



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EUNICE CARDOSO LAURIANO FERREIRA**

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CIDADÃ: ANÁLISE DA POLÍTICA  
CURRICULAR E DO MATERIAL ESTRUTURADO DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE RONDONÓPOLIS**

Rondonópolis - MT

2025

**EUNICE CARDOSO LAURIANO FERREIRA**

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CIDADÃ: ANÁLISE DA POLÍTICA  
CURRICULAR E DO MATERIAL ESTRUTURADO DA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis - MT

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

F383a Ferreira, Eunice Cardoso Lauriano.  
ALFABETIZAÇÃO na perspectiva cidadã: análise da política curricular e do material estruturado da rede municipal de ensino de Rondonópolis [recurso eletrônico] / Eunice Cardoso Lauriano Ferreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 106 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Cidadania. 3. Material Estruturado de Ensino. 4. Diretriz Curricular Municipal. I. Bertoldo, Sandra Regina Franciscatto, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CIDADÃ: ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR E DO MATERIAL ESTRUTURADO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RONDONÓPOLIS"

AUTORA: MESTRANDA EUNICE CARDOSO LAURIANO FERREIRA

Dissertação defendida e aprovada em 29 de AGOSTO de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO (Presidente da Banca/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. JULMA DALVA VILARINHO P. BORELLI (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

4. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 29/08/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente** - UFR, em 29/08/2025, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra R Franciscatto Bertoldo, Docente** - UFR, em 29/08/2025, às 21:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Batista do Nascimento Silva, Usuário Externo**, em 02/09/2025, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0559293 e o código CRC 2FCEE84E.

*Em memória de minha Mãe, cujo respeito ao saber sempre é motivação por mais e mais!*

*Em memória de Mag, minha família e amiga, que cuidou e amou minha filha, para que eu pudesse estudar!*

## AGRADECIMENTOS

Realizar o sonho de cursar o mestrado em Educação, pesquisando a alfabetização na perspectiva cidadã, na cidade em que resido, permitiu que, pela primeira vez, eu não precisasse estar longe dos meus para fazer o que amo, e isso é motivo de muitos agradecimentos.

Primeiro, a Deus, pela bênção, proteção, oportunidade e direcionamentos.

À minha filha, Ana Júlia, e meu esposo, Cleiton, pelo apoio, carinho, amor, atenção e respeito, até mesmo nas ausências não compreendidas, mas respeitadas: essa conquista é por nós.

Às minhas irmãs e irmão, que vibraram comigo desde o resultado do seletivo, pelo apoio e torcida. Saibam que esse espaço é também de vocês, por direito.

Às amigas constituídas durante a caminhada do mestrado: Ana, nossas escritas foram imprescindíveis para concretização desta pesquisa, sua humildade, paciência e sabedoria são luz que reflete e abarca quem está ao seu lado, obrigada por tudo; e Maria Inês, seu afeto, disponibilidade e colaboração nos momentos de dúvidas e lazer foram importantes em todo o processo investigativo, a ti, meu muito obrigada.

À minha família de Rondonópolis, Maria Célia, Carlos – meu Cremoso – e João Carlos, pelo apoio de todas as horas, trocas de experiências, escuta atenta, analítica e crítica, aos saborosos momentos de culinária e bom vinho para aquela “resenha crítica” de necessário deleite, vocês são parte integrante dessa conquista. Muito obrigada por tudo e tanto.

À Dulcilene Rodrigues Fernandes, referência em alfabetização de Rondonópolis e região, minha amiga, você está presente nesta escrita, obrigada por me permitir estar e aprender contigo. Você é inspiração por uma educação transformadora sempre.

A todos os professores e todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), pelas contribuições teóricas, práticas, e diálogos ímpares que me permitiram uma ampliação da análise dos discursos e afins.

Às Professoras Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli e Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva, integrantes da banca examinadora, pelas leituras atentas, cuidadosas, carinhosas, e significativas contribuições para o enriquecimento deste estudo.

Gratidão especial à minha Orientadora Favorita, Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, por ter me permitido realizar esse sonho, me colocado em seu caminho e assim me constituir uma pessoa melhor, pois a senhora é a prova de que humanidade, humildade, gentileza e respeito são sinônimos de inteligência e construção do saber. Obrigada por todos os

ensinamentos, diálogos, risos, olhares, escritas, cafés e amizade. A senhora não tem noção do que me oportunizou vivenciar e conquistar. Minha gratidão à senhora é eterna.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Plataforma Plural.....	19
Imagem 2 - Kit MEE do 2º ano do Ensino Fundamental I.....	19
Imagem 3 - Página boas-vindas MEE, Livro 2 - 2º ano.....	24
Imagem 4 - Página sobre ferramentas digitais MEE, Livro 2 – 2º ano.....	26
Imagem 5 - Organização de abertura dos módulos.....	27
Imagem 6 - Resultado do Índice de Fluência de Leitura (IFL) nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis em 2023.....	39
Imagem 7 - Texto: “Por que crianças precisam de uma boa alimentação?” – MEE 1º ano Ensino Fundamental – Livro 4, p. 23.....	45
Imagem 8 - Texto: “Por que crianças precisam de uma boa alimentação?” – MEE 1º ano Ensino Fundamental – Livro 4, p. 24.....	46
Imagem 9 - Página inicial MEE, Livro 2 - 1º ano Ensino Fundamental.....	54
Imagem 10 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB – 2º ano do Ensino Fundamental.....	59
Imagem 11 - Matriz do Avalia MT: Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental.....	62
Imagem 12 - Quadro de habilidades BNCC Língua Portuguesa – 1º e 2º anos Ensino Fundamental.....	63
Imagem 13 - Questão 01 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental..	66
Imagem 14 - Questão 09 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental..	67
Imagem 15 - Questão 10 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental..	68
Imagem 16 - Livro do 2º ano do Ensino Fundamental I – Organização em Módulos.....	80
Imagem 17 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 4.....	84
Imagem 18 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 5.....	85
Imagem 19 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 6.....	86
Imagem 20 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Atividades de regras gramaticais, p. 7.....	87
Imagem 21 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Atividades de regras gramaticais, p. 8.....	88
Imagem 22 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhetes, p. 30.....	90

Imagem 23 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhetes, p. 31.....	91
Imagem 24 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhete, Pratique e Aprenda, p. 33.....	92
Imagem 25 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhete, Pratique e Aprenda, p. 38.....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópicos DCM – Concepções.....	22
Quadro 2 - Quantitativo de módulos e páginas dos livros 1º e 2º anos – Português.....	28
Quadro 3 - Componentes do Programa Alfabetiza MT e ações em desenvolvimento.....	38
Quadro 4 - Gêneros Textuais do Livro 01 - 2º ano Ensino Fundamental - Português.....	81
Quadro 5 - Atividades de interpretação do texto: "O Gato de Botas".....	86
Quadro 6 - Atividades de Interpretação - Bilhete 1, 2 e 3.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Avalia MT</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAEd/MG</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação de Minas Gerais
<b>D01</b>	Descritor 01
<b>D10</b>	Descritor 10
<b>DCM</b>	Diretriz Curricular Municipal
<b>DCM/EJA</b>	Diretriz Curricular Municipal a Educação de Jovens e Adultos
<b>DCMEI</b>	Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil
<b>DRC/MT</b>	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
<b>DRC/MT</b>	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Educação
<b>ICMS</b>	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação
<b>IDEMT-ALFA</b>	Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização
<b>IFL</b>	Índice de Fluência Leitora
<b>Inaf</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MDC</b>	Material Didático Complementar
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MEE</b>	Material Estruturado de Ensino
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIRLS</b>	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
<b>Saeb</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>Seduc</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>Semed</b>	Secretaria Municipal de Educação

## RESUMO

Esta dissertação, fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, focaliza na concepção de alfabetização na perspectiva cidadã na política curricular e no material estruturado de ensino da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, destacando a relevância da organização curricular, dos materiais pedagógicos e das concepções de educação para a formação integral do sujeito crítico, analítico e atuante na sociedade, preparado para fazer uso social da leitura e da escrita. Essa pesquisa está vinculada às discussões em linguagem e busca responder às seguintes questões: Que concepção de alfabetização é assumida pela Diretriz Curricular Municipal (DCM)? Essa concepção pode ser evidenciada no MEE das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis? De que forma tal concepção direciona para uma alfabetização na perspectiva cidadã? Assim, define como seu objetivo geral o de analisar o Material Estruturado de Ensino (MEE) utilizado por estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, considerando as políticas educacionais que direcionam a produção de materiais pedagógicos, de modo a identificar as concepções de alfabetização que perpassam o MEE e as políticas públicas curriculares, especialmente aquelas que se direcionam para uma alfabetização na perspectiva cidadã. Para tanto, esta investigação busca identificar, na DCM e no MEE, a fundamentação teórica e sua possível relação com uma alfabetização na perspectiva cidadã; investigar, no MEE, se as propostas metodológicas foram elaboradas com vistas a uma alfabetização na perspectiva cidadã; refletir, a partir das análises constituídas, sobre que caminhos podem ser assumidos pelos pedagogos para a realização de uma alfabetização na perspectiva cidadã. A metodologia é de abordagem dentro da perspectiva qualitativa e do tipo documental, pois estamos tratando e analisando a DCM e o MEE como documentos. As investigações se ancoram nos estudos de Bakhtin (2011, 2016), Fairclough (2016), Freire (2018), Ferreiro e Teberosky (1999), Marcuschi (2008), Mortatti (2004); Vygotsky (2007); Soares (2020, 2021, 2022) e outros. Almejar o rompimento definitivo da pedagogia tradicional parece pretensioso, contudo, não é possível negar a intenção de requerer essa iniciativa nos anos iniciais da educação, de maneira que, dentro de um determinado período, a transformação aconteça na educação como um todo, e que a alfabetização na perspectiva cidadã não seja um sinônimo de rebeldia, mas sim de política pública.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Cidadania; Material Estruturado de Ensino; Diretriz Curricular Municipal.

## ABSTRACT

This thesis, resulting from research conducted within the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis, focuses on the concept of literacy from a citizenship perspective in the curricular policy and structured teaching material of the Municipal Education System of Rondonópolis, Mato Grosso. It highlights the relevance of curricular organization, pedagogical materials, and educational conceptions for the comprehensive formation of a critical, analytical, and active subject in society, prepared to make social use of reading and writing. This research is linked to discussions on language and seeks to answer the following questions: What concept of literacy is assumed by the Municipal Curricular Guideline (DCM)? Can this concept be evidenced in the Structured Teaching Material (MEE) of 1st and 2nd grade classes in the Municipal Education System of Rondonópolis? In what ways does this concept guide literacy from a citizenship-oriented perspective? Accordingly, its general objective is to analyze the Structured Teaching Material (MEE) used by 1st and 2nd grade students in the Municipal Education System of Rondonópolis, considering the educational policies that guide the production of pedagogical materials, in order to identify the conceptions of literacy underlying both the MEE and curricular public policies, especially those directed toward literacy from a citizenship-oriented perspective. To this end, the investigation aims to identify, within the DCM and the MEE, the theoretical foundations and their possible relationship with citizenship-oriented literacy; to investigate whether the methodological proposals in the MEE were designed with a view to citizenship-oriented literacy; and to reflect, based on the analyses developed, on the paths that educators may pursue to achieve literacy in this perspective. The methodological approach is qualitative and documentary in nature, as the study deals with and analyzes the DCM and the MEE as documents. The investigations are grounded in the works of Bakhtin (2011, 2016), Fairclough (2016), Freire (2018), Ferreiro and Teberosky (1999), Marcuschi (2008), Mortatti (2004), Vygotsky (2007), Soares (2020, 2021, 2022), among others. Aspiring to completely break away from traditional pedagogy may seem ambitious; however, the intent to advocate for this shift in the early years of education is undeniable. The hope is that, over time, such a transformation will take place across the broader educational landscape, so that citizenship-oriented literacy is no longer perceived as an act of rebellion but rather recognized as a legitimate matter of public policy.

**Keywords:** Literacy and Language Development; Citizenship; Structured Teaching Materials; Municipal Curriculum Guidelines.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Organização da DCM e do MEE .....</b>	<b>23</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Alfabetização: breve trajetória e implicações sociais.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Letramento: perspectivas e implicações no processo de alfabetização.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 Políticas educacionais para a alfabetização: um olhar para o ALFABETIZA MT ...</b>	<b>37</b>
<b>4 ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Concepções de alfabetização e cidadania .....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Construção da cidadania pelo domínio da linguagem .....</b>	<b>48</b>
<b>5 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CIDADÃ: MEE EM ANÁLISE.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Concepção de alfabetização para o Ensino Fundamental de Rondonópolis.....</b>	<b>51</b>
<b>5.2 Alfabetização no Material Estruturado de Ensino.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3 Avaliações externas e o MEE implicações no processo de alfabetização: SAEB, objeto fim do MEE? .....</b>	<b>59</b>
<b>5.3.1 Amostras de uma avaliação externa: verificação de aprendizagem ou atenção aos índices? .....</b>	<b>65</b>
<b>5.4 Constituição do sujeito a partir das escolhas textuais do MEE .....</b>	<b>74</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o processo de alfabetização na perspectiva cidadã num país marcado, historicamente, por recorrentes dados estatísticos preocupantes, exige análise minuciosa dos indicadores educacionais publicados. Nesse cenário, um exemplo a ser observado é a divulgação feita pelo Ministério da Educação (MEC), no dia 12 de junho de 2023<sup>1</sup>, no lançamento da nova política de alfabetização – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – do diagnóstico educacional nacional de desafios, com base em dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelando que 56,4% dos estudantes foram considerados não alfabetizados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2021.

Em outro estudo, de âmbito internacional, conduzido também pelo Inep, o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), divulgado em 2023, o Brasil ficou à frente de apenas cinco países em avaliação internacional de alfabetização, aplicada em 65 nações.

Não por acaso selecionamos dados atuais para comprovar uma ideia que trazemos como registro histórico de nosso país, pois o objetivo dessa recente política de alfabetização é:

[...] garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE); além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público (Brasil, 2023, n.p.).

Enfatizamos que os dados atuais não foram elencados aqui à revelia, eles confirmam que o Brasil sempre sofreu com problemas no processo sobre alfabetização, pois os mesmos dados divulgados pelo MEC não retratam situação diferente em tempos passados. Claro que tivemos avanços, caminhamos, metas estabelecidas foram alcançadas, mas, como pontuou Soares (2020, p. 14), “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”.

