.) – Curitiba: CRV, 2018.
182 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-2441-4

DOI 10.24824/978854442441.4

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Práticas educacionais inclusivas I. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de. org. II. Fonseca, Katia de Abreu. org. III. Reis, Marcia Regina dos. org. IV. Título V. Série

CDU 37

CDD 370

370.72

Índice para catálogo sistemático

1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2018

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (UNB)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional Trés de Febrero - Argentina)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élsio José Corá (Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNICAMP)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hernandes (UNICAMP)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción/Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional de Trés de Febrero/Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino (UNEB)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UTFPR)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Direção Científica

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Lista de Pareceristas

Adriana Lia Frizman de Laplane – Unicamp/Campinas
Ana Claudia Figueiredo Frizzo – Unesp/Marília
Anna Augusta Sampaio de Oliveira – Unesp/Marília
Anna Maria Lunardi Padilha – Unimep/Piracicaba
Claudio Baptista – UFRGS/Santa Maria
Denise Meyrelles de Jesus – Ufes/Vitória
Eliane Maria Carrit Delgado Pinheiro – Unesp/Marília
Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar/São Carlos
Klaus Schlünzen Júnior – Unesp/Presidente Prudente
Leila Nunes – UERJ/Rio de Janeiro
Márcia Denise Pletsch – UFRRJ/Rio de Janeiro
Maria Candida Soares Del-Masso – Unesp/Marília
Maria José Sanches Marin – Famema/Marília
Mariana Sampaio de Oliveira – Famema/Marília
Miguel Claudio Moriel Chacon – Unesp/Marília
Rosana Glat – UERJ/Rio de Janeiro
Rosimar Bortolini Poker – Unesp/Marília
Sadao Omote – Unesp/Marília
Salette Regiane Monteiro Afonso – Apae/Bauru
Teófilo Alves Galvão Filho – UFRB/Salvador
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – Unesp/Bauru

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	
<i>Kátia de Abreu Fonseca</i>	
<i>Marcia Regina dos Reis</i>	
CAPÍTULO 1	
OS DESAFIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA	
INCLUSIVA: em cena a formação de professores	13
<i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	
<i>Jáima Pinheiro de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 2	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA	
INCLUSIVA: quais os desenhos?	29
<i>Denise Meyrelles de Jesus</i>	
<i>Carline Santos Borges</i>	
CAPÍTULO 3	
ASPECTOS DA FORMAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	
ESPECIAL NO BRASIL	43
<i>Mônica de Carvalho Magalhães Kassar</i>	
<i>Andressa Santos Rebelo</i>	
CAPÍTULO 4	
O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM EM	
CONTEXTOS INCLUSIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	59
<i>Ticiano Couto Roquejani</i>	
<i>Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i>	
<i>Kátia de Abreu Fonseca</i>	
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CULTURA DIGITAL:	
recursos e estratégias	81
<i>Ketilin Mayra Pedro</i>	
<i>Miguel Claudio Moriel Chacon</i>	

CAPÍTULO 6 ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, TECNOLOGIA ASSISTIVA E INCLUSÃO.....	99
<i>Manoel Osmar Seabra Júnior</i> <i>Eduardo José Manzini</i>	
CAPÍTULO 7 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	113
<i>Patrícia Braun</i> <i>Márcia Marin</i>	
CAPÍTULO 8 A AVALIAÇÃO MEDIADA COMO PRESSUPOSTO PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS.....	137
<i>Márcia Denise Pletsch</i> <i>Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira</i> <i>Érica Costa Vliese Zichtl Campos</i>	
CAPÍTULO 9 GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: desafios para o letramento e reflexões sobre deficiência intelectual.....	153
<i>Viviane Gislaine Caetano Auada</i> <i>Elsa Midori Shimazaki</i> <i>Nerli Nonato Ribeiro Mori</i> <i>Renilson José Menegassi</i>	
SOBRE OS AUTORES	171

APRESENTAÇÃO

O livro *Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas* é uma obra que tem o objetivo deixar público estudos de pesquisadores na área de Educação Especial referente às temáticas, formação de professores e práticas educacionais inclusivas, com propósito que esta represente um avanço, com fundamentos solidamente apoiados em resultados de pesquisas recentes, em relação ao acervo bibliográfico já disponível sobre os assuntos nela tratados. Para tanto, o livro foi organizado em onze capítulos.

O primeiro capítulo intitulado *Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores*, as autoras Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Jáima Pinheiro de Oliveira pretendem debater a constituição da escola inclusiva no entrelaçamento com o tema da formação de professores em particular, na relação com o público-alvo da educação especial (PAEE), assim como, discutir alguns aspectos de proposições na formação de professores e na organização e estruturação do atendimento educacional especializado.

No capítulo *Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos?*, as autoras Denise Meyrelles de Jesus e Carline Santos Borges buscam analisar os diferentes “desenhos” disponíveis para a formação inicial de profissionais docentes para atuar na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial considerando que predomina no país quatro desenhos para a formação. Enfatizam que a formação continuada se deve articular dialeticamente com a formação inicial.

As autoras Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Andressa Santos Rebelo no terceiro capítulo intitulado *Aspectos da formação da pesquisa em Educação Especial no Brasil*, apresentam trabalhos publicados que já abordaram a produção da educação especial no Brasil, teses e dissertações disponibilizadas no banco de trabalhos acadêmicos da Capes, até novembro de 2017 e trabalhos integrais e seus resumos aprovados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e disponíveis em sua página *web*, a fim de contribuir com análises de características das pesquisas em educação especial e inferir como estão sendo constituídos os caminhos de formação de pesquisadores na área.