Tais notícias nos permitem dar início ao presente texto, que trata de uma pesquisa referente ao processo de alfabetização na perspectiva cidadã, para expressar nossa inquietude e preocupação com os programas e políticas públicas, em se tratando de alfabetização, que surgem não do processo de avaliação, mas de dados e índices quantitativos sem a devida análise qualitativa e/ou do processo avaliativo como um todo, com “metas, acompanhamento e conhecimento em todo processo de aprendizagem da criança” (Soares, 2020, p. 310).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Portanto, pensar sobre o processo de alfabetização na perspectiva cidadã, nesse cenário, em que saber ler, escrever e fazer o uso social dessas habilidades é necessário ao exercício pleno da cidadania, tanto em nível individual quanto para o quantitativo dos indicadores de desenvolvimento da nação, é planejar ações que priorizem esse ensino, promovendo, para além da aprendizagem do código escrito, o desenvolvimento de um leitor crítico, atuante e consciente do que escreve e lê.

E conforme os dados demonstram, nosso país conta com muitas pessoas que não sabem ler nem escrever, e que vivem em situações sociais de discriminação e marginalização, por carregarem o rótulo de incapacidade em relação às alfabetizadas. Mesmo com a certeza de que a não alfabetização dessas pessoas é uma demanda que ultrapassa o político, o social, o cultural e o econômico, esse grupo social sempre foi visto, e sob esse prisma continua assim até hoje, como o atraso do progresso e desenvolvimento da nação. Isso posto, que o fracasso em alfabetização continue uma constante na educação pública brasileira é desafiador e, ao mesmo tempo, um passado atual digno de contínua pesquisa.

Nas últimas décadas, muito tem sido falado e escrito sobre alfabetização, visto que essa temática tem sido o “calcanhar de Aquiles” de muitos gestores, em busca de recursos e/ou de visibilidade política, uma vez que em toda troca de governo, seja ele em qual esfera for, a pasta mais disputada é sempre a da Educação.

Bem sabemos que essa disputa não é pelos desafios pedagógicos que ela apresenta, mas sim, porque é uma das pastas em que há mais circulação de recursos financeiros. E, dessa forma, a educação vai perdendo seu direcionamento nas mãos de pessoas que não possuem compromisso com o cargo que assumiram.

Nesse cenário adverso em que se encontra a educação, por conta das mazelas de um “sistema” gerido por alguns personagens que não permitem que ele funcione, é que surge esta pesquisa, cujo tema central é: concepção de alfabetização na perspectiva cidadã na política curricular e no material estruturado de ensino da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso.

A cidadania é atrelada à vida em sociedade, sendo indiscutível a importância da alfabetização na perspectiva cidadã para a efetivação desse direito. No contexto nacional geral, o termo cidadania é, principalmente no âmbito do discurso político, associado à educação como uma para acesso à outra. E, nesse mesmo contexto, a terminologia alfabetização também é utilizada sob o viés de causa e consequência.

Sendo assim, por compreendermos, com Soares (2022) e Freire (2018), a maneira que cada um se constitui como cidadão ao tempo que lê e escreve, que domina a língua ao entender

o que lê e o que escreve, ao saber como fazer, para que fazer, o que fazer e por que fazer com o que lê e com o que escreve, é que nos lançamos ao desafio não de compor um conceito de alfabetização cidadã, mas sim, “enraizar”, à luz do legado desses dois estudiosos brasileiros, uma perspectiva de alfabetização cidadã.

Da mesma forma, vários pensadores, além dos já citados, concebem a educação como um dos caminhos para a conquista de direitos sociais, atrelados à política, visto que tudo no meio humano é política e, por isso, devemos sair da condição de passivos, de meros expectadores e partirmos para a ação, como sujeitos protagonistas de uma nova realidade social. No que tange à cidadania, há o consenso de que um dos caminhos para essa conquista é por meio da conscientização crítica advinda de uma sólida educação escolar básica, que não o será se o processo da alfabetização não for bem sucedido.

O fracasso em alfabetização ainda é realidade no Brasil, e por estar no topo dos índices das estatísticas geradas por avaliações externas<sup>2</sup>, é tema de palestras, discussões e debates. Outro programa de alfabetização, lançado recentemente e em execução em Mato Grosso, e que tem como “fonte diagnóstica” a avaliação e monitoramento das ações pelas avaliações externas, é o Alfabetiza MT. Este Programa, inclusive, “premiou”, no dia dois de julho de 2024, as escolas “pelas boas práticas que elevaram os índices de alfabetização na idade certa, de até 7 anos e oito meses” (Barbant, 2024, n.p.).

Esses dados quantitativos registraram que do total de escolas pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Rondonópolis, três escolas foram premiadas na categoria desempenho e cinco foram apoiadas porque obtiveram resultados inferiores, expressos pelo Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização (IDEMT-ALFA) e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso – Avalia MT.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde o acesso à leitura e à escrita é mais que um direito social, é uma questão de exercício pleno da cidadania. E o que não podemos esquecer, na verdade, o que devemos refletir diuturnamente, assim como sempre pontuou Freire (2018, n.p.), é a natureza ideológica e política da alfabetização.

Dessa forma, o que justifica a escolha da temática deste estudo é a importância da alfabetização na perspectiva cidadã, para que todos se tornem conscientes do seu direito à leitura e à escrita, que saibam reivindicá-lo e que, de posse desse direito, saibam fazer o uso social dele em prol de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

---

<sup>2</sup> Avaliações externas: são elaboradas “de fora” da escola, geralmente, pelos órgãos governamentais, para avaliar e diagnosticar a educação; através dos resultados obtidos se elaboram, monitoram e/ou aprimoram as políticas públicas.

Abordar a situação da criança ao longo do processo de formação cidadã, levando em consideração a etapa de escolarização da alfabetização, é o mesmo que comprovar resistências educacionais que se desdobraram de enfrentamentos constantes em diferentes contextos históricos, marcados por desigualdades sociais e permanências da condição de opressão. É científico que um dos caminhos para a solução vem do início, ou seja, da Educação Básica.

De tal modo, discutir o papel da educação para a formação da alfabetização na perspectiva cidadã, sob uma lente voltada para os primeiros anos de escolarização, além de desafiador é inelutável, pois nos faz recordar, no âmbito educacional, a contextualização da herança colonial, capitalista e militarista, assinalada por injustiças emergidas no passado, mas que coexistem no presente e, se não consciencializadas, se perpetuarão no futuro.

Ao congregar alfabetização, política e cidadania, averiguamos que há uma perpetuação de injustiças, em suas mais variadas formas, mediante julgamentos do senso comum e do autoritarismo intelectual, denotando a grande complexidade histórica que há muito temos enfrentado, tentando desconstruir os papéis impostos por uma elite social e política tecida em ideais econômicos, consumistas e opressores. Uma herança de injustiças, principalmente, sociais, que refletem em todos os outros campos da vida do cidadão. Nessa direção, ser alfabetizado numa perspectiva cidadã, já é início de resistência a esse sistema.

Os dois primeiros anos de escolarização das crianças são determinantes para a aquisição e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para, assim, desenvolverem práticas de letramento, já nesses dois anos iniciais e nos subsequentes, visto que

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras - apropria-se, então, do *princípio alfabético* (Soares, 2022, p. 51, grifos da autora).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2013) orientam que o processo de alfabetização deve se desenvolver até o 3º ano do Ensino Fundamental. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta que esse processo ocorra entre o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental e, por fim, na Diretriz Curricular Municipal (DCM) (Rondonópolis, 2011) essa orientação é para que o processo de alfabetização se desenvolva no primeiro ano do Ensino Fundamental.

É nesse período, também, que as crianças ampliam sua autonomia intelectual, sendo esse nosso foco principal, pois os professores precisam atentar-se ao fato de que é nessa etapa da Educação Básica que as crianças estão na fase da vida em que adquirem compreensão das normas sociais, bem como aguçam (ou não) interesse pela vida social, que tenham compaixão pelas misérias físicas e morais existentes. É a formação inicial escolar que irá possibilitar às crianças a liderança com as relações humanas entre si e com o mundo no geral.

A proposta desta pesquisa é responder às seguintes questões: Que concepção de alfabetização é assumida pela Diretriz Curricular Municipal (DCM)? Essa concepção pode ser evidenciada no Material Estruturado de Ensino (MEE) das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis? De que forma tal concepção direciona para uma alfabetização na perspectiva cidadã?

Esta pesquisa qualitativa, de caráter documental descritivo, tem como objetivo geral analisar o Material Estruturado de Ensino (MEE) utilizado por estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, considerando as políticas educacionais que direcionam a produção de materiais pedagógicos, de modo a identificar as concepções de alfabetização que perpassam o MEE e as políticas públicas curriculares, especialmente aquelas que se direcionam para uma alfabetização na perspectiva cidadã.

E os objetivos específicos são:

- Identificar, na DCM e no MEE, a fundamentação teórica e sua possível relação com uma alfabetização na perspectiva cidadã;
- Investigar, no MEE, se as propostas metodológicas foram elaboradas com vistas a uma alfabetização na perspectiva cidadã;
- Refletir, a partir das análises constituídas, sobre que caminhos podem ser assumidos pelos pedagogos para a realização de uma alfabetização na perspectiva cidadã.

No intuito de responder à questão problema, desenvolver a temática e alcançar os objetivos propostos, a presente pesquisa segue com as seguintes seções, na ordem em que aqui aparecem: Introdução; Percurso metodológico: caminhos para a discussão do objeto de pesquisa; Organização da DCM e do MEE; Alfabetização e Letramento: Concepções e Políticas Educacionais; Alfabetização: breve trajetória e implicações sociais; Letramento: perspectivas e implicações no processo de alfabetização; Políticas Educacionais para alfabetização: um olhar para o Alfabetiza-MT; Alfabetização e cidadania: concepções e perspectivas; Concepções de alfabetização e cidadania; Construção da cidadania pelo domínio da linguagem; Alfabetização na perspectiva cidadã: MEE em análise; Concepção de alfabetização para o Ensino

Fundamental de Rondonópolis; Alfabetização no Material Estruturado de Ensino; Avaliações externas e o MEE implicações no processo de alfabetização: SAEB, objeto fim do MEE?; Amostras de uma avaliação externa: verificação de aprendizagem ou atenção aos índices?; Constituição do sujeito a partir das escolhas textuais do MEE; Considerações finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, sua tipologia, os processos e procedimentos utilizados para a recolha e análise dos dados. Tendo claro nosso objeto de pesquisa, elencados os objetivos geral e específicos, caminhamos para a determinação da metodologia apropriada para responder nossa questão problema e alcançar os objetivos.

Uma vez que nosso objeto de pesquisa são os seguintes documentos: Diretriz Curricular Municipal (DCM) e o Material Estruturado de Ensino (MEE) da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, não pretendemos quantificar, mas sim analisar, contextualizar e compreender os dados porventura encontrados. Entendemos, portanto, que o caminho é que esses documentos sejam analisados sob a perspectiva da investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), significa dizer que:

[...] utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

É uma abordagem que vem ao encontro desta pesquisa, uma vez que possibilita, a partir das estratégias investigativas, a descrição, a compreensão dos documentos analisados, tendo em vista o objetivo fim da pesquisa, pois não queremos, ao analisar tais documentos, apenas os dados pelos dados, mas as experiências humanas, suas subjetividades em cada documento, que irão retratar e/ou interferir, ou não, no MEE, que é o produto final que chega, de fato, às mãos dos estudantes.

Sob essa ótica, portanto, se justifica, ainda, a escolha da pesquisa documental, pois,

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja **desvelando aspectos novos de um tema ou problema** (Lüdke; André, 1986, p. 38, grifos das autoras).

Ao esclarecer que a pesquisa documental pode levar à “abertura” de temas antes impensáveis ao pesquisador, as autoras reforçam as escolhas metodológicas feitas para esta pesquisa, posto que nos fixamos nos elementos que constituem a DCM para olhar para o MEE. O primeiro documento, portanto, dará subsídios para que o segundo seja analisado.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida é documental com análise descritiva da DCM e do MEE, método que propicia a análise dos documentos, com vistas ao levantamento de questões, pontuações e hipóteses que enriquecem o estudo. A pesquisa documental nos permite visualizar várias posições de constituição e efetivação de políticas públicas, buscando, qualitativa e descritivamente, captar os discursos, as articulações e os significantes presentes nesses documentos. Nesse sentido, buscamos

[...] *Compreender* relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana (Minayo, 2007, p. 24, grifo da autora).

Esses são os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis analisados. Destacamos que o MEE analisado foi o das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, uma vez que nosso objeto de pesquisa é a alfabetização cidadã.

A DCM foi reestruturada a partir da diretriz vigente até então, que datava de 2011, e teve como pressupostos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT) e suporte teórico de autores nacionais e internacionais, como Michael Whitman Apple, Stephen John Ball, Cipriano Carlos Luckesi, Dermeval Saviani, dentre outros que discorrem sobre os fundamentos da educação.

Para essa reestruturação, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) organizou grupos de estudos compostos por: comitê estratégico, coordenadores pedagógicos, equipe de redatores e revisores, envolvendo representantes de toda a Rede Municipal de Ensino.

A proposta do MEE surge na Rede Municipal de Ensino no ano de 2021. O material conta com a versão digital (plataforma) e física (apostilas), tanto para estudantes quanto para professores.

Imagem 1 - Plataforma Plural



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>3</sup>

Na versão digital, disponível na plataforma pelo link <http://www.ensinoplural.com.br/>, tanto o estudante quanto o professor têm acesso por login e senha e nesse ambiente virtual contam com videoaulas, questões comentadas, espaço de testes com obtenção de pontos ao responder e comparativo com demais usuários que responderam, além de acesso à versão digital das apostilas. Vale destacar que tanto o ambiente virtual quanto o material físico apresentam os mesmos conteúdos (textos, atividades e afins).

Imagem 2 - Kit MEE do 2º ano do Ensino Fundamental I



Fonte: arquivo pessoal.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.ensinoplural.com.br/colecoes/fundamental1/> Acesso em: 04 fev. 2024.

O documento oficial da Rede Municipal de Ensino, que orienta para as práticas em sala de aula, a DCM, se configura como objeto primeiro desta investigação, sendo seguido pelo MEE, acima representado, que é utilizado nas salas de aula do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, a princípio, representa o que se espera enquanto política de alfabetização, dentre outros encaminhamentos.

Nesse horizonte, fica claro que tanto a DCM quanto o MEE, nesta pesquisa, são documentos indispensáveis aos objetivos que se pretende. Esse Material Estruturado de Ensino foi adquirido e adotado pela Semed de Rondonópolis, no ano de 2022, sem consultoria especializada. Na época de sua aquisição, foi instituída uma Comissão de Julgamento de Amostras da Concorrência Pública nº 19/2021 e todas as pessoas nomeadas para essa Comissão exerciam cargos comissionados dos Departamentos dessa Secretaria.

A aquisição e adoção do MEE foi justificada, a princípio, como um dos recursos pedagógicos emergenciais do período acometido pela pandemia da SARS-COV2 (Covid-19), considerando que, em casos excepcionais, o agente público (seja municipal, estadual ou federal) pode adquirir bens e serviços sem o devido processo licitatório. Isso pode trazer prejuízos, pois, dada a justificativa de urgência, se dispensa, ainda, a consultoria especializada.

A alegação da compra emergencial se sustentava, à época, na necessidade de propiciar que os estudantes pudessem dar continuidade aos seus estudos em suas casas. Contudo, o MEE chegou às unidades de ensino em meados do ano letivo de 2022, quando esses estudantes se encontravam no ensino presencial. Frente a isso, nos questionamos: se a intenção era um material consumível para estar nos lares dos estudantes, não seria mais viável, rápido e econômico aos cofres públicos a aquisição de cadernos, já que eles possuíam o livro didático? Há que considerarmos, nesse caso em especial, que estamos falando de estudantes da rede municipal de ensino que, na sua maioria, devido à estratificação social, não possuem acesso amplo à internet e a equipamentos eletrônicos para aulas remotas.

Outra questão que emerge é: Tendo em vista que a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis possui uma DCM própria que atende ao que preveem os documentos curriculares nacional e estadual, e, mesmo o MEE tendo sido adquirido para o período pandêmico, qual a sua viabilidade no processo ensino-aprendizagem, partindo do documento curricular da Rede Municipal, que busca garantir uma alfabetização?

Em conformidade com Magda Soares (1998), esta Diretriz compreende que é necessário **alfabetizar letrando**, de modo a ensinar o SEA propiciando a vivências de situações de aprendizagem que possibilitem às crianças experiências com práticas de leitura e de produção de textos reais e significativas

para que possam compreender e apreender os conhecimentos sobre o código escrito (Rondonópolis, 2011, p. 26, grifos das autoras).

Ao refletirmos sobre a alfabetização na perspectiva cidadã, partindo dessa análise, levantamos algumas indagações, como: Qual a função do texto e dos gêneros textuais no ensino da língua? As atividades são significativas, atendem as demandas linguísticas das crianças e contribuem com sua aprendizagem? Os textos selecionados contribuem para uma alfabetização na perspectiva cidadã?

Defendemos a concepção dialógica de língua proposta por Bakhtin (2011) e assumimos a perspectiva de que o ensino dessa língua seja realizado pelo viés do texto, assim como propõem autores como Soares e Marcuschi, e que os gêneros textuais se configurem como caminho organizador e materializador para que o estudante não só adquira a leitura e a escrita, mas possa participar de práticas diversas em que a língua (oral ou escrita) cumpra sua função social.

Nessa direção, estabelecemos como um dos critérios de análise do MEE a dinâmica atribuída na organização dos módulos, pois compreendemos que as escolhas dos gêneros textuais que serão trabalhados, na perspectiva do ensino para cada fase/ano, são de orientação dos documentos curriculares, mas sua recorrência é decidida por quem propõe o material. E a que concepção de alfabetização se assenta quem faz essa escolha?

Para tanto, adotamos como **recortes de coleta de dados**:

1. Na Diretriz Curricular Municipal: os volumes “Concepções para a educação básica da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT” e “Ensino Fundamental”;
2. Em ambos os volumes das DCM: o sumário, em que será analisada a lista de tópicos principais para, partindo deles, buscar o necessário para atender aos objetivos propostos e/ou demandas que surgirem;
3. No Material Estruturado de Ensino: a Apresentação e a organização dos primeiros módulos de Língua Portuguesa, efetuando a análise do quantitativo e das temáticas dos módulos e, nesses, a análise de dois módulos de cada ano, por verificar que todos eles seguem os mesmos parâmetros de organização e estruturação. Avaliamos a página de Apresentação, pois o MEE não contém Manual do Professor, e aí também está a nossa crítica.

Esses objetos fornecerão os dados que esta pesquisa demanda para atender aos seus objetivos, dando especial atenção às concepções de alfabetização, pois são elas que impactam no material que o docente dispõe para seu exercício em sala de aula.

Como se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo e do tipo documental, faz-se necessário sublinhar que esta investigação necessitará trazer excertos que remetam às

discussões pretendidas e, a partir deles, constituir uma análise descritiva que evidencie os encaminhamentos assumidos pela DCM e pelo MEE.

## 2.1 Organização da DCM e do MEE

A DCM é uma proposta curricular educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis que contempla o exposto nas legislações nacional, estadual e municipal acerca da educação.

É um documento composto por 04 (quatro) volumes, sendo: 1. Diretriz Curricular Municipal: Concepções para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT; 2. Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil/DCMEI; 3. Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental; e 4. Diretriz Curricular Municipal a Educação de Jovens e Adultos/DCM/EJA.

Os volumes 1. Diretriz Curricular Municipal: Concepções para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT e 3. Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental, objetos de recorte de dados desta pesquisa, conforme podemos observar na página inicial e no sumário, possuem um tópico ao final de cada seção apresentada, nomeado de Referencial bibliográfico, conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Tópicos DCM – Concepções

DCM – Concepções	
TÓPICOS	PÁGINA
1. INTRODUÇÃO	9
2. Concepções para a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana na Educação Básica	19
2.2 Concepções de Ensino e Aprendizagem	35
2.3 Sujeito da ação educativa e sua relação com o ambiente escolar	41
3. As Diversidades Educacionais na Educação Básica	52
3.2 Educação Especial	60
3.3 Educação das relações étnico-raciais e o ensino da cultura Afro-brasileira	75
3.4 Relações de gênero e sexualidade na escola	81
3.5 Educação Ambiental	95
3.6 Educação do Campo	107
3.7 Educação Escolar Indígena	117
3.8 Educação de Jovens e Adultos	127
3.9 Perfil do Professor: saberes necessários para atuação docente no contexto da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana	133
4. A Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino: desafios e necessidades da formação continuada	140
5. Avaliação da Aprendizagem nos Ciclos de Formação Humana: concepções e instrumentos avaliativos	149

Fonte: a autora, 2024.

O MEE é composto por quatro livros, tanto no material do professor quanto dos estudantes, e são distribuídos por bimestres, sendo um livro para cada bimestre. Do livro do professor para o livro do estudante o que o difere é apenas a marcação de possíveis respostas às atividades.

Todos os livros iniciam com uma Apresentação composta de um texto que traz informações sobre a abordagem gráfica do material, a qual, segundo os editores do Sistema de Ensino Plural, está inserida no conceito filosófico e educativo de Teilhard Chardin. Essa Apresentação é objeto deste estudo, e a mencionamos aqui como componente das páginas introdutórias desse material.

Os estudos desse autor sobre a origem e evolução do universo e dos seres humanos não são, necessariamente, de ciências naturais ou propriamente científicos, mas sim, teológicos, mais especificamente, cristãos. É possível constatar essa afirmativa ao ler o trecho a seguir, escrito por ele, e que, vale sublinhar, é o autor da Apresentação, impondo um viés educacional:

Enquanto que no caso de um mundo estático, o Criador (causa eficiente) fica, de qualquer modo, estruturalmente desligado de sua obra e, por isso mesmo, sem fundamento definível para sua imanência, no caso de um mundo de natureza evolutiva, pelo contrário, Deus não é mais concebível (nem estruturalmente nem dinamicamente) senão na medida em que como uma espécie de causa ‘formal’ coincide (sem se confundir) com o Centro de convergência da Cosmogênese. Nem estruturalmente nem dinamicamente, insisto: porque se Deus não nos aparecesse agora, nesse ponto supremo e preciso em que doravante se organiza a natureza aos nossos olhos, não seria mais rumo a Ele (situação absurda!), mas rumo a um outro ‘Deus’ [...] Desde Aristóteles não se parou mais de construir ‘modelos’ de Deus sobre o tipo de um primeiro Motor extrínseco agindo a retro. A partir da emergência e nossa consciência do ‘sentido evolutivo’, não nos é mais não fisicamente possível conceber nem adorar outra coisa senão um Deus Primeiro Motor *ab ante* (Chardin, 1988, p. 100, grifo do autor).

Na sequência, outro texto, de teor semelhante à Apresentação, é nomeado de “Boas-vindas” e aborda, em linhas gerais, como o material se organiza, destacando que: “A proposta de intercalar as atividades ao texto principal têm o objetivo de tornar mais dinâmica e eficiente a abordagem dos conteúdos.”, contudo, sublinha que o professor é sujeito autônomo nesse processo e, portanto, pode utilizar o material na perspectiva do “seu próprio método e com as necessidades e interesses da turma.” (Teixeira, 2022b, n.p.).

Imagem 3 - Página boas-vindas MEE, Livro 2 - 2º ano

**É uma honra muito grande ter você conosco este ano.**

Nossos livros do **Sistema Plural**, versão 2023, estarão sempre enriquecidos com muitas fotografias, reproduções de documentos e ilustrações, com o objetivo de levar você a uma maior compreensão de conteúdo trabalhando em cada unidade de conhecimento.

Na sequência de cada conteúdo, serão apresentadas atividades, com as quais você poderá sistematizar tudo o que aprendeu.

Com muitos recursos à sua disposição (fotografias, telas, infográficos, ilustrações), sempre enriquecendo visualmente o conteúdo das páginas. Explorando as imagens, você pode buscar conhecimentos mais amplos que vão suplantar os textos das páginas.

Nas Ciências Humanas, por exemplo, as unidades de conteúdo acompanham um box, sob o título **ORGANIZANDO A BAGAGEM**, que apresentam questionamentos relacionados às imagens e vão exigir um posicionamento de acordo com o tema a ser tratado no decorrer do livro. Nessa seção, em geral, as atividades propostas são orais e coletivas.

**Estímulo verbal e participação!**

Cada unidade de conteúdo está construída focando na problematização, na sistematização e na ampliação de conhecimentos.

Ao longo dos temas, são inseridas atividades que possibilitam a reflexão, a comparação, a associação de informações ou a observação mais atenta de algum aspecto significativo, objetivando que você tenha a possibilidade de trabalhar com diversas habilidades e competências, sempre tendo como base os conteúdos daquelas aulas.

A proposta de intercalar as atividades ao texto principal tem o objetivo de tornar mais dinâmica e eficiente a abordagem dos conteúdos. No entanto, seu professor pode fazer uso das atividades no momento que achar mais adequado, de acordo com seu próprio método e com as necessidades e interesses da turma. O Professor, no **Sistema Plural** é a presença mais determinante e tem liberdade para, com sua indiscutível competência, guiá-lo através do conhecimento.



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/0cc26b2ea3.html#page/3>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Dentre as diversas mensagens de boas-vindas que poderia utilizar, é curioso, instigante e um tanto quanto desrespeitoso, o fato de essa editora mencionar nessa mensagem, direcionada ao usuário do MEE, que o professor possui autonomia no processo ensino aprendizagem, quando bem sabemos dos direcionamentos, impactos e condicionamentos que a adoção de tais materiais possuem sobre o trabalho docente, tais como: o planejamento anual, a seleção dos objetos dos conhecimentos, os objetivos de aprendizagem e até mesmo os instrumentos de avaliação. Por outro lado, podemos inferir que a pretensa “autonomia” proporcionada por esse material, talvez se restrinja à forma de execução do que está posto e foi escolhido e decidido pelo agente público, sem qualquer consulta aos professores que se utilizam desse material nas salas de aula.

Após essas páginas que, como mencionamos, estão na abertura de todos os livros, vem um texto informativo que elenca as ferramentas disponíveis nos livros e nas plataformas digitais (Imagem 4):

Imagem 4 - Página sobre ferramentas digitais MEE, Livro 2 – 2º ano



**VAMOS CONHECER ALGUMAS FERRAMENTAS QUE SERÃO ENCONTRADAS NOS LIVROS E NAS PLATAFORMAS DIGITAIS:**

**PRATIQUE E APRENDA**  
São propostas de atividades com diversas estruturas que buscam sistematizar e organizar os conteúdos estudados através da prática.

**OFICINA**  
Propõe a execução de trabalhos e projetos individuais ou em equipe, que estimulem o desenvolvimento da criatividade e de habilidades motoras dos alunos. Muita diversão pela frente!

**FIQUE SABENDO**  
Aqui são apresentados textos complementares que ampliam o conteúdo com novas informações ou que enriquecem o conteúdo já estudado.

**PARA SE DIVERTIR**  
É uma sessão lúdica, associada ao conteúdo abordado nas unidades. Há passatempos, desafios e brincadeiras variadas. Vamos nessa!

**QUE TAL ASSISTIR?**  
Você é ligado no NETFLIX, YouTube etc? Aqui são indicados filmes, documentários, vídeos escolhidos de acordo com a faixa etária e com as temáticas exploradas em cada unidade. As sugestões servem como fonte de coleta de informações, e os assuntos em estudo são enriquecidos e ampliados com novas informações.

**QUE TAL ACESSAR?**  
São indicados sites, escolhidos de acordo com a faixa etária e com as temáticas exploradas em cada unidade.

**QUE TAL LER?**  
Vamos ler mais!  
Neste tópico, surgem indicações de leitura. São livros escolhidos de acordo com a faixa etária e com as temáticas exploradas em cada unidade.

**LEITURA COMPARTILHADA**  
Ler em grupo é muito bom... Daremos algumas sugestões de textos para compartilhar.

**LEITURA INDIVIDUAL**  
Momento pessoal de leitura, principalmente em Linguagens. Você terá textos para viajar e aprender mais.

**LEITURA COM PROFESSOR**  
Que companhia! Você poderá, com o acompanhamento do Professor, aprofundar-se em suas leituras.

**ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA**  
Pensar e repensar o conteúdo trabalhado. Aqui poderemos ampliar os caminhos do conhecimento e perceber quais são os próximos passos a partir do que já aprendeu.

**CONVERSANDO COM O TEXTO**  
Você sabia que é possível um bom papo com o texto? Acredite! Ele tem muito mais a dizer além do que está escrito.

**A ESCRITA É SUA**  
Agora é a sua hora de produzir. Temos certeza que todos vão querer conhecer o que você tem a dizer.

**APRECIÇÃO LITERÁRIA**  
Literatura é como música... Merece que você aprecie com tranquilidade e concentração. Muitas coisas incríveis estão prontas a ser descobertas.

**LEITURA COMPLEMENTAR**  
Hora de ampliar os conhecimentos. Complete os seus saberes com textos adicionais de conteúdo.

**LEITURA DE IMAGENS**  
Sabe aquela frase: "Uma imagem vale mais que mil palavras"? Vamos tentar comprovar isso?

**PRIMEIROS CONTATOS**  
Dando os primeiros passos.

**MÃO NA MASSA:**  
Praticar, principalmente em Matemática, é fundamental. Em pouco tempo, você vai percebendo que tudo é mais fácil do que você imagina.