No quarto capítulo, *O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos do ensino fundamental*, Ticiane Couto Roquejani, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, e Kátia de Abreu Fonseca, tendo

como objetivo principal retratar as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), para a prática educacional inclusiva em sala de aula, à medida que busca demonstrar como o currículo de Geografia pode ser desenvolvido e transmitido a todos os estudantes, inclusive, em turmas com estudantes PAEE.

O capítulo quinto intitulado *Educação inclusiva na cultura digital: recursos e estratégias*, os autores Ketilin Mayra Pedro e Miguel Claudio Moriel Chacon discutem os aspectos dos recursos digitais para o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDC) assumem um papel preponderante, pois podem proporcionar adaptações e acesso dos estudantes ao currículo. Enfatizam ainda, que toda a equipe escolar deve refletir sobre a Sociedade da Informação e a Cultura Digital e buscar estratégias e recursos que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes, com o objetivo de maximizar as potencialidades de cada um.

Atividade motora adaptada, tecnologia assistiva e inclusão, é o sexto capítulo deste livro no qual os autores Manoel Osmar Seabra Júnior e Eduardo José Manzini pretendem tecer e entrelaçar os conceitos de Atividade Motora Adaptada, Tecnologia Assistiva e Inclusão com intuito de uma aproximação deles com a Educação Especial.

No sétimo capítulo, *Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual*, Patrícia Braun e Márcia Marin tem como objetivo expor e analisar ações que têm tornado concreta a participação de estudantes com deficiência intelectual no ensino fundamental. As autoras discutem a respeito da tríade que propõe prever e promover situações de ensino com acesso, participação e aprendizagem, que provoca intensas indagações e a busca de respostas por parte de docentes comprometidos com sua tarefa de ensinar na relação entre três campos: a deficiência intelectual, a escolarização e as práticas pedagógicas.

Márcia Denise Pletsch, Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira e Érica Costa Vliese Zichtl Campos autoras do oitavo capítulo nominado *A avaliação mediada como pressuposto para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiências*, pretendem apresentar o Planejamento Educacional Individualizado tomando como referência o conceito de avaliação mediada e a colaboração entre docentes do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pressupostos para a sua elaboração e aplicação no contexto escolar numa perspectiva inclusiva.

Por fim, nono capítulo, *Gêneros textuais no livro didático: desafios para o letramento e reflexões sobre deficiência intelectual*, os autores Viviane

Gislaine Caetano Auada, Elsa Midori Shimazaki, Nerli Nonato Ribeiro Mori e Renilson José Menegassi analisam sobre a reforma educacional no Brasil pós-década de 1990 e sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentando o processo de formação dos conceitos científicos, recorrendo aos livros didáticos de alfabetização com objetivo de verificar qualidade da proposta de ensino do gênero textual “reportagem” aos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da educação inclusiva, assim como, discorrem acerca dos conceitos fundamentais para o ensino da leitura e da produção do gênero textual reportagem com vistas à formação humana.

Com essa coletânea o Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Marília, espera que este livro possa possibilitar reflexões importantes sobre a temática em questão, formação de professor e prática pedagógica.

CAPÍTULO 9

GÊNEROS TEXTUAIS NO LIVRO DIDÁTICO: desafios para o letramento e reflexões sobre deficiência intelectual

*Viviane Gislaine Caetano Auada*⁵¹

*Elsa Midori Shimazaki*⁵²

*Nerli Nonato Ribeiro Mori*⁵³

*Renilson José Menegassi*⁵⁴

Introdução

Altmann (2002), Souza e Faria (2004), Krawczyk e Vieira (2009) afirmam que as reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 90 do século XX sofreram forte influência de organismos internacionais. O Relatório de 1995, empreendido pelo Banco Mundial (Bird), diagnostica os problemas educacionais brasileiros e apresenta as prioridades e estratégias para a superação dessa condição caótica educacional, propondo orientações e encaminhamentos para sua melhoria. Dentre essas orientações, apresentadas em documentos nacionais, algumas se referem ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵⁵ como um dos meios para atingir a qualidade no ensino.

O PNLD enfatiza a necessidade de a escola trabalhar, sistematicamente, com os gêneros textuais, orais e escritos, para formar alunos leitores e produtores dos diversos gêneros presentes na sociedade e, por conseguinte, ofertar

51 Profissional das Letras. Pedagoga. Mestre em Educação. Cursa o Doutorado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: vigcaetano@hotmail.com

52 Profissional das Letras. Pedagoga. Doutora em Educação. Professora Associada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: emshimazaki@uem.br

53 Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora Titular na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: nrmori@uem.br

54 Profissional das Letras. Doutor em Letras. Professor Associado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e Programa de Pós-Graduação em Letras da. E-mail: renilson@wnet.com.br

55 A qualidade conceitual e metodológica dos gêneros textuais presentes no livro didático tem sido uma preocupação deste grupo de pesquisadores, sendo a reportagem objeto de discussão em diversos congressos de âmbito nacional e, dentre eles, o 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial ocorrido em São Carlos em 2016.

educação de qualidade com vistas à formação de sujeitos autônomos e críticos (MEC, 2010). Apesar da existência de políticas nacionais voltadas à leitura e escrita as pesquisas e avaliações desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vêm demonstrando, contudo, que os alunos não conseguem fazer uso dos gêneros textuais como instrumento de interação social, porque não dominam suas especificidades.

Assim, defendemos a necessidade de estudos e pesquisas que discutam e avaliem a qualidade do livro didático, principalmente nos aspectos referentes à finalidade, ao suporte textual, à estrutura composicional, aos recursos estilísticos, dentre outros elementos relevantes às condições de produção do gênero textual para que, dessa maneira, o aluno tenha condição objetiva de conhecê-lo e produzi-lo como instrumento sociocomunicativo.