**Agora é começar a trilhar os vastos e encantadores caminhos do conhecimento!  
Venha conosco! O Sistema Plural quer ser seu anfitrião nessa jornada.  
Mais uma vez: seja bem-vindo!**



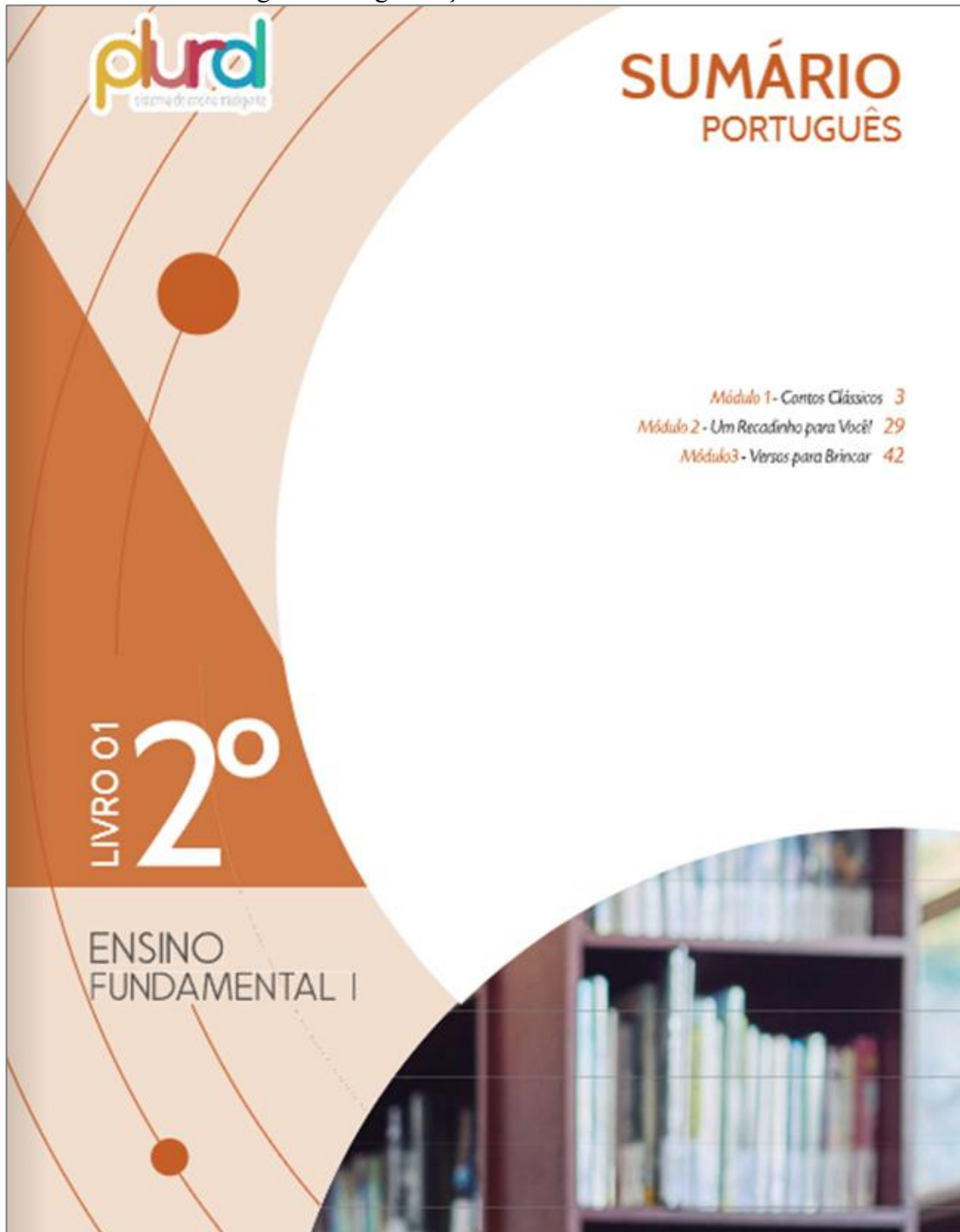
Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>5</sup>

O material não apresenta um SUMÁRIO único, que indique onde está cada componente curricular ou atividade correspondente. Ele organiza essa informação por

<sup>5</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/0cc26b2ea3.html#page/4>. Acesso em: 04 fev. 2024.

“grupos”, apresentando os módulos que compõem cada um dos componentes. Exemplo: Sumário Português – Módulo 1 [...] Módulo 2 [...] Módulo 3 [...]:

Imagem 5 - Organização de abertura dos módulos



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.

O Componente Curricular Português, dos livros do 1º e 2º anos, apresenta, como vemos no Quadro 2, os seguintes módulos e suas páginas correspondentes:

Quadro 2 - Quantitativo de módulos e páginas dos livros 1º e 2º anos – Português

<b>Livros do 1º ano – Ensino Fundamental I</b>		
<b>Livro 1</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Qual é o seu nome?		3-28
Módulo 2 – Venha para minha festa!		29-44
Módulo 3 – Brincando com letras grandes e pequenas.		45-62
<b>Livro 2</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Histórias e contos de fadas.		3-26
Módulo 2 – Um passeio no zoológico.		27-47
Módulo 3 – Pedacinhos de mim e das palavras.		48-64
<b>Livro 3</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Um dia na praia. – Nome das coisas; – Leitura de imagens;	– Listas e palavras simples/compostas com hifens; – Pequenas narrativas.	3-23
Módulo 2 – O circo fantástico. – Textos sobre circo; – Formação de novas palavras a partir de sílabas de diferentes palavras.		24-42
Módulo 3 – De olho na ortografia! – Emprego de grafemas: P, B, T, D, F, V em palavras monossílabas, dissílabas e trissílabas.		43-65
<b>Livro 4</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Direito de ser criança. – Organização da rotina.	– Expressões de gentileza. – Formação de frases e pequenos parágrafos.	3-20
Módulo 2 – Cuide bem de você. – Cuidados pessoais.	– Hábitos alimentares. – Formação de frases e pequenos parágrafos.	21-40
Módulo 3 – De olho na escrita das palavras! – Emprego de irregularidades ortográficas; – Encontros consonantais como BL, CL, FL, PL, GL, TL.		41-57
<b>Livros do 2º ano – Ensino Fundamental I</b>		
<b>Livro 1</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Contos clássicos.		3-28
Módulo 2 – Um recadinho para você!		29-41
Módulo 3 – Versos para brincar.		42-57
<b>Livro 2</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Colocando a mão na massa.		3-21
Módulo 2 – Cecília Meireles para Crianças.		22-38
Módulo 3 – De olho na escrita das palavras!		39-56
<b>Livro 3</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – Entre no ritmo! – Músicas;	– Ritmo; – Singular e Plural.	3-25
Módulo 2 – A arte de brincar. – Brinquedos e brincadeiras;	– Textos instrucionais; – Pronomes.	26-42
Módulo 3 – De olho na ortografia! – Ortografia: H, NH, CH, LH.		43-58
<b>Livro 4</b>		<b>Páginas</b>
Módulo 1 – O super-herói mais divertido. – Histórias de super-heróis; – Elementos da narrativa.		3-18
Módulo 2 – Super-herói da vida real. – Diferentes profissões;	– Adjetivos e verbos.	19-35
Módulo 3 – De olho na ortografia! – Ortografia: C ou Q, M antes de P e B.		36-57

Fonte: a autora, 2024.

Ao sistematizar o sumário nesse quadro, evidenciamos que, no que se refere à organização dos livros, todos eles possuem 3 (três) módulos organizados conforme um determinado gênero textual, com diferentes atividades.

A partir desse sumário, a criança tem acesso ao conteúdo do livro, iniciando com um texto informativo, nomeado de “Primeiros Contatos”, colocado em destaque, que dá a conhecer o gênero textual que será trabalhado no capítulo, estimulando a percepção dos pequenos para isso.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Esta seção, em diálogo com teóricos como Soares (2020 e 2022), Freire (2018), Mortatti (2004), Ferreiro e Teberosky (1999), tem o intuito de apresentar alguns conceitos, definições e concepções de alfabetização e letramento, iniciando com dados reflexivos da persistência histórica do analfabetismo e programas de alfabetização no Brasil, e encerrando com a concepção de alfabetização para a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis.

Reiteramos que almejamos a alfabetização na perspectiva cidadã e, como já dissemos, dialogamos principalmente com Soares (2022) e Freire (2008) para essa fundamentação. Acreditamos que, para nosso objetivo fim, o importante não é a/uma interpretação ou definição linear ou literal dessa expressão, visto que não há um conceito para alfabetização cidadã, e a concepção de alfabetização cidadã, conforme entendida neste estudo, se refere ao processo no qual o cidadão não se constitui como tal apenas por dominar a técnica da leitura e da escrita, mas ele se torna cidadão em todo o processo de uso da leitura e da escrita para atuar, para ter voz e vez e transformar a sociedade em que vive.

Sendo nossa proposta de pesquisa analisar o MEE utilizado por estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, considerando as políticas educacionais que orientam a produção de materiais pedagógicos, de modo a identificar as concepções de alfabetização que perpassam o MEE e as políticas públicas curriculares, especialmente aquelas que se direcionam para uma alfabetização na perspectiva cidadã, vamos, inicialmente, refletir sobre o processo de alfabetização e letramento.

#### **3.1 Alfabetização: breve trajetória e implicações sociais**

A alfabetização, ensino da leitura e da escrita, tem sido destaque em debates e objeto de estudos no campo da educação e afins. Porém, os registros históricos mostram que a prioridade, em se tratando de políticas públicas na área da educação, nem sempre foi, e não é, a educação de fato, ou, pelo menos, a sua qualidade social. Freire (2008, p. 21,) sempre se posicionou contrário e crítico às mazelas do efeito neoliberal na educação: “Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”.

É importante destacar, também, que qualquer política pública jamais será isolada da ideologia, dos ideais, das opiniões e, principalmente, em se tratando da “coisa pública”, das

intencionalidades das pessoas que as estão idealizando e/ou adotando. E, por isso, é preciso sempre analisá-las minuciosamente em todos os aspectos, antes de idolatrá-las como excelentes ou rechaçá-las como péssimas.

Mas, como estamos inseridos numa realidade educacional que tem seguido a lógica neoliberal, adentrada nos espaços educativos e sustentada principalmente pela BNCC, com uma conjuntura em que é preciso “treinar” o estudante para “responder” questões de avaliações e elevar índices, ou seja, o objetivo atual, para o que é conhecido como “sistema”, no ciclo de alfabetização, é preparar para as avaliações externas e não para o uso social da leitura e escrita. Isso fica bem nítido em seu enfoque ao desenvolvimento de habilidades e competências, no trecho abaixo:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

Esse enfoque, pautado em competências e habilidades no contexto escolar, induz a uma lógica de objetos do conhecimento e metodologias substanciadas, também, em dados mensuráveis, o que pode acarretar uma redução do currículo e, pior, a instrumentalização da função docente. Pois, em uma realidade escolar em que o foco principal gira em torno da preparação para avaliações e o fazer pedagógico é orientado a partir de elevar metas externas e indicadores de desempenho, a concepção de alfabetização cidadã fica bem distante.

Evidentemente, não há como fugir dessa breve trajetória e implicações sociais ao analisarmos o processo de alfabetização no Brasil, conforme evidencia o trecho a seguir, e sua associação ao desenvolvimento social, econômico, cultural e político da nação, visto que o analfabeto sempre esteve – e ainda está – relacionado ao progresso, no caso, ao não desenvolvimento da nação.

No Brasil, desde o período colonial, existia um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Mas essa situação emergiu como um problema de ordem eminentemente política no final do período imperial, com a proibição do voto dos analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882), e se fortaleceu pela maior circulação de ideias do liberalismo e pelo sentimento patriótico suscitado pela divulgação internacional da taxa de analfabetismo revelada pelo censo de 1890, já no período republicano (Mortatti, 2004, p. 17).

Ainda no século XXI, a taxa de analfabetismo continua sendo vista como um problema individual e, conseqüentemente, um atraso ao progresso da nação. Em cada período histórico,

essa realidade está diretamente ligada aos ideais e concepções políticas dos governantes, que, inclusive, condicionam a alfabetização à cidadania, que, conectadas aos discursos neoliberais e sob a influência de comparação de dados internacionais, motivam a formulação de políticas e/ou programas sobre alfabetização, cujo interesse maior não é a qualidade da educação e muito menos a equidade social, e é assim que muitos materiais estruturados de ensino vão parar no interior dos espaços escolares.

Fazer análise do MEE almejando a alfabetização numa perspectiva cidadã desassociada dessa dívida educacional que nosso país carrega com o cidadão é, ao nosso ver, descaracterizar nossa pesquisa, uma vez que o próprio MEE se justifica como fruto de uma iniciativa emergencial e estrutural, como já apontamos anteriormente, por parte do poder público municipal diante das adversidades do período pandêmico e que é, hoje, utilizado como material pedagógico principal nas turmas de alfabetização aqui investigadas. Mesmo em período emergencial, esse material aponta tendências e formas de ver a alfabetização nesse momento específico, e isso não pode ser negligenciado.

Sendo assim, o que observamos, em se tratando de política pública de alfabetização, é que os governantes, sejam eles da esfera federal e/ou municipal, detectam o problema, através dos dados estatísticos dessas avaliações externas, e a solução também precisa ser logo encontrada, para alcançar o tão sonhado progresso. Afinal de contas, ficar em patamares baixos nas escalas apresentadas pelos censos, não é o que se espera visualizar nas publicações, ou seja, a preocupação não reside em ensinar à população não alfabetizada a leitura e a escrita, mas em como o país aparece diante dos demais no ranking a partir do censo de cada período histórico.

E assim se passou a medir os níveis de analfabetos, uma classificação para se “dizer” o quão a pessoa não era analfabeta, tudo para retirar o país do péssimo ranking em que se encontrava em relação ao progresso.

Dessa classificação surge, por exemplo, o conceito de analfabeto funcional, uma maneira pensada para, com certos indicadores, tornar possível alavancar os dados sobre alfabetização do Brasil, conceito esse que Soares destaca como sendo reflexo de uma análise da mídia, na década de 1990, influenciando na popularização dos sentidos de ser e estar alfabetizado no Brasil:

“Desqualificados”, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semianalfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber

“ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento (Soares, 2020, p. 34-35, grifos da autora).

Compreendendo que estar alfabetizado vai além de decodificar grafemas e fonemas, mas envolve práticas sociais de leitura e escrita, as soluções encontradas na esfera pública, no âmbito de políticas de alfabetização, foram frágeis, totalmente contestadas com a chegada das avaliações do sistema educativo e das competências dos estudantes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir do ano 2000.

Ocorre que esse carimbado analfabeto funcional, não conseguia realizar o exame e, dessa forma, colocava em xeque o sistema educacional brasileiro que, mais uma vez, voltava a ser o problema do não desenvolvimento da nação.

Dessa forma, a alfabetização emerge como solução para o desenvolvimento da nação; o mecanismo para corrigir esse problema encontrava-se, então, na educação, o que Soares (2020) chama de “educação compensatória”, e todos os olhares se voltam para a escola, para opinar e dizer como alfabetizar a todos e alcançar o desenvolvimento da nação.

Acrescente-se que, nesse contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e linguísticos, a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (Soares, 2020, p. 25).

Nessa perspectiva, da alfabetização vista como mecanismo para o desenvolvimento da nação, em 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, com o objetivo de alfabetizar as pessoas partindo de um regime de colaboração com a união dos governos estaduais e municipais.

O que constatamos, porém, é que, vinte anos após o lançamento desse programa de alfabetização, ou melhor, durante toda nossa História política, após o que conhecemos como Independência do Brasil, o poder público repete, em se tratando de política pública educacional, o que já foi feito, apenas mudando alguns conceitos, mas o que não muda são as perspectivas, as concepções.

Nesse cenário, vemos como prática recorrente o fato de atribuir os “atrasos” no progresso de uma nação à existência de uma parcela significativa da população que não é alfabetizada. Reconhecemos que ler e escrever pode contribuir com o desenvolvimento social e econômico de um determinado grupo, porém, não é meramente um mecanismo para esse progresso.

Quando se reproduz essa visão da alfabetização como algo apenas funcional, assim como percebemos em várias políticas públicas de alfabetização implantadas, o que Freire (2008) sempre defendeu em sua concepção de educação com a leitura de mundo como condição de transformação da realidade, sendo essa a concepção de alfabetização como prática social que também defendemos.

De um modo geral, é possível pensar e agir, mesmo carregando uma herança colonial, a educação partindo da base do processo sobre alfabetização, investindo recursos necessários, não apenas em infraestrutura, mas, também, garantindo o acesso e a permanência na escola para, dessa forma, possibilitar o que é de direito, uma educação básica de qualidade, haja vista que não podemos pensar a função social da escrita separada da estratificação social que pesa muito nos estudos linguísticos sobre a alfabetização no Brasil.

### **3.2 Letramento: perspectivas e implicações no processo de alfabetização**

Num país marcado por tantas desigualdades sociais, como o nosso, discutir a alfabetização dissociada da concepção de letramento é, ao nosso ver, perpetuar práticas de exclusão social e processos de insucessos ou fracasso no ambiente educacional.

Atualmente, muito se discute sobre alfabetização, justamente em virtude das dificuldades apresentadas no processo da aquisição da leitura e da escrita demandadas à educação. Dados como os apontados, por exemplo, pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) – um estudo governamental que tem como objetivo medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos – indicam que a alfabetização ainda é um desafio a ser superado.

Esses dados registram uma redução de 12% no número de analfabetos em 2001-2002, oscilando entre 4% e 7%, com a margem de erro, porém, a proporção de alfabetizados em nível proficiente permanece inalterada desde o início da série histórica, com variações em torno de 12%<sup>6</sup>.

Em se tratando da alfabetização de crianças, dados como os apresentados pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – compromisso governamental lançado em junho de 2023, em que os entes federativos se unem em regime de colaboração, alegando a garantia da alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia - têm

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 04 fev. 2024.

chamado atenção. No âmbito desse compromisso, “Como forma de reconhecimento de boas práticas das secretarias de educação, está prevista, no âmbito do MEC, a criação do Selo Compromisso com a Alfabetização e de uma premiação para as redes públicas com base no atingimento das metas pactuadas (Brasil, 2024).

Por tempos a alfabetização foi trabalhada e tratada apenas como a técnica de codificar e decodificar o código escrito. Em muitos estudos e pesquisas sobre métodos inovadores e eficazes para alfabetizar começam a despontar os idealizadores de uma pedagogia progressista em oposição à tradicional. Desse grupo, surgem os defensores da leitura não como decodificação mecânica, mas de uma leitura com compreensão do que se lê.

Essa nova perspectiva da alfabetização é trazida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980, com seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, um verdadeiro marco divisor na história da alfabetização, uma vez que anterior a ela os estudos sobre “alfabetização eram centrados na avaliação de métodos de ensino e após na aprendizagem, não em como se deve ensinar, e sim de como de fato se aprende” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 17).

Dessa forma, os usos sociais da leitura e da escrita passam a ser associados à alfabetização sendo impossível falar nesse processo sem falar também em letramento. No Brasil, quem mais influencia essa perspectiva de se alfabetizar letrando são os estudos de Soares, na década de 1990, que definiu alfabetização e letramento como processos distintos, porém interdependentes:

O emprego dos verbos *integrar e articular* retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto *de e por meio de* interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto *do, por meio do e em dependência do* processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (Soares, 2020, p. 68, grifos da autora).

O conceito de letramento no interior das escolas e da educação como um todo não substitui e/ou exclui, dessa forma, a alfabetização, tampouco é um estágio que a complementa. Como bem argumenta Soares (2020), se assim o fizermos, estaríamos desrespeitando a complexidade da relação entre os dois processos.

O conceito de letramento é defendido pela autora como prática social e múltipla, ou seja, em como essa leitura e essa escrita serão compreendidas no contexto social, serão utilizadas na prática, no dia a dia e as consequências do seu uso para a sociedade.

Nessa mesma compreensão, Street (2014) propõe um modelo de letramento numa perspectiva ideológica:

Anteriormente, o foco de boa parte da pesquisa acadêmica incidia sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento. Na sociolinguística, a ênfase tem sido dada às diferenças entre letramento e oralidade como canais de comunicação e, em contextos educacionais, aos “problemas” de aquisição e de como “tratar” os aprendizes com dificuldades de leitura e escrita. Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento” (Street, 2014, p. 17, grifos do autor).

É uma perspectiva em que além das práticas culturais, as estruturas de poder também são englobadas, ou seja, ela é atravessada por essas relações de poder. O letramento é uma prática social em que o ato de ler e escrever está diretamente ligado ao poder que diferentes grupos sociais exercem ao se apropriar dessa linguagem escrita e oral, dominando o discurso, para negociar sentidos e exercer a cidadania.

Dessa forma, compreendemos, aqui, juntamente com Soares e Street, o letramento associado sempre à alfabetização, como prática pedagógica e numa perspectiva discursiva, concebidos em concordância com Freire (2008) como ato político e prática da liberdade. Sendo assim, saber ler e escrever verdadeiramente é social se isso implicar sua participação política e inserção social.

### **3.3 Políticas educacionais para a alfabetização: um olhar para o ALFABETIZA MT**

As políticas públicas e aqui, em específico, as educacionais, para a alfabetização, não surgem de forma aleatória. Existem diversos fatores que condicionam seu surgimento como: a legislação vigente, resultado de avaliações, influência de organismos internacionais, demandas sociais, projetos políticos e pesquisas acadêmicas.

A educação é um direito social fundamental e político assegurado pela Constituição Federal de 1988 e, dessa forma, conforme a Carta Magna, ela é associada ao exercício da cidadania e a dignidade humana.

Em diálogos com autores como Freire (2008) e Soares (2022), almejamos uma alfabetização na perspectiva cidadã, como direito humano e prática social, e, para que isso se torne realidade, é necessário que as políticas públicas educacionais se afastem de lógicas gerencialistas, de acordos de governança e com fins únicos para dados quantitativos, mas sim,

que estejam alinhadas aos princípios de uma gestão democrática preocupada com a construção qualitativa do saber.

Não é novidade que a alfabetização tem ocupado destaque em muitos estudos, pesquisas e debates educacionais em virtude dos resultados quantitativos de avaliações externas. Resultados esses que, inclusive, têm direcionado as políticas públicas para a alfabetização.

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis atualmente conta, como única política educacional para alfabetização, com o Alfabetiza MT, um programa instituído pela Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021 (Mato Grosso, 2021), e regulamentado pelo Decreto nº 1.065 em 10 de agosto de 2021 (Mato Grosso, 2021), em regime de colaboração com o estado de Mato Grosso, tendo como prerrogativa a melhoria dos resultados da alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e instituído pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT).

É um programa que, conforme já mencionamos, assim como toda política pública, é carregado de intencionalidade e ideologias de seus idealizadores e/ou atores principais. Ele foi lançado num período em que Mato Grosso era governado por uma gestão de cunho neoliberal (e que perdura até o momento – 2025), ou seja, mesmo que aparentemente o objetivo visível do programa seja a garantia ao direito da alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, é preciso ter clareza e criticidade para analisar seus reais interesses nessa lógica de governança, padronização, metas e resultados.

Um programa de alfabetização caracterizado por essa intencionalidade e que visa a formação continuada dos professores, a distribuição de materiais estruturados de ensino, a avaliação e monitoramento do desempenho dos estudantes e professores e o estabelecimento de metas e resultados a serem alcançados pelo município, suscita preocupações em relação à qualidade da educação e ao processo de alfabetização em si, pois há muitos indícios de ser um programa que busca resultados mensuráveis, com uma estrutura centralizada, inspirada nos modelos de uma gestão pautada em índices e dados quantitativos típicos de políticas educacionais neoliberais.

O programa Alfabetiza MT, em seu texto inicial, informa que: “prescinde de estrutura de gestão, criação de instrumentos legais e assinatura do termo de cooperação técnica” (Mato Grosso, s.d., n.p.)<sup>7</sup>, deixando claro sua intencionalidade quanto à forma funcional, estrutural e hierarquização, já em sua abertura.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza>. Acesso em: 04 fev. 2024.

É um programa estruturado em oito componentes, com ações em desenvolvimento, conforme podemos observar no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Componentes do Programa Alfabetiza MT e ações em desenvolvimento

Componentes do Programa Alfabetiza MT e ações em desenvolvimento	
Institucionalização	Deu-se por meio da Lei 11.485 de 28 de julho de 2021 e pelo Decreto Nº1.065 de 10 de agosto de 2021.
Avaliação e monitoramento	Ações de implementação do Programa e dos resultados de aprendizagem dos estudantes, com avaliação diagnóstica de fluência leitora, avaliação formativa diagnóstica, avaliação formativa processual e a avaliação somativa.
Fortalecimento da gestão municipal e escolar	Por meio de assessoria, o acompanhamento das ações e o monitoramento dos resultados pelas Diretorias Regionais de Ensino de Mato Grosso (DRE).
Criação de material didático e metodologias	Com distribuição de Material Didático Complementar (MDC) para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental.
Desenvolvimento de capacidades	Formação continuada, em forma de cascadeamento, para professores alfabetizadores e gestores.
Comunicação e engajamento	Com divulgação de ações de boas práticas e sucessos do Alfabetiza MT nas mídias.
Articulação e mobilização	Mobilização dos gestores escolares e professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental para participarem efetivamente do Programa Alfabetiza MT.
Criação de incentivos	Prêmio Educa MT que contempla as escolas com melhores resultados e apoio financeiro para aquelas com resultados inferiores; pagamento de bolsas aos formadores regionais e municipais da Educação Infantil e Alfabetização.

Fonte: a autora, 2025.

Pela análise das ações dos componentes do programa Alfabetiza MT, podemos inferir, inicialmente, que, mesmo tendo como centralidade a alfabetização, o que é evidenciado de imediato no nome do Programa, com destaque no objetivo geral, suas ações demonstram uma concepção restrita de alfabetização, em que o foco está no domínio das habilidades linguísticas básicas de leitura e de escrita, o que muito se distancia do proposto por Soares (2021):

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às camadas populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que se instrumentalizem para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (Soares, 2021, p. 114).

Alfabetizar na perspectiva do letramento, possibilitando ao sujeito o uso social da leitura e da escrita, é o contrário do que é executado pelo Alfabetiza MT, apesar de um dos objetivos do Material Didático Complementar (MDC)<sup>8</sup> afirmar que o Programa visa: “Abordar a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Mato Grosso, 2024, p. 10).

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, como já mencionamos, assinou o regime de colaboração com o estado de Mato Grosso e hoje o Alfabetiza MT é o programa de alfabetização instituído no município, em se tratando de política educacional para alfabetizar.

Assim, é bem comum, no âmbito escolar, em encontros formativos, reuniões pedagógicas e/ou momentos de estudos, gestores iniciarem as falas com imagens como a que segue (Imagem 6), numa mera observação de resultados pelos resultados, da observação de dados quantitativos, comparação de índices e não de saberes produzidos, a realidade da competição e meritocracia advinda da ideologia neoliberal.

Imagem 6 - Resultado do Índice de Fluência de Leitura (IFL) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis em 2023



Fonte: Site Prefeitura Municipal de Rondonópolis.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Disponível em:

[https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Orientativo+Programa+Alfabetiza+MT+2024\\_Documento+Final+26012024.pdf/9bc464de-7e99-c97e-f640-e060c23a8feb?t=1707233851115](https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Orientativo+Programa+Alfabetiza+MT+2024_Documento+Final+26012024.pdf/9bc464de-7e99-c97e-f640-e060c23a8feb?t=1707233851115). Acesso em: 04 fev. 2024.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.rondonopolis.mt.gov.br/noticias/resultados-do-alfabetiza-mt-mostram-avanco-de-qualidade-nas-escolas-da-rede-municipal/>. Acesso em: 03 fev. 2025.

Uma divulgação de dados que, da forma como tem sido posta, ou melhor, cobrada nas escolas, só induz à competição entre redes e escolas por meio de premiação, bem como a consequente padronização do currículo, que reduz e não valoriza as realidades locais, uma vez que o próprio MDC não apresenta essa especificidade em seu conteúdo.

Principalmente por ter como foco indicadores e metas quantitativas, na mensuração de resultados, o que, dentre tantos outros prejuízos advindos dessa abordagem, ignora o tempo necessário para o desenvolvimento da linguagem, compromete a qualidade e as múltiplas dimensões do processo de alfabetizar na perspectiva do letramento, o programa Alfabetiza MT pode inviabilizar uma alfabetização na perspectiva cidadã, assim como defendem Freire (2008) e Soares (2022), para quem ensinar a ler e escrever é também ensinar a ler o mundo.

## 4 ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

O objetivo desta seção é dialogar com teóricos como Fairclough (2016), Betto (2018), Freire (2018), Soares (2020, 2021), Vygotsky (2007) e outros, a dimensão social da alfabetização, ou seja, sua concepção política.

É comum ouvirmos discursos, principalmente, os políticos, sobre a universalização da educação, e é fato que, na atualidade, a maioria da população brasileira em idade escolar conquistou seu espaço nas salas de aula tanto no Ensino Fundamental e Médio, quanto na Educação Infantil. Essa possibilidade foi ampliada em decorrência do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que tem, em uma de suas metas, a universalização da Educação Básica.

Porém, em se tratando de cidadania, e como objeto desta pesquisa em alfabetização na perspectiva cidadã, bem sabemos que apenas garantir a entrada aos espaços escolares não é suficiente para uma democratização do acesso a uma aprendizagem de qualidade a que todos, independentemente do credo, raça e/ou classe social, têm direito.