A respeito dos documentos nacionais e internacionais, especialmente à consonância entre estes, Galuch (2014 p. 5) assevera que “[...] de certa forma, se consubstanciam no Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*”, o qual estabelece a formação de sujeitos autônomos e críticos como um direito de todos.

Destacamos que, nessa perspectiva, as crianças com deficiência intelectual, como quaisquer outras pessoas têm o direito de fazer parte das instituições escolares, bem como de se apropriar dos conceitos científicos previstos no currículo básico comum e, dentre eles, os conceitos que se reportam aos gêneros textuais.

Segundo Góes (2002), a criança com deficiência intelectual precisa ter as mesmas oportunidades de acesso aos conceitos científicos, recorrendo-se para isso a instrumentos diferenciados e observando os postulados de Kleiman (2008). Sendo a escola a mais importante agência de letramento, é inegável a relevância das atividades sistematizadas para a mediação dos conceitos relativos aos gêneros textuais e, por conseguinte, para o letramento das crianças com deficiência intelectual.

Desse modo, é preciso considerar: como se configura o ensino dos gêneros textuais nos livros didáticos? Propomo-nos aqui a estender uma análise da qualidade do livro didático a partir da proposta de ensino para os gêneros textuais em uma coleção disponibilizada pelo PNLD, com vistas à formação humana, pensando também nos alunos que possuem deficiência intelectual. Para tanto, empreendemos um breve histórico sobre a reforma educacional no Brasil pós-década de 1990 e sobre o PNLD, e apresentamos o processo de formação dos conceitos científicos. Posteriormente, recorreremos aos livros didáticos da *Coleção plural: Letramento e alfabetização, 1º, 2º e 3º anos*, de Branco e Marinho (2011), e analisamos a qualidade da proposta de ensino

do gênero textual “reportagem” aos anos iniciais do Ensino Fundamental; concomitantemente, discutimos, sob a perspectiva da educação inclusiva, a pertinência das atividades de intervenção propostas pelo livro didático ao ensino dos conceitos que permeiam esse gênero textual; e, por fim, discorreremos acerca dos conceitos fundamentais para o ensino da leitura e da produção do gênero textual reportagem com vistas à formação humana.

A pesquisa se constituiu como exploratória, pois a desenvolvemos por meio do levantamento de material bibliográfico. O respaldo teórico foi o de Vygotsky (1987, 1997, 1998), Altmann (2002), Chartier (2003), Leontiev (2004), Souza e Faria (2004), Marcuschi (2005), Krawczyk e Vieira (2008, 2010), Galuch (2014), e visa contribuir para possíveis reflexões acerca de um problema que tem preocupado os profissionais da educação, como assinala Galuch (2014, p. 7): “[...] os resultados das avaliações externas de larga escala, [...] apontam que os alunos brasileiros estão com domínio insatisfatório dos conteúdos básicos” e, dentre eles, os que possuem deficiência intelectual.

Breve histórico da reforma do ensino no Brasil

Antes de adentrarmos nas especificidades da reforma educacional brasileira e na oferta dessa educação com qualidade mediante ao PNLD, faz-se necessário discutirmos, mesmo que brevemente, sobre o contexto social em que se perfilaram tais ideais. Altmann (2002), Souza e Faria (2004), Krawczyk e Vieira (2008, 2010) afirmam que ao longo das décadas de 1980 e 1990, houve preocupação dos países latino-americanos, dentre eles o Brasil, no que tange à reforma de seus sistemas educacionais.

Em nosso país, isso é uma das consequências dos vinte anos de ditadura militar, “[...] nos quais predominaram políticas de desinvestimentos em educação básica [...], geradoras, em escala alarmante, de índices educacionais negativos” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927). Diante de tal cenário, houve grande mobilização dos brasileiros, tanto pela democratização do país quanto pela melhoria na oferta e qualidade da educação.

Krawczyk e Vieira (2010, p. 1) enunciam que quase todos os países da América e do Caribe, entre estes o Brasil, “[...] iniciaram reformas educacionais resultantes em grande medida de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento [...]”, uma vez que a concessão de empréstimos estava condicionada à reforma do sistema educacional.

A crise no processo de acumulação do capital, que afetava o Brasil, na perspectiva das autoras, serviu de respaldo para a crítica dos organismos internacionais às funções do Estado Nação e à gestão pública pautada no

modelo keynesiano e para as propostas de reestruturação do sistema. Essas propostas previam “[...] a reformulação do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais, a substituição do controle centralizado no Estado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, reservando ao Estado as funções de coordenação e regulamentação” (KRAWCZYK; VIEIRA 2010, p. 1). A respeito da reforma educacional, as autoras pontuam que havia intenção de conciliar as orientações internacionais com a melhoria na oferta e na qualidade da educação e chamam atenção para:

[...] o consenso construído acerca da reforma educacional nos diferentes países foi consequência da fetichização da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva dos países latino-americanos no mercado mundial. Assim, a reforma do Estado – vetor das transformações educacionais – foi apresentado à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 1).

Altmann (2002) também discute as orientações para a reforma educativa propostas pelo Banco Mundial (Bird). Em sua visão, o Relatório salienta:

a) Prioridade depositada sobre a educação básica. b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. [...] c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa os quais assume grande importância a descentralização. d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizados apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) fixar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; (4) monitorar o desempenho escolar. e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. f) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação. g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos. h) Um enfoque setorial. i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002, p. 80).

Nesse sentido, para Altmann (2002) e Krawczyk e Vieira (2008, 2010), dentre as recomendações dos organismos internacionais para a reestruturação do sistema educacional público estava, como orientação central, a descentralização do sistema. Essa descentralização, por sua vez, deveria pautar-se na lógica da gestão privada e da responsabilização, com vistas a minimizar as

responsabilidades do Estado-Nação, bem como os recursos públicos aplicados nas áreas sociais.