### 4.1 Concepções de alfabetização e cidadania

Assumir a educação como ato político, num cenário brasileiro contemporâneo, em que, tão recentemente, a escola pública foi duramente posta em questão (*homeschooling*, Escola sem Partido, ensino remoto, desvalorização do magistério, modelo cívico-militar, retrocessos nas políticas públicas educacionais, dentre outros), enfatizar a perspectiva da educação como transformação social é fundamental e libertador.

Persistimos que democratizar o acesso às salas de aula é pouco, em se tratando de cidadania. É necessário, além de garantir a permanência nas salas de aulas, democratizar o ensino, a aprendizagem, o saber de qualidade a todos, ou seja, a democratização da educação não é uma questão apenas de cunho quantitativo, mas, principalmente, qualitativo.

O processo alfabetizador, isto é, o aprendizado da língua escrita é um direito de todo cidadão, inclusive para o exercício pleno da cidadania. O professor tem o dever de garantir essa aprendizagem e, ao cumprir esse papel, permite que a criança tenha acesso ao seu direito. Ser cidadão é exercer plenamente os direitos e deveres na sociedade, com o intuito de transformá-la, e a alfabetização pode contribuir com isso, pois:

[...] só se estará contribuindo para o *exercício* da cidadania se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais (Soares, 2020, p. 171, grifo da autora).

A alfabetização está relacionada à cidadania, visto que ela é um instrumento de luta pela conquista e garantia dos direitos sociais. Se essa consciência não for fortalecida, continuaremos perpetuando a ideologia da classe dominante. Por sua vez, se a educação não cumprir seu papel de desenvolver o pensamento crítico, os estudantes estarão sujeitos a essa alienação pelo “mundo”, pelas redes e, sobretudo, pelas propagandas midiáticas.

Esses recursos tecnológicos são encantadores e recheados de alienação, porque o objetivo não é formar cidadãos atuantes e participativos, mas sim, produtores, reprodutores de capital e consumistas.

Nessa mesma perspectiva e reforçando o conceito de cidadania em que a escola assuma sua função nesse processo, para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de tomar decisões, reivindicar direitos e exercer plenamente sua cidadania, Bobbio (2000, p. 82) enfatiza que a apatia política se trata de uma "benévola indiferença", sendo uma ação que compromete a cidadania e a democracia.

A escola precisa retirar o educando da apatia política<sup>10</sup>, pois, comprovadamente, isto é um retrocesso da nação, especialmente, da democracia, bem como levará à perpetuação da divisão entre os que serão governantes e os que serão governados.

A educação tem compromisso com a cidadania e, por isso, necessita agir no sentido de ensinar a participação atuante e decisiva, o comprometimento com a escolha e consequência de cada ato.

É preciso ter liberdade para refletir e agir politicamente. Não é necessário apenas decodificar o que está escrito, mas ter consciência crítica sobre tudo o que está no mundo. É preciso libertar o educando através da consciência, não apenas da alfabetização (decodificação dos símbolos e signos), mas da consciência de que o social e o político são sinônimos de cidadania, porque, mesmo sendo um analfabeto, o indivíduo é um sujeito histórico capaz de transformar o meio social, ou seja, ele tem cultura e pode fazê-la.

No contexto da educação é importante, assim como nos ensinou Freire (2018), nos pautarmos em uma educação crítica, que reconheça e valorize o conhecimento das pessoas mais pobres e privadas de acessos e oportunidades. Que façamos a diferença, proporcionando a esse

---

<sup>10</sup> Conceito utilizado por Norberto Bobbio em seu livro “O futuro da democracia”, publicado em 1986.

estudante uma alfabetização na perspectiva cidadã, que o possibilite não apenas conhecer o mundo, mas transformá-lo.

Posto isso, é perceptível a importância do fortalecimento da autonomia da criança para que, cada vez mais, possua a rebeldia necessária para, no futuro, interagir criticamente e agir no sentido de transformar sua realidade social, como sujeito ativo e participativo politicamente.

No tocante à rebeldia, Freire (2018) sublinhou que jamais viu,

[...] na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta (Freire, 2018, p. 91, grifos do autor).

No ambiente escolar, a disciplina tem um princípio historicamente construído de práticas de poder, numa perspectiva em que a ordem está intrinsecamente ligada ao processo e aquisição do saber que vem de quem pode mandar, que, no caso, não é o estudante.

Nesse sentido, a massa estudantil sofre uma disciplinarização, pois deve obedecer sem hesitar ou questionar e, assim, aceitar o que lhe é imposto, sendo dessa relação de poder/saber que ele se constitui como sujeito.

Freire (2018) nos faz analisar essa perspectiva, pois viabiliza a reflexão sobre a mudança proporcionada pela “desordem”, pela insatisfação com a realidade imposta e que o estudante deve, sim, ter a rebeldia necessária para lutar e resistir ao poder que o quer alienado e mecânico.

Defensor de uma pedagogia transformadora e de uma educação dialógica, Freire acreditava que a escola é um lugar de ensino e de aprendizagem, um lugar privilegiado para o pensar, onde o professor tem a missão de transformar o estudante em um aprendiz ativo. Para isso, esse não pode ser visto como uma tábula rasa, um depósito de conhecimento, que Freire (2018, p. 80) nomeou de educação bancária: “Educa-se para arquivar o que se deposita.”

O autor pregava a interação entre professor e estudante, numa metodologia ativa e dialógica entre as partes, para que a educação acontecesse, pois é essa prática pedagógica que incentiva a autonomia do estudante, visto que a educação é política e, assim, não deve desprezar a capacidade crítica dos estudantes. Mas, ao contrário, despertá-los, para que se incomodem com sua realidade e sejam sujeitos de transformação desta.

Tudo isso é preciso para que a transformação aconteça realmente, visto que, de acordo com Freire (2018), a educação pode ser considerada uma forma de intervenção. Pois, a seu ver:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou implica tanto o esforço de *reprodução* da

ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante (Freire, 2018, p. 96, grifos do autor).

Para o autor, todo processo educacional precisa ser dialógico para ser emancipador; não é uma mera troca de palavras considerada uma ação pedagógica, mas com toda uma fundamentação ética, política e epistemológica da prática educativa, na qual educador e educando são atores principais desse processo de construção do conhecimento. Freire defendeu a escola como espaço não só democrático, mas um multiplicador dessa justiça social e implementador da democracia como um valor, ou seja, não é o mero acesso à educação, é a garantia do acesso e permanência com qualidade, bem como da alfabetização na perspectiva cidadã.

Por isso precisamos colocar as crianças em práticas alfabetizadoras que as façam não apenas decodificar, mas também, fazer o uso social da leitura e da escrita, pois “só um olhar crítico nos abre o horizonte da cidadania e da democracia real.” (Betto, 2018, p. 41). Ainda de acordo com Betto, não é dever da escola formar mão de obra qualificada apenas, mas sim, pessoas felizes: “Educar é formar pessoas verdadeiramente humanas e felizes. Isso significa pessoas com ética, valores, princípios e projetos de vida.” (Betto, 2028, p. 58).

Relacionar alfabetização e cidadania é colocar o estudante em um espaço protetivo de direitos, tendo a certeza de que a escola, sendo um local de poder, opera sobre os saberes, regulando condutas e produzindo subjetividades, o exerce sobre os sujeitos que ali habitam. Essa relação, nesse espaço também de poder, é feita através das escolhas de quem domina o discurso, ou seja, de quem detém o poder. Assim, a alfabetização pode ser tanto instrumento de emancipação e cidadania quanto de controle, dependendo das escolhas pedagógicas e dos discursos de quem domina o espaço educativo. Quem detém o poder de definir o que é “ensinar”, “aprender” ou “saber”, determina os modos de ser e de pensar dos sujeitos.

Então, no processo de alfabetização, ao ensinar o código escrito, o professor alfabetizador é quem escolhe dar ou não voz à criança, oportunizando a ela uma alfabetização na perspectiva cidadã. Isso acontece, por exemplo, na escolha dos textos que ele leva para a sala de aula, se são textos esvaziados de sentido – utilizados apenas como pretexto – ou significativos – textos que serão trabalhados em sua essência, como foi produzido, seu contexto social, o que se quis dizer, a quem se destina, para, só depois, analisar a escrita que se refere as escolhas lexicais – que possibilitarão ou não essa voz à criança.

Em uma frase como: “O boi baba.”, e/ou o texto a seguir (Imagens 7 e 8), que compõe o MEE aqui analisado, percebemos que é um texto do tipo instrucional, com o objetivo de

orientar sobre a alimentação saudável. No entanto, ao ser lido, evidencia-se que sua real interlocução é com o adulto responsável pela preparação da alimentação das crianças, e não com as próprias crianças, que deveriam ser convidadas a refletir sobre a importância e a necessidade de hábitos alimentares saudáveis.

Além disso, mesmo que o material traga a orientação de que a leitura deva ser feita pelo professor, é um texto extenso, com parágrafos longos, nada atrativo, pouco ilustrativo e distanciando-o do público-alvo. Dessa forma, configurando-se como um texto utilizado apenas como pretexto, que não favorece o objetivo de alfabetizar na perspectiva do letramento e, muito menos, na perspectiva da alfabetização cidadã.

Imagem 7 - Texto: “Por que crianças precisam de uma boa alimentação?” – MEE 1º ano Ensino Fundamental – Livro 4, p. 23



**LENDO COM O(A) PROFESSOR(A)**

COM MUITA ATENÇÃO, ACOMPANHE A LEITURA A SEGUIR.

**POR QUE CRIANÇAS PRECISAM DE UMA BOA ALIMENTAÇÃO?**

A MAIORIA DAS CRIANÇAS REALIZA, DURANTE O DIA, ATIVIDADES QUE EXIGEM BASTANTE ENERGIA. SEJA NO APRENDIZADO ESCOLAR OU NA HORA DE BRINCAR E DE SE DIVERTIR. DESSE MODO, UMA ALIMENTAÇÃO BALANCEADA É IMPRESCINDÍVEL PARA OBTER ESSA ENERGIA, ATRAVÉS DE REFEIÇÕES QUE CONTEMPLAM ALIMENTOS DE TODOS OS GRUPOS, COM DESTAQUE PARA AS FRUTAS, VERDURAS E LEGUMES, QUE COMO SABEMOS, SÃO ESSENCIAIS.

**LANCHES NA ESCOLA**

CERTAMENTE, É MAIS FÁCIL CONTROLAR A ALIMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS ENQUANTO ELAS ESTÃO EM CASA E COMEM APENAS AQUELO QUE É OFERECIDO PELOS RESPONSÁVEIS. APESAR DISSO, MUITAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO JÁ BANIRAM DE SUAS CANTINAS E REFEITÓRIOS FRITURAS E ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS REPLETOS DE CONSERVANTES, SÓDIO E OUTROS INGREDIENTES POUCO SAUDÁVEIS. A ESCOLA TEM PAPEL FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DOS HÁBITOS DAS CRIANÇAS E OS HÁBITOS ALIMENTARES NÃO PODEM FICAR DE FORA.

NESSE SENTIDO, MUITAS ESCOLAS TÊM SE EMPENHADO EM REALIZAR PESQUISAS COM OS ALUNOS SOBRE OS ALIMENTOS QUE CONSOMEM, COM O OBJETIVO DE DESPERTAR INTERESSE E CONSCIENTIZAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DE SEUS LANCHES, O QUE TRANSFORMA NÃO SÓ OS HÁBITOS, MAS A MENTALIDADE DELAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E O QUE DEVE SER CONSUMIDO COM MODERAÇÃO.

**INCENTIVANDO ESCOLHAS**

VALE LEMBRAR QUE É IMPRESCINDÍVEL QUE EM CASA, A CRIANÇA SEJA SEMPRE INCENTIVADA A FAZER BOAS ESCOLHAS. UMA FORMA DE MOTIVAR OS PEQUENOS A OPTAREM POR ALIMENTOS NATURAIS É LEVANDO-OS PARA A COZINHA PARA AJUDAREM A MONTAR LANCHES SAUDÁVEIS E NUTRITIVOS. TRANSFORMAR O APRENDIZADO EM DIVERSÃO GERA ÓTIMOS RESULTADOS!

23

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>11</sup>

Imagem 8 - Texto: “Por que crianças precisam de uma boa alimentação?” – MEE 1º ano Ensino Fundamental – Livro 4, p. 24.

**COMO MONTAR A LANCHEIRA DO SEU FILHO**

A FALTA DE TEMPO PARA ELABORAR LANCHES NUTRITIVOS E ATÉ MESMO A CRIATIVIDADE NECESSÁRIA PARA VARIAR O CARDÁPIO SÃO ALGUNS EMPECILHOS PARA QUE AS CRIANÇAS LEVEM LANCHINHOS SAUDÁVEIS PARA A ESCOLA. POR CAUSA DISSO, LISTAMOS ALGUMAS OPÇÕES QUE PODEM AJUDÁ-LO:

**BEBIDAS**

PREFIRA SEMPRE OS SUCOS NATURAIS AOS DE CAIXINHA, MAS OPTE POR FRUTAS COMO ABACAXI, MARACUJÁ, GOIABA E AÇEROLA. OUTRA OPÇÃO SÃO OS SUCOS DE POLPA, SUCO DE UVA INTEGRAL E ÁGUA DE COCO.

**PARA COMER**

MANDE SEMPRE UMA PORÇÃO DE FRUTA E OUTRO TIPO DE COMIDA, QUE PODE SER, POR EXEMPLO, BOLO CASEIRO, PÃO DE QUEIJO, BISCOITO DE POLVILHO INTEGRAL E MINI SANDUÍCHES COM PATÊ.

COMO FOI POSSÍVEL VER, CUIDAR DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL GARANTIRÁ QUE SEU FILHO CRESÇA SAUDÁVEL E INFLUENCIARÁ DE MANEIRA POSITIVA PARA QUE ELE SE TORNE UM ADULTO COM BONS HÁBITOS, PORTANTO É UM TRABALHO QUE VALE MUITO A PENA.

FONTE 04.



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>12</sup>

E não podemos esquecer, assim como nos ensinou Bakhtin (2011), que os discursos são ideológicos e, por isso, compreendemos que as escolhas dos textos não acontecem por acaso, são totalmente intencionais.

Precisamos, enquanto sujeitos históricos e sociais, reconhecer que nas relações sociais o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma maneira de poder e

<sup>11</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/d15ced10f9.html#page/28>. Acesso em: 04 mar 2024.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/d15ced10f9.html#page/28>. Acesso em: 04 mar 2024.

instrumento de controle social e, dessa forma, quem domina o discurso domina seus interlocutores, dependendo de como a escola se posiciona nessa relação de poder, ela é transformadora ou produtora e reprodutora de ideologias, uma verdadeira “máquina de moer gente<sup>13</sup>”.