É nesse contexto que elaborou-se a Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988. Nela, a tese da descentralização da educação se torna efetivamente lei por meio do artigo 211, que estabelece: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988, p. 77). Para tanto, prevê a oferta do ensino básico a todos os brasileiros; a obrigatoriedade do repasse de uma porcentagem da receita da União, dos estados e dos municípios para educação; a descentralização da arrecadação tributária; e o regime de colaboração entre União e entes federados. As três esferas do poder público deveriam atuar de forma conjunta e complementar, e estados e municípios deveriam atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, visando à promoção da universalização do ensino básico.

Krawczyk e Vieira (2008, p. 47) expõem, no entanto, que “A reforma educacional do Brasil teve início na segunda metade da década de 1990, embora algumas políticas nesse sentido já se perfilassem nos anos anteriores”. Farias e Vieira (2011) sustentam que nos governos imediatamente pós-redemocratização do país, nos de Sarney, Collor e Itamar Franco, aconteceram apenas “tímidas” tentativas de reforma educacional. Assim, somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), mais precisamente em 1996, ocorreu a definição das metas da educação por meio de um projeto de governo com amplo conjunto de medidas, tanto no âmbito legislativo quanto no executivo. Dentre essas medidas, temos, em setembro de 1996, a Emenda Constitucional nº 14 que altera os artigos que tratam da educação na Constituição Federal.

As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta do ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do poder em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação do fundo de natureza contábil para a manutenção do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60) (FARIAS; VIEIRA, 2011, p. 199).

Em seguida, temos, em dezembro de 1996, a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Farias e Vieira (2011, p. 200) afirmam que essa Lei, com seus 92 artigos, versa sobre:

[...] os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1 a 7); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das

diferentes esferas do poder público (Art. 8 a 20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); recursos financeiros Art. 68 a 77; Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e Disposições Transitórias (Art. 87 a 92).

Em sua essência, há a ratificação da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, com ênfase na descentralização das diretrizes educacionais e na centralização da avaliação.

No que se refere à descentralização das diretrizes que nortearão os currículos⁵⁶ para Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, estes passam a ocorrer em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios. Na centralização da avaliação educacional, cujo objetivo é mensurar o rendimento escolar fundamental, médio e superior mediante avaliações nacionais e internacionais, o controle educacional deixa de ser na base – diretrizes – e, passa a ser aferido mediante avaliação, ou seja, na saída. Na acepção de Altmann (2002, p. 81): “Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas. Assim, diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990”. Esses sistemas avaliativos são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Provão, a Avaliação dos Cursos Superiores, o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, o PISA e o Censo Educacional.

Nessa perspectiva de mudança foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Com caráter flexível, porém direcionador, o documento faz uma grande reforma curricular em todas as áreas do conhecimento e busca promover subsídios às instituições de ensino e aos professores para a re/elaboração de seus currículos e projetos pedagógicos. Para subsidiar/auxiliar a reforma educacional a que se propunha o governo de FHC, também foram consolidados diferentes programas permanentes, tais como “[...] o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). [...] o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)” (FARIAS; VIEIRA, 2011, p. 202).

O Programa Nacional do Livro Didático expressa em suas orientações que seu objetivo é garantir a melhoria na qualidade da educação. A respeito do livro didático como um dos instrumentos utilizados no cotidiano escolar,

56 Com a finalidade de assegurar uma formação básica comum e de qualidade.

o PNLD declara que os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade não podem ser mediados de forma fragmentada e sem envolver os estudantes, pois “[...] tendo por objetivo dar a conhecer e problematizar a experiência dos homens no tempo, em sociedade, e empreender a compreensão significativa da realidade social, a história pode ser um elemento de tomada de consciência para as pessoas que a ela se achegam” (MEC, 2010, p. 33).

No entanto, embora atribua-se ao livro didático tamanha responsabilidade, sua elaboração⁵⁷ fica a cargo de instituições privadas. Ao Ministério da Educação (MEC) cabe a responsabilidade de avaliá-los em relação à qualidade, metodologia e atualização do conteúdo. Vale ressaltar que, posteriormente à avaliação criteriosa e positiva do MEC, os livros passam a pertencer ao PNLD e, por conseguinte, se tornam acessíveis à análise e seleção por parte dos professores (MEC, 2010). Devemos considerar, todavia, que mesmo havendo análises anteriores que atestam a qualidade do livro didático, estas não isentam o professor de algumas exigências, como conhecimento científico e metodológico fundamentais para a escolha de um material de qualidade em sua essência e não somente em sua aparência.

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação humana

O princípio básico da teoria vygotskyana (1998) é o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que de acordo com autor, desenvolvem-se ao longo da história social do ser humano. Esses pressupostos estão amparados na relação do homem com o mundo, e essa relação, afirma o autor, é mediada por instrumentos⁵⁸ e signos⁵⁹ desenvolvidos culturalmente. As funções psicológicas superiores configuram-se, assim, como o elemento que distingue o homem dos animais.

Vygotsky (1998, p. 27) postula que a representação mental e a operação com sistemas simbólicos se desenvolvem não apenas pelas vias biológicas⁶⁰, mas pela relação que o homem estabelece com o contexto sócio-histórico, a “[...] cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real”.

Nessa direção, fundamentados em Leontiev (2004), urge, portanto, a necessidade de compreensão do processo de hominização para a humanização,

57 Observadas as condições e as especificações constantes no edital e seus anexos (MEC, 2010).

58 Os instrumentos são objetos que se interpõem entre o homem e a natureza, transformando-os.

59 Os signos também são instrumentos mediadores das relações entre o homem e o mundo, contudo, são exclusivamente humanos, pois constituem uma linguagem articuladamente humana.

60 O cérebro durante a vida vai sendo moldado devido sua enorme plasticidade e serve a novas funções.

o qual se efetiva por meio da apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Por vivermos em uma sociedade letrada, a linguagem oral configura-se muito importante nesse processo, porém não é apenas por meio da linguagem oral que o indivíduo se comunica. Essa comunicação acontece também mediante a linguagem escrita, que é um processo mais complexo. O meio, assim sendo, é fundamental para o desenvolvimento da criança, porque a linguagem verbal, seja oral ou escrita, simplifica e generaliza a experiência, ordena e organiza o mundo real nas categorias conceituais pertinentes aos usuários dessa linguagem.

Devemos considerar que todo sistema mental age de diferentes formas, e a criança necessita ser entendida como é, e não como vemos o mundo. Assim, o pensamento do indivíduo implica não só mudanças de quantidade, mas de qualidade, e a relação entre esse indivíduo e a sociedade é que determina seu desenvolvimento. Para aprender um conceito, a criança, além de informações recebidas do exterior, realiza uma intensa atividade mental, como a capacidade de comparar.

Vygotsky (1987) apresenta a relevância de se entender o processo de aquisição dos conceitos pela criança. Conforme o autor, os conceitos científicos são imprescindíveis para conhecermos o mundo que nos cerca, pois com eles, o sujeito determina o que é real e lhes confere significados.

Os estudos realizados por Vygotsky (1987) e seus colaboradores demonstram que a elaboração de conceitos é resultante de uma atividade complexa, que envolve atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar. Envolve ainda todas as funções intelectuais, advindas dos Processos Psicológicos Superiores (VYGOTSKI, 1987).

O desenvolvimento dos mecanismos que possibilitam a formação dos conceitos inicia-se na infância, mas é somente na adolescência que as funções intelectuais básicas se formam, uma vez que a maturidade biológica, aliada às experiências sociais, possibilitam ao indivíduo a apropriação de significados da linguagem, o que resulta na formação de conceitos.

Vygotsky (1987) enfatiza que a apropriação de significados depende tanto de contextos determinados e de atividades estabelecidas quanto da participação dos sujeitos no contexto em que está inserido. Esse processo evidencia que os conceitos menos elaborados, do tipo primitivo, aos poucos se transformam em conceitos novos e mais elaborados. Para tanto, a criança necessita do contexto linguístico geral para adquirir novos conceitos e palavras.

Para que a formação de conceitos se concretize, acrescenta Vygotsky (1987) que é necessária a experiência pessoal da criança e a aprendizagem em sala de aula, que em sua ótica desenvolvem dois tipos de conceitos: os “espontâneos” e os “não espontâneos”. Esses não estão em conflito, pois fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob

condições externas e internas diferentes, motivadas por problemas diferentes. Em suas palavras: “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental” (VYGOTSKY, 1987, p. 107).

Os conceitos cotidianos e científicos, em consonância com Vygotsky (1987), se desenvolvem por caminhos divergentes e envolvem experiências e posturas diferentes por parte da criança. Contudo, afirma que “a ausência de um sistema é a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos” (VYGOTSKY, 1987, p. 99). Suas pesquisas confirmam o fato de que os conceitos espontâneos e científicos surgem e se desenvolvem em direções opostas, mas acabam por se encontrar.

No processo de formação dos conceitos cotidianos, o nível de abstração e generalização é “ascendente”, ou seja, surge impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não consciente, ascendendo para um conceito conscientemente definido (VYGOTSKY, 1987). Os conceitos científicos, portanto, surgem de modo contrário ao cotidiano, seu desenvolvimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e podendo, posteriormente, adquirir um nível de concretude, impregnando-se na experiência; ou seja, nos conceitos apropriados na escola, e com a mediação do outro, conforme o autor a criança consegue resolver problemas com o uso consciente do conceito.

A transposição dos conceitos cotidianos para os científicos envolvem, portanto, experiências e atitudes diferentes por parte da criança e se desenvolvem por caminhos diferentes. Nesse sentido, Vygotsky (1987) enuncia ser necessário que o conceito espontâneo tenha atingido certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado.

No que diz respeito à pessoa com deficiência, nesse caso a deficiência intelectual, Vygotsky (1997) afirma que a educação deve ser realizada de forma integrada, contemplando o psíquico, o físico e, cognitivo. Revela a necessidade de se “livrar” do olhar *biologizante* sobre a deficiência e de se respaldar nas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência para que esta possa desenvolver mecanismos compensatórios às suas limitações.

Os gêneros textuais no livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático objetiva a melhoria na qualidade do ensino, como apresentamos. Desse modo, são necessárias pesquisas que discutam e avaliem a qualidade dos livros didáticos ofertados por esse Programa.

Neste texto, analisamos a Coleção⁶¹ Plural: Letramento e Alfabetização, 1º, 2º e 3º anos, de Branco e Marinho (2011). Diante das limitações deste artigo e da multiplicidade de conceitos curriculares discutidos na Coleção, optamos pela análise da proposta de ensino para o gênero textual reportagem⁶² devido à ênfase dada pelo documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶³ e pelo PNLD ao trabalho com os gêneros textuais, como exemplificamos nesse excerto: “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 26).