## 4.2 Construção da cidadania pelo domínio da linguagem

Enquanto ser humano e social, somos um ser de linguagem, mas, para desenvolvê-la, precisamos participar da sociedade, das relações sociais, da interação com o outro, pois a linguagem se constitui na relação com o outro (Bakhtin, 2011).

A linguagem não tem apenas como princípio e fim a comunicação, ela abarca vários outros tantos elementos, sua valoração, uma vez que o discurso é dialógico e a linguagem tem como princípio o sujeito, justamente por necessitar dele para existir.

Os indivíduos são seres sociais, o conhecimento, a ciência, o saber, são frutos dessas relações sociais. Cada uma dessas “conquistas” humanas, que se dá na e pela linguagem, é a partir dela que o indivíduo efetivamente participa e atua na sociedade, compartilhando seus significados.

É nos discursos construídos pela linguagem que percebemos as concepções de quem discursa, e é também através do domínio do discurso que ele domina os seus interlocutores, refletindo as relações de poder existentes numa sociedade, ou seja, a linguagem constrói o discurso e o discurso propaga o poder.

Já vivemos em uma sociedade onde as relações de poder são desumanas e o individualismo tem ganhado cada vez mais destaque, porém, as hegemonias em curso são evitáveis, se compreendermos e efetuarmos a educação como uma prática política e libertadora, assim como defendeu Freire (2018), para quem a superação social começava pela conscientização dos sujeitos, por meio de uma educação dialógica, crítica e comprometida com a transformação das injustiças sociais. Relacionar alfabetização e cidadania no ambiente educativo, é, ao nosso ver, caminhar na contramão dessa realidade.

[...] *uma perspectiva social*, é a insistência em continuar desvelando a persistente falta de equidade na escola pública brasileira, é a persistência em continuar cumprindo o dever de colaborar para que se torne real o ainda mito da democratização do ensino: não só democratização do acesso à escola, mas também democratização do acesso à aprendizagem de qualidade (Soares, 2021, p. 8, grifos da autora).

---

<sup>13</sup> Referência à expressão usada por Darcy Ribeiro em seu livro, O povo brasileiro, para caracterizar os engenhos de açúcar no Nordeste colonial.

Nessa linha reflexiva, nas relações sociais, na interação social, a língua, a linguagem e o discurso são “elementos” constitutivos da identidade do sujeito, visto que, ao mesmo tempo que o insere nas relações sociais, também o modifica, o transforma e o produz.

É indiscutível a importância da linguagem para a formação do sujeito, que se dá nas relações sociais, considerando que o discurso é dialógico e só se realiza nessa interação com os sujeitos e que será modificado constantemente, de acordo com as relações sociais.

Sob esse prisma, Vygotsky (2007) destaca a importância de “reconhecer” a criança enquanto criança em seu desenvolvimento e não como um adulto em miniatura, e o quanto o entendimento da relação entre pensamento e linguagem é primordial para a compreensão do desenvolvimento intelectual. Pois a linguagem, assim como afirma o autor, não é uma mera expressão de conhecimentos que a criança adquiriu ao longo de seu desenvolvimento, ela tem função essencial na formação do pensamento desse ser:

[...] chegamos à conclusão de que o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação das funções social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento. [...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. (Vygotsky, 2007, p. 60).

Nesse sentido, percebemos a função do contexto sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Salientamos, também, o quão fundamental é a ação pedagógica no espaço escolar para que, a partir dessa relação e mediação pedagógica, a apropriação do sistema de escrita alfabética aconteça, pois tudo está carregado de significado.

As consequências da não contextualização da alfabetização nos determinantes da cidadania são alarmantes para a finalidade da educação, que é o desenvolvimento integral do sujeito para esse exercício. Então, não podem existir lacunas no processo alfabetizador, que poderão causar o fracasso escolar da criança em toda a educação básica e em seu direito elementar à educação e à cidadania.

## 5 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CIDADÃ: MEE EM ANÁLISE

Já mencionamos anteriormente que o MEE, *corpus* desta pesquisa, é um material adquirido e adotado pela Semed de Rondonópolis, no ano de 2022, sem consultoria e apenas com Comissão de Julgamento de Amostras da Concorrência Pública nº 19/2021 formada.

Trata-se de material sugerido como recurso e suporte pedagógico durante o período crítico da pandemia da SARS-COV2 (Covid-19), para a realidade emergencial do ensino remoto. Porém, sua distribuição às unidades de ensino só ocorreu em 2022, quando as crianças já se encontravam no ensino presencial.

As empresas contratadas para prestação do sistema de ensino para os estudantes e professores com respectiva formação de professores e gestores escolares, fornecimento de material didático e de apoio para os estudantes e professores, plataforma digital e avaliação, foram a Editora Aprende Brasil Ltda. e a Gráfica Editora Guteplan Ltda., com o sistema de ensino Plural.

Importante destacar que todos os materiais disponibilizados para a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, como a plataforma digital e o MEE, objeto de análise desta pesquisa, não são exclusivos para atendimento a essa rede de ensino, ou seja, são os mesmos materiais existentes na plataforma de acesso a visitantes para conhecimento, como pode ser acessado em: <http://www.ensinoplural.com.br/colecoes/fundamental1/>.

O fato de a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis possuir Diretriz Curricular própria e atender ao previsto nos documentos curriculares normativos nacional e estadual, nos mostra, ao analisarmos o MEE, que ele não possui “Manual do Professor”, no qual deveríamos encontrar, por exemplo, suas concepções e fundamentações teóricas. Contudo, existe apenas uma página de Apresentação que integra todos os livros, que destaca e apresenta os “mais modernos paradigmas educacionais” partindo da concepção de Pierre Teilhard de Chardin.

Partindo dessa informação, alguns questionamentos se fizeram necessários ao pensarmos a alfabetização na perspectiva do letramento, como: Qual a concepção de alfabetização presente no MEE? A concepção de alfabetização do MEE se articula com a concepção de alfabetização dos documentos curriculares normativos – BNCC, DRC/MT, DCM da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis? A concepção de alfabetização assumida pelo MEE e pela DCM se articulam para alfabetizar na perspectiva do letramento?

## 5.1 Concepção de alfabetização para o Ensino Fundamental de Rondonópolis

É notória a permanência, na pauta dos principais métodos e preleções da educação brasileira, da necessidade do reconhecimento de que a educação foi, e continua sendo, partícipe de conquistas alcançadas ao longo de toda sua história, sobretudo no que se refere à busca por equidade e justiça. E, em se tratando da educação em Rondonópolis, essa realidade não é diferente, porém, há muito ainda por ser feito.

A Semed de Rondonópolis foi criada por meio da Lei Ordinária Municipal nº 121, de 20 de março de 1963 (Rondonópolis, 1963), pelo então prefeito municipal Sátiro Pohl Moreira de Castilho, que nomeou como secretário de Educação, Hidelbrando Pedroso de Barros.

A partir da criação oficial desse espaço, a educação de Rondonópolis passa a ter engajamentos, debates, parcerias em prol de novos horizontes para a estrutura educacional do município que, inclusive, teve seu primeiro documento curricular para o Ensino Fundamental na primeira metade da década de 1990.

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis reorganizou seu currículo durante os anos de 2000 e 2001, com a implantação do Ciclo de Formação Humana, na época, ação essa em resposta ao alto índice de reprovação e uma tentativa de garantir o exposto pelo Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996).

Organizada em Ciclos de Formação Humana, a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis compreende a seguinte concepção de currículo:

[...] currículo é um processo contínuo de decisão, uma construção que se efetiva em contextos diversos e em etapas diferentes, as quais situam-se entre as perspectivas macro e microcurriculares e tais perspectivas se realizam em contextos que exigem decisões político-administrativas e de gestão, seja da secretaria, da escola ou da sala de aula essa compreensão se traduz no entendimento de que o currículo reflete planos e propostas, que fazem parte do *currículo formal*, *currículo prescrito* ou *currículo oficial*; mas é também aquilo que de fato acontece no espaço escolar e diz respeito às atividades cotidianas desenvolvidas com os alunos, ao que se denomina de *currículo real*, *currículo em ação* ou *currículo como atividade de sala de aula*. (Rondonópolis, 2011, p. 20, grifos dos autores).

Compreendido, então, como algo vivo e dinâmico, o currículo é aqui constituído em cada momento histórico e por todos os seus atores. Mesmo com Diretriz Curricular própria, a Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis preconiza, e não poderia ser diferente, o que

determinam os documentos normativos curriculares nacionais e estaduais e, dessa forma, tem como concepção de ensino e aprendizagem:

[...] aprendizagem na perspectiva da Aprendizagem Ativa, corroborando com os quatro pilares da Educação para o Século XXI que orienta todas as práticas educativas: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender. Considerando estes documentos normativos, esta Diretriz Curricular Municipal comunga desta concepção sustentada também em dois princípios: o de que a Educação é um direito inalienável de todo ser humano e o de que aprendizagem decorre de processos ativos e significativos para os sujeitos que vão construindo gradativamente saberes, habilidades e competências resultantes das práticas pedagógicas planejadas e trabalhadas nos espaços escolares (Rondonópolis, 2011, p. 35).

A Diretriz Curricular Municipal é uma proposta curricular educacional da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis que contempla o exposto nas legislações nacional, estadual e municipal acerca da educação.

É um documento que, em atendimento ao exigido pela BNCC, está composto por quatro volumes que contemplam as especificidades do ensino da Rede Municipal de Rondonópolis, sendo: 1. Diretriz Curricular Municipal: Concepções para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/MT; 2. Diretriz Curricular Municipal para a Educação Infantil/DCMEI; 3. Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental; e 4. Diretriz Curricular Municipal a Educação de Jovens e Adultos/DCM/EJA.

No que concerne à concepção de ensino e aprendizagem, não podemos deixar de observar que estamos falando de uma Rede de Ensino que tem seu currículo organizado em Ciclos de Formação Humana, e que, ao mesmo tempo, defende uma aprendizagem ativa, a educação como direito de todos e que claramente o estudante é o protagonista dessa ação. Essa organização é atravessada pelo comando de habilidades e competências no jogo de saberes necessários e, de forma velada, para as avaliações externas, ou seja, uma contradição entre duas ações, mas que é bem desvelada em suas próprias palavras no decorrer do texto: “tem como compromisso praticar o currículo exposto na Diretriz Curricular Municipal que promova tanto o **acesso** como a **progressão** das aprendizagens para todas as crianças/estudantes” (Rondonópolis, 2011, p. 35, grifo nosso).

Percebemos, com clareza, que não há preocupação em permanência e qualidade com a educação, apenas com o acesso e a progressão, que são os interesses fins de estatísticas neoliberais.

Em relação ao processo de alfabetização, a DCM estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas no final do primeiro ano do Ensino Fundamental e que o segundo ano dessa

etapa é o período para consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para que isso aconteça, determina que:

[...], o professor também precisa conhecer o currículo da RME, ou seja, a DCM, como também o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e, em consequência, as competências e habilidades do ano de escolaridade com o qual trabalha. Além disso, deve ter conhecimento teórico, dominar os objetos de conhecimento que integram este currículo, as metodologias, os tempos, os recursos propícios para atender de fato as necessidades de aprendizagem das crianças (Rondonópolis, 2011, p. 23).

E, para isso, pontua que

A alfabetização, segundo Soares (2011), consiste no processo de aquisição do domínio de um código e na utilização deste para ler e escrever. A aquisição e o domínio do código escrito por parte das crianças nos primeiros anos de escolaridade, especificamente no I Ciclo, depende [sic], sobremaneira, do trabalho do professor. Para tanto, esta precisa compreender e saber usar didaticamente os conceitos e conhecimentos relativos à consciência fonológica, reconhecendo sua importância para o processo de aquisição de leitura e escrita (Rondonópolis, 2011, p. 24).

Para o processo da alfabetização na perspectiva do letramento, a DCM traz como referência Soares (2011) e sua concepção da alfabetização para além de uma aprendizagem mecânica de letras e sons, uma atividade complexa que articula aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. A autora ressalta, inclusive, a importância de o professor dominar teórica e didaticamente os conhecimentos sobre a consciência fonológica, para que esse trabalho seja eficaz, reconhecendo sua relevância como uma das habilidades metalinguísticas fundamentais no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como podemos notar, é uma Rede de Ensino que apresenta, em sua DCM, uma organização em Ciclos de Formação Humana que rompe com a lógica seriada tradicional e busca respeitar os tempos e ritmos de aprendizagem das crianças. A Rede de Ensino também se orienta por uma compreensão de currículo holístico, vivo e dinâmico, que valoriza a experiência, o território, a cultura, os saberes da comunidade e o protagonismo dos sujeitos escolares, ou seja, um currículo que não é engessado, pronto, acabado, um documento estático, um currículo, antes, construído no coletivo, com base nas afirmações dos direitos.

Em relação à concepção de alfabetização e letramento, a DCM está fundamentada, principalmente, em Soares e Mortatti, cujos estudos e pesquisas defendem a amplitude e complexidade desses processos, tanto em relação ao domínio do código linguístico quanto ao uso social da linguagem escrita em práticas significativas, bem como pela compreensão da alfabetização como um fato histórico e político, que precisa ser analisado à luz das políticas públicas, das condições materiais da escola e das práticas pedagógicas concretas. Isto é, são fundamentações teóricas para a concepção de alfabetização e letramento que contribuem para

uma alfabetização na perspectiva cidadã e que se afasta, assim, de enfoques tecnicistas e reducionistas, orientando a atuação docente para práticas reflexivas, críticas e emancipatórias, e que assume o compromisso de alfabetizar todas as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Conforme essas autoras, assumir esse compromisso não significa antecipar conteúdos ou acelerar processos, mas garantir, de fato, a intencionalidade político-pedagógica que a rede municipal explicita em sua DCM, voltada à equidade e ao direito à educação.

## **5.2 Alfabetização no Material Estruturado de Ensino**

O MEE, conforme já dissemos, não possui “Manual do Professor”, o que dificulta a análise das concepções, perspectivas, todos os pressupostos e fundamentações teóricas que se projetam nas atividades, pois é nesse manual que o professor deveria encontrar as concepções de ensino, aprendizagem, alfabetização, dentre outras para guiar e orientar o trabalho pedagógico com o material didático que tem a sua disposição.

O MEE em análise possui apenas uma página de Apresentação, conforme demonstra a Imagem 9, e que está presente em todos os livros, sendo essa, portanto, nossa única fonte de identificação da concepção de alfabetização pretendida:

Imagem 9 - Página inicial MEE, Livro 2 - 1º ano Ensino Fundamental


# APRESENTAÇÃO


**Caros professores, alunos, pais e/ou responsáveis do ano letivo de 2023,  
Sejam bem-vindos ao Sistema de Ensino Plural.**

Baseando-se nos mais modernos paradigmas educacionais e seguindo as Bases Curriculares Nacionais, o Sistema Plural apresenta conteúdos interdisciplinares e contextualizados produzidos por professores-autores experientes em ensino e aprendizagem.