Em nossa análise, verificamos que o gênero textual reportagem só se tornou objeto de ensino e aprendizagem no terceiro livro dessa Coleção, no livro destinado ao 3º ano da educação básica. Até então, esse conteúdo não havia sido contemplado nos livros anteriores, destinados aos alunos dos 1º e 2º anos da educação básica, não há nenhuma atividade objetivando seu ensino e nem mesmo foi apresentado o gênero em questão. Para o ensino do gênero textual reportagem, o livro apresenta o seguinte texto (Quadro 1):

Quadro 1 – Exemplo do gênero textual reportagem

Viajar pelo espaço sempre foi o sonho da humanidade.
 Você vai ler a seguir uma reportagem sobre a ida do homem à Lua e conhecer mais detalhes sobre esse assunto. Antes disso, troque ideias com seus colegas e imaginem como deve ter sido essa viagem, o que os astronautas viram e fizeram por lá, o que descobriram e etc.

Fonte: Branco e Marinho (2011).

Na sequência, o livro apresenta uma imagem (Figura 1) com a legenda: Foguete Saturno V no momento do lançamento para a missão Apollo11, em 16 de julho de 1969.

- 61 Optamos pela análise dessa Coleção porque foi adotada por um número significativo de municípios do noroeste paranaense.
- 62 Analisamos o gênero textual reportagem, uma vez que faz parte do cotidiano jornalístico, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve ser ensinado aos alunos sistematicamente com o intuito de torná-los, por excelência, leitores e produtores desse gênero.
- 63 Os PCN norteiam quais conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade deverão ser mediados aos alunos, bem como quais “competências e habilidades” deverão ser desenvolvidas e norteiam também os conteúdos dos livros didáticos.

Figura 1 – Lançamento do Foguete Saturno V, 1969



Fonte: Branco e Marinho (2011).

Depois, traz a reportagem publicada pelo jornal Folha de S. Paulo em 2009: “Com o pé na Lua” de Paula Tomaz e solicita a leitura e propõe as atividades descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplo de reportagem e atividades

1. Qual foi a data que o homem pisou na Lua pela primeira vez?
2. Quando a reportagem "Com o pé na Lua" foi escrita?
3. Em 2009, a chegada de astronautas à Lua fez 40 anos, releia.
4. Por que a jornalista compara esse fato a uma história de ficção científica que virou realidade?
5. A frase que Neil Armstrong disse ao pisar na Lua ficou muito conhecida. Releia. Troque ideias com o colega e expliquem o significado dessa frase.
6. Os americanos e os soviéticos disputaram para ver qual país chegaria primeiro à Lua. Circule no texto os fatos que marcaram essa disputa.
7. Qual foi o país que conseguiu fazer o ser humano pisar na Lua pela primeira vez?
8. O texto informa que a vontade de chegar à Lua sempre perseguiu o ser humano, desde a antiguidade. Retire do texto três exemplos que confirmem isso.
9. Como o texto "Com o pé na Lua" foi organizado e apresentado na página 57? (refere-se a página do livro didático onde a reportagem é organizada em colunas)
10. De onde ele foi retirado?
11. Qual o objetivo do texto "Com o pé na Lua"?
12. Pensando nesse objetivo, qual a diferença entre esse texto e a narrativa "Cabum! Bum! Bum"? (Narrativa trabalhada anteriormente)
13. Qual dos dois textos contam fatos que realmente aconteceram?
14. Por que a reportagem é ilustrada com fotografias?
15. Qual é a função das legendas que acompanham as fotografias?
16. Onde são encontrados os textos jornalísticos?
17. Complete o parágrafo abaixo com uma característica do texto jornalístico.
As informações que lemos na reportagem "Com o pé na Lua" são _____. Essa é uma das características do texto jornalístico: falar sobre fatos reais.
18. Textos como "Com o pé na Lua" aparecem normalmente em jornais, revistas e também na internet. Observe a primeira página de um jornal. (Na sequência, apresenta a imagem da capa do jornal "Zero Hora" apontando e nomeando o cabeçalho, a manchete, destaque ou lide, chamada, fotografia e legenda).
Saber como um jornal é organizado nos ajuda quando vamos procurar um assunto que queremos ler.
19. Traga para a sala de aula um jornal recente.
 - a) Leia a primeira página do jornal que você tem nas mãos e localize o cabeçalho.
 - b) Localize estas informações e anote-as abaixo.
 - Nome do jornal:
 - Data do jornal:
 - Local da publicação:
 - Preço:
20. Recorte o cabeçalho do jornal que você analisou e, com seus colegas, monte um cartaz com todos os cabeçalhos.
21. Agora você vai criar um cabeçalho para um jornal.
- Lembre-se de tudo o que você aprendeu e use a criatividade.
22. Além do cabeçalho, na primeira página do jornal aparecem frases em letras de tamanhos diferentes que chamam a atenção do leitor. Uma dessas frases destaca-se por estar escrita com letras maiores e é conhecida como manchete. Observe a localização da manchete nas capas destes dois jornais. (imagem de dois jornais).
23. Releia o cabeçalho do jornal que você recortou e converse com seus colegas.
 - a) Qual a manchete do jornal que você recortou?
 - b) Qual o assunto da reportagem?
 - c) Em que parte da página apareceu a manchete?
24. Além dos textos, o que mais você observou na primeira página do jornal recortado por você?
25. Faça uma lista de alguns assuntos que você acha que podem aparecer num jornal. Depois compare suas ideias com as de um colega.

continuação

26. Com um colega, folheiem um jornal e observem se os assuntos que vocês listaram aparecem nele. Todo jornal é organizado por partes, em assunto. Essas partes são chamadas de seções ou cadernos, como o caderno de esportes, por exemplo.
27. Folheie novamente o jornal, descubra os nomes de outros cadernos e anote-os.
28. Leia abaixo algumas manchetes e relacione-as ao caderno em que elas poderiam ser publicadas.
29. Você e seus colegas farão uma pesquisa e escreverão uma pequena reportagem sobre a exploração do espaço. A reportagem é um texto jornalístico que traz informações sobre fatos relevantes, com predomínio da função informativa da linguagem.
30. Sigam este roteiro:
- Reúnam-se em grupos e escrevam perguntas sobre o que vocês gostariam de saber a respeito das viagens espaciais e outros assuntos relacionados a elas.
 - O professor irá ajudá-los na formulação das perguntas e na organização delas por assunto.
 - Dividam os assuntos de modo que cada grupo pesquise uma parte.
 - Procurem as informações em enciclopédias, livros, jornais, revistas ou na internet. Conversem bastante sobre o que conseguiram pesquisar.
 - Escrevam em uma folha à parte o que vocês descobriram.
31. Usem estas sugestões para fazer a revisão do texto – autoavaliação.
- O título está adequado ao assunto?
 - As explicações estão claras?
 - Há uma sequência lógica para os fatos?
 - As palavras estão escritas corretamente?
 - A linguagem é objetiva e simples?
32. Passem o texto a limpo, reescrevendo o que for necessário, e entreguem ao professor.
33. No dia combinado, cada grupo lê o seu texto para os outros grupos, informando o que descobriu. (Na sequência, o livro apresenta algumas atividades de análise linguística a partir de palavras que apareceram no texto “Com pé na Lua”).

Fonte: Branco e Marinho (2011).

Segundo Marcuschi (2005, p. 22-23), os gêneros textuais “apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. As relações comunicativas verbais se estabelecem por meio de diferentes gêneros textuais, dessa maneira, pressupõem o domínio dos gêneros textuais por parte do falante e do ouvinte, do escritor e do leitor, para que possam atuar na sociedade de forma consciente e significativa. Por exemplo, para encontrar um endereço desconhecido, é preciso recorrer ao gênero textual mapa, contudo para que seu uso seja adequado, faz-se necessário conhecer, previamente, alguns conceitos sobre esse gênero: onde é seu meio de circulação, ou seja, em quais espaços sociais e suportes⁶⁴

64 Ao buscarmos no dicionário de língua portuguesa, encontramos a seguinte definição: no dicionário Houaiss (2009), suporte é substantivo masculino. 1 o que sustenta; base\suporte para vasos de plantas\ 2 o que dá apoio, auxilia \o filho era seu suporte. Já no dicionário Silveira Bueno (1996), suporte é um substantivo masculino. Aquilo que suporta ou sustenta alguma coisa; aquilo em que alguma coisa se firma ou assenta. As definições encontradas nos dicionários não são suficientes para responder o que é o suporte de um gênero textual; assim, na tentativa de esclarecer o que vem a ser suporte, e diante da falta de material que defina o termo, classificamos como suporte dos gêneros textuais uma matéria com características próprias em que os gêneros são materializados, por exemplo: o papel, as paredes, os muros, o monitor, as revistas, os jornais, os livros, entre outros. Os suportes, portanto, são “veículos” para que os gêneros textuais se materializem e circulem na sociedade. Chartier (2003, p. 44-45)

se pode encontrá-lo; qual sua finalidade, ou seja, em quais momentos deve-se recorrer a um mapa; qual a sua estrutura composicional, ou seja, é preciso saber o que significa cada parte desse gênero e como utilizá-lo, como se deve ler a legenda etc. Para cada gênero, deve-se conhecer a finalidade, o meio de circulação, o suporte, e a estrutura composicional para seu uso efetivo.

Os gêneros textuais constituem uma listagem bastante ampla, eis alguns exemplos: carta comercial, carta pessoal, bilhete, anúncio publicitário, propaganda, telefonema, convite, piada, bula de remédio, instruções de uso, notícia, reportagem, resenha, resumo, conto, crônica, história em quadrinho, charge, cartum, poema, horóscopo, receita culinária, aula expositiva. Para seu uso com autonomia, é preciso saber a finalidade, o meio de circulação, o suporte, a estrutura composicional e o tema.

Muito aquém desses conceitos, as atividades no livro didático analisado contemplaram reflexões apenas em relação à finalidade da reportagem, como podemos verificar nas atividades que questionaram o objetivo do texto, ou seja, sua finalidade social (Atividades 11, 12, 13, 17 e 23). Também foi contemplado o conceito de suporte da reportagem, o jornal, como observamos nas atividades que possibilitaram reflexões sobre o local em que os alunos poderiam encontrar esse gênero (Atividades 9, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27). As atividades iniciais contemplavam a interpretação de texto (Atividades 1 a 8).

Na sequência, o livro didático propôs aos alunos que, em grupo, fizessem uma pesquisa e escrevessem uma pequena reportagem acerca da exploração do espaço. Dessa forma, orientou os alunos na divisão das tarefas em grupo e na revisão do texto – autoavaliação. Assim, findas as atividades, não apresenta mais nenhum conceito sobre o gênero textual reportagem, como podemos verificar nas perguntas 30, 31 e 32. Diante disso, indagamos: as atividades propostas pelo livro didático de Branco e Marinho (2011), que compõem o acervo do PNLD, possibilitaram aos alunos desenvolver com autonomia a atividade final? As atividades promovidas por esse livro didático possibilitaram aos alunos a autonomia nas práticas de leitura e produção do gênero textual reportagem, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais e o PNLD?

No livro didático analisado, a atividade de produção da reportagem, ao final das intervenções, sugere, “pelo canto da sereia”, que os alunos foram instrumentalizados e, portanto, terão condições de leitura e produção desse

discute as contribuições do suporte na produção dos sentidos: “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”. Assim, podemos asseverar que forma, suporte e texto estão intrinsecamente ligados para a construção dos sentidos, pois “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja não podem ser separadas das modalidades materiais que o dão a ler a seus leitores” (CHARTIER, 2003, p. 46).

gênero. No entanto, essa intervenção não contemplou a estrutura composicional do gênero proposto, uma vez que não apresentou e nem trabalhou, por meio de atividades, as quatro partes principais da reportagem: manchete; título auxiliar; primeiro parágrafo ou lide (do inglês *lead*), que corresponde ao primeiro parágrafo e responde as perguntas: Quem? Onde? O quê? Como? Quando? Por quê?; e o corpo ou o texto da reportagem, que vai do segundo parágrafo até o fim, apresentando maiores detalhes do que fora expresso no primeiro parágrafo. Também não mostrou as semelhanças e diferenças entre a notícia e a reportagem para que os alunos aprendessem a, de fato, identificá-las e a produzi-las.

Salientamos a distinção entre os gêneros textuais notícia e reportagem, pois a notícia trabalha com acontecimentos recentes⁶⁵, e a reportagem até pode partir de um fato recente, contudo recorrerá a outros fatos, como os históricos. Ademais, a notícia é mais concisa, e a reportagem é mais detalhada e, por isso, maior; ambas devem ter uma linguagem clara e objetiva e a mesma estrutura composicional.

Outros conceitos que não foram abordados no livro didático analisado e muito menos trabalhados sistematicamente, e que são essenciais para o ensino da reportagem, são os conceitos das condições de produção de uma reportagem, com indagações e atividades do tipo: quem produziu? Para quem produziu? Onde a reportagem vai circular?

Diante do exposto, fica evidente que o livro didático ora analisado não contemplou o ensino sistematizado do gênero textual reportagem, o que nos permite afirmar que as atividades propostas não constituíram um trabalho sistematizado com todos os conceitos necessários para a leitura e a produção do gênero textual proposto. Dessa forma, não há a possibilidade de as crianças com deficiência e nem mesmo de as crianças sem deficiência empreenderem as sínteses cognitivas necessárias para levar a efeito a proposta em questão.

Considerações finais

Fortemente influenciada por organismos internacionais e sob a égide de melhoria na qualidade da educação pública brasileira, temos, sobretudo após a segunda metade dos anos 90 do século XX, a reforma educacional brasileira (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Dentre os itens necessários para promover tal façanha, está a descentralização do ensino e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), cujo objetivo maior é qualidade no ensino, uma vez que é

65 Se o jornal for diário, veicularão notícias diárias. Se for semanal, notícias semanais. Se quinzenal, notícias quinzenais e assim sucessivamente.

“expressão operativa do currículo” e passa por “criterioso” processo de análise para pertencer ao PNLD – cabendo à equipe escolar, apenas, a verificação da sintonia entre eles e o Projeto Político Pedagógico (ALTMANN, 2002, p. 80).

Entretanto, embora os discursos governamentais estejam “alinhados” em relação à qualidade do livro didático aqui analisado, ofertado pelo PNLD, verificamos⁶⁶ que ao final de sua intervenção, que culmina com a produção de uma reportagem pelos alunos, não sendo retomada a discussão em mais nenhum outro momento, esse livro não dá conta de instrumentalizar o aluno para realizar a produção final justamente porque não conseguiu organizar o trabalho educativo para que estes experimentassem e aprendessem esse conhecimento científico na escola⁶⁷.

Salientamos que conhecer a nomenclatura do gênero que circula socialmente, sua finalidade e seu suporte não é suficiente para que o aluno se torne um leitor e produtor autônomo desse gênero. É preciso que desenvolva atividades de compreensão⁶⁸ da estrutura composicional, do tema, do meio de circulação e das condições de produção.

Nesse âmbito, apesar de o livro didático em análise pertencer ao acervo do PNLD e, por conseguinte, estar em consonância com os documentos nacionais e internacionais, fazendo-nos crer na possibilidade de uma formação autônoma e crítica para todos, constatamos que o trabalho com o gênero textual reportagem, apresentado na Coleção Plural: Letramento e alfabetização, 1º, 2º e 3º anos, nada mais é do que uma força de ajuste e de submissão à sociedade regida pelo capital, que sob o viés da pseudoformação contribui para a manipulação da sociedade com vistas à manutenção da estratificação social. Assim, não consideramos a exclusão desse livro didático nas práticas de ensino, mas que este se constitua verdadeiramente em um dos instrumentos para a mediação dos conceitos científicos às pessoas que possuem deficiência intelectual e, por conseguinte, a formação humana.

66 Na análise, verificamos erros conceituais e/ou ultrapassados, bem como a contemplação do conteúdo curricular e a qualidade de sua sistematização à criança.

67 A escola é o espaço formalmente estabelecido para a mediação dos bens culturais produzidos ao longo da história, os conhecimentos científicos.

68 A apropriação desses conhecimentos permite também, além de compreender as informações explícitas, ler a “porção” interpretativa, opinativa e/ou argumentativa, o que permite ler “as entrelinhas, o não dito”, depreender a verdadeira intencionalidade/finalidade de sua produção e circulação.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., 2002.
- BRANCO, M. G.; MARINHO, L. F. *Coleção plural: Letramento e alfabetização*, 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2011,
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 99/2017. Disponível em: <<http://goo.gl/HwJ1Q>>. Acesso em: 8 mar. 2018.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<https://goo.gl/fE2aE>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- BUENO, F. S. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.
- CHARTIER, R. *Formas e sentido*. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.
- FARIAS, I. M. S.; VIEIRA, S. L. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2011.
- GALUCH, M. T. B. O ensino nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectiva de formação e práticas pedagógicas. In: *RELATÓRIO final de pesquisa*. São Paulo: USP, 2014. Acesso restrito.
- GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15-61.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, Argentina, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/QULy3>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

_____. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã. 2008.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010*. Edital de convocação... Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/4KiWfx>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SOUZA, D. D.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out/dez, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/3L1bKK>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Bibliografia consultada

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 103-147.