Além dos livros bimestrais, os aplicativos Plural e nossa Plataforma Digital estarão ao seu dispor, ampliando as possibilidades de abordagens dos conteúdos, incluindo avaliações de desempenho e rendimento. Para nosso material de 2023, inserimos a concepção gráfica e o design dos livros no processo pedagógico, relacionando-os com o conceito filosófico e educativo de Teilhard Chardin. A partir da categoria científica da evolução, Teilhard de Chardin construiu um pensamento filosófico e antropológico que merece destaque em nossos dias. Tal pensador edificou uma ideia sólida sobre o homem, que se pautou na noção de que o processo evolutivo possui um sentido. Esse sentido culminará no ponto em que, holisticamente, o todo e a parte são integrados. Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), padre jesuíta, teólogo, filósofo e paleontólogo francês, dedicou-se a buscar o máximo nível da consciência humana, ou seja, um momento de máxima complexidade, que alguns acreditam que será o estágio avançado do universo e da espécie humana. Ele defende que o universo está em constante desenvolvimento através de níveis maiores de complexidade material e de consciência. Isso é o que ele chamou de Lei da Complexidade/Consciência. Teilhard acreditava que o universo movia-se apenas em uma direção para maior complexidade, aumentando sempre sua consciência, chegando a um nível superior. Assim, a noção de que o homem transcende todo o determinismo indica que é nele que todo aprimoramento moral e educacional deve apoiar-se. Pode-se afirmar, então, que o homem é "eixo e flecha da evolução". Portanto, nele e através dele a criação se converge para o todo.

**Contem conosco ao longo do ano e realizem bons estudos.**





Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/6072d411da.html#page/1> Acesso em: 04 mar. 2024.

O texto da Apresentação sublinha que o material relaciona sua “concepção gráfica e [...] design dos livros no processo pedagógico, [...] [a]o conceito filosófico e educativo de Pierre Teilhard de Chardin<sup>15</sup>” (Teixeira, 2022a, n.p.).

Chama a atenção o fato de que, nessa Apresentação, embora seja mencionado que o MEE “baseia-se nos mais modernos paradigmas educacionais e segue as Bases Curriculares Nacionais, apresenta conteúdos interdisciplinares e contextualizados produzidos por professores-autores experientes em ensino e aprendizagem”, isso não se concretiza.

Em uma única página catalográfica do material há, na ficha técnica, o nome dos autores responsáveis pela elaboração do material do Ensino Fundamental I, da seguinte forma: “Ana Carolina Silveira, Carlena Azevedo, Carlos Eduardo de Oliveira, Ivanilton Sales, Luciana Maia e Milena França.”

São, como podemos observar, autores desconhecidos da área da educação, sem informações adicionais que sustentem, complementem ou ampliem seus reconhecimentos. Frente a essa constatação, não há como levantar hipóteses quanto às concepções teóricas que fundamentam o material, restando apenas a análise quanto ao design gráfico que dá suporte à escrita.

Diante dessas constatações, cabe a seguinte indagação: por que tanta ênfase na parte gráfica (texto não verbal) em detrimento do texto verbal?

A inexistência explícita das concepções claras de alfabetização e a prevalência de textos não verbais que, embora também sejam textos e complementem os verbais, não os substituem, nos leva a querer compreender o lugar do texto verbal como primordial no processo de alfabetização na perspectiva da cidadania, uma vez que o texto verbal é elemento essencial na construção de sentido e no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

O enunciado é capaz de deixar evidências quanto à concepção assumida por aquele que o produziu; discursos ideológicos podem ser compreendidos a partir de diferentes enunciados, assim como definiu Bakhtin (2011, p. 265, grifos do autor): “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode ter estilo individual.”

---

<sup>15</sup> Padre jesuíta, paleontologista e filósofo, natural de Orcines, França, onde nasceu em 1 de maio de 1881. Estudou Letras, Filosofia e Teologia. Ordenou-se padre no ano de 1911. Dedicou-se às ciências, ensinando a Paleontologia e a Geologia no Instituto Católico de Paris. Elaborou uma síntese de fenômenos físicos e biológicos, concluindo pela evolução do universo em direção a Deus. Sua obra mais importante foi *O fenômeno humano*. Morreu em New York, em 10 de abril de 1955. Fonte: [https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lable/revistametanoia\\_material\\_revisto/revista01/texto03\\_evolucao\\_teihard\\_de\\_chardin.pdf](https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista01/texto03_evolucao_teihard_de_chardin.pdf).

Assim, como consta na Apresentação, o material se projeta na compreensão de que “o homem transcende todo o determinismo” e, portanto, “é nele que todo aprimoramento moral deva apoiar-se”. Mesmo que nos esforcemos para compreender essa perspectiva nas concepções educacionais que conhecemos e defendemos, fica claro que o material não prioriza os processos de alfabetização, especialmente quando se considera a complexidade do processo de alfabetizar letrando.

Por outro lado, o conteúdo dessa Apresentação explicita que "o homem transcende todo o determinismo [...] é nele que todo o aprimoramento moral e educacional deve apoiar-se", sugerindo que a proposta do Material Estruturado de Ensino pensa o aprendiz como protagonista do seu processo de aprendizagem, pois ele possui capacidade para ir além do que lhe é predeterminado e, portanto, no que se refere à alfabetização na perspectiva do letramento, subentende-se que a criança será conduzida a pensar por si própria, formular suas hipóteses e aprender de maneira livre e independente. Mas será que o MEE atende a essa expectativa?

Como sabemos, para o desenvolvimento do processo de alfabetização são necessários métodos fundamentados em teorias, bem como teorias que produzam métodos, como nos ensinou Soares (2020, p. 128, grifo da autora): “podemos incorrer no espontaneísmo, considerando, por falta de suficiente formação teórica, *qualquer* atividade como atividade intelectual”.

Toda prática precisa estar fundamentada na teoria para que funcione, caso contrário, a prática continuará sendo repetição de “coisas bonitas” que foram vistas em algum lugar, e que, sem fundamentação teórica, não funcionarão no espaço da sala de aula.

O processo de alfabetização, as práticas pedagógicas, bem como tudo o que envolve o ensino e a aprendizagem são de grande complexidade, e a prática pedagógica docente, no decorrer desse processo, é fundamental, pois, para que a alfabetização aconteça, apenas o ambiente alfabetizador não é suficiente, a criança necessita de orientação sistemática e progressiva para que se aproprie do SEA.

E, por ser um processo complexo, não pode ser tratado de forma superficial, sem conhecimento de sua natureza multifacetada, pois abarca as perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, e nem sem conhecer todos os aspectos sociais, culturais e políticos, que são os condicionantes do processo de alfabetização (Soares, 2020).

Com este horizonte, refletimos quanto ao funcionamento e/ou a qualidade de uma educação cujo principal recurso pedagógico utilizado em sala de aula não cita, menciona ou faz alusão ao que prevê a Diretriz Curricular Municipal. E, ainda, ponderamos sobre a viabilidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, utilizando um material que não possui concepção

de alfabetização cidadã em sua constituição, conforme podemos observar no trecho abaixo da página de Apresentação do MEE:

Baseando-se nos mais modernos paradigmas educacionais e seguindo as Bases Curriculares Nacionais, o Sistema Plural apresenta conteúdos interdisciplinares e contextualizados produzidos por professores-autores experientes em ensino e aprendizagem. Além dos livros bimestrais, os aplicativos Plural e nossa Plataforma Digital estarão ao seu dispor, ampliando as possibilidades de abordagens dos conteúdos, incluindo avaliações de desempenho e rendimento. Para nosso material de 2022, inserimos a concepção gráfica e o design dos livros no processo pedagógico, relacionando-os com o conceito filosófico e educativo de Teilhard Chardin [...] (Silveira *et al.*, 2022, n.p.)<sup>16</sup>.

Como ponderamos anteriormente, devido à inexistência de um material dedicado ao professor, como um Manual do Professor, por exemplo, para que ele conheça e compreenda a partir de que concepções ou perspectivas teórico-educacionais o material didático que lhe foi fornecido foi constituído, precisamos nos ater à Apresentação, em busca desses dados. Nela, como podemos evidenciar, os princípios orientadores se baseiam em nomes de “professores-autores experientes”, porém, tais nomes não possuem reconhecimento consolidado na área da educação, muito menos, no campo da alfabetização. Sabemos, pelas informações que esse texto apresenta, que não são expressos pressupostos e fundamentações teóricas educacionais e, sobretudo, não há alusão, em nenhum momento, ao contexto em que será inserido: a realidade da rede municipal de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso.

Assim, com uma concepção e fundamentação teórica alheias aos significados, sentidos e todo processo sobre alfabetização, o MEE demonstra não se articular à proposta da DCM para alfabetizar na perspectiva do letramento e, tampouco, na perspectiva cidadã.

Ademais, salientamos que esse tipo de prática, que nega uma concepção de alfabetização, insistindo numa perspectiva de “formação humana” nos leva a refletir acerca da resistência que o campo da educação brasileira sempre precisou ser, em meio a lutas e debates, quando suas conquistas se viam ameaçadas, como numa tentativa tão desvelada quanto essa que agora enfrentamos.

Supor que um material comprado apressadamente, sem qualquer olhar para o contexto de utilização ou ainda para as pesquisas e discussões que têm sido feitas até aqui e que ainda ocorrem, referentes a questões sensíveis aos processos de alfabetização, é negar a educação como ciência e, por vezes, o direito de aprender de maneira mais profunda e significativa.

Para além da defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, entendemos que as escolhas dos gestores e dos professores impactam na busca por uma alfabetização cidadã que

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/6072d411da.html#page/1> Acesso em: 04 mar. 2024.

olha, percebe e é sensível à formação dessa criança, a partir de suas experiências, vivências e do seu direito de ser vista e reconhecida como sujeito de história.

Nesse sentido, compreendemos que o material estruturado de ensino possui um importante papel nesse processo de construção do conhecimento, pois suas escolhas metodológicas e teóricas direcionam a formação que desejamos e o homem, mulher que almejamos para a sociedade.

### **5.3 Avaliações externas e o MEE implicações no processo de alfabetização: SAEB, objeto fim do MEE?**

Apesar de não ser um debate recente, mas constante, até mesmo nas áreas não educacionais, o processo de alfabetização na escola tem sido plano de frente para o desenvolvimento de diversos estudos.

Se considerarmos a atual conjuntura, de valorização das avaliações externas e sua relação para a implementação de políticas públicas educacionais baseadas em meras escalas de proficiências, isso se torna bem mais preocupante, uma vez que é dessas políticas que advém, por exemplo, o direcionamento de práticas pedagógicas, com materiais pedagógicos que serão utilizados nas salas de alfabetização, como o MEE, objeto de análise dessa pesquisa.


No contexto educacional, o que tem sido observado em relação às avaliações externas é uma concentração na comparação técnica da proficiência dos estudantes sem nenhuma análise do processo pedagógico, para se refletir até que ponto esses resultados representam os saberes construídos pelos estudantes em sala de aula.

Porém, esse formato de avaliação externa, focada nos aspectos técnicos da proficiência, possui uma intencionalidade, sendo, assim como toda política pública, uma produção discursiva (Ball; Mainardes, 2011) carregada de concepções, perspectivas e princípios, elas jamais são neutras em suas funções e interesses, seus resultados atendem a finalidades específicas e refletem escolhas sobre o que deve ser mantido e para quem esses dados são relevantes.

Isso pode ser verificado principalmente em virtude dos resultados das avaliações externas, fundamentalmente, nos dados do Saeb, avaliações padronizadas e voltadas exclusivamente para os desempenhos quantitativos dos estudantes e que têm sua matriz de referência na BNCC, conforme podemos observar na Imagem 10, uma política curricular que expressa uma articulação neoliberal e ultraconservadora no campo educacional na atualidade, que nada mais é que uma proposta de mercantilização da educação, de uma educação vendável,

uma educação como negócio, inclusive para a lucrativa aquisição dos materiais estruturados de ensino.

Imagem 10 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB – 2º ano do Ensino Fundamental



**QUADRO 1**  
**HABILIDADES DA MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita</li> <li>• Ler palavras</li> <li>• Escrever palavras</li> </ul>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler frases</li> <li>• Localizar informações explícitas em textos</li> <li>• Reconhecer a finalidade de um texto</li> <li>• Inferir o assunto de um texto</li> <li>• Inferir informações em textos verbais</li> <li>• Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal</li> </ul>
Produção textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever texto</li> </ul>

Fonte: Ministério da Educação.<sup>17</sup>

O sistema de avaliação em larga escala é realidade na educação brasileira e tem ganhado cada vez mais notoriedade no contexto da prática pedagógica, visto que essas avaliações têm direcionado e determinado o fazer pedagógico nas turmas avaliadas, principalmente, naquelas que impactam diretamente nos índices que geram repasses determinantes para a indexação de 10% do valor do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual, Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), regulados pela Lei Estadual nº 746/2022, repassado aos municípios, para a melhoria da qualidade na Educação.

Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/matriz\\_de\\_referencia\\_de\\_lingua\\_portuguesa\\_e\\_matematica\\_do\\_saeb\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 04 mar. 2024.

Atualmente, o Estado fica com 75% do ICMS arrecadado. No entanto, com a Emenda Constitucional nº 108/2020, que estabeleceu novos critérios de distribuição do imposto para garantir recursos para a educação, esse percentual foi alterado. Assim, 65% do ICMS será transferido conforme o desempenho econômico dos municípios, e os 10% restantes serão distribuídos de acordo com o desempenho educacional<sup>18</sup>.

Objetivando a arrecadação desses 10% do valor do ICMS, Mato Grosso aderiu à parceria pela Educação em regime de colaboração com vários agentes do terceiro setor, como a Associação Bem Comum, o Instituto Natura e a Fundação Lemann. Esses agentes se utilizam do discurso de unir forças para melhorar os índices de aprendizagem das crianças e reduzir as desigualdades regionais.

No entanto, na prática, esses princípios, muitas vezes, refletem ideologias neoliberais disfarçadas que promovem a privatização da educação:

A brecha para a atuação de ONGs, organizações sociais, institutos e outros, será dada ainda pela implementação de organizações sociais públicas não estatais de direito privado. Ao criar uma distinção entre “público” e “público não estatal”, diferenciando ambas da noção de “privado”, criou-se uma esfera jurídica e ideológica confortável para que os partidos políticos, mesmo que de esquerda, uma vez no poder, defendam posições privatistas disfarçadas de públicas não estatais. Esta batalha já está acontecendo há algum tempo nos municípios no campo da educação infantil e vai atingir outros níveis de ensino. Neste caso o favorecimento se dá pela ausência de impedimento. É questão de tempo para que isso se estenda ao ensino fundamental. (Freitas, 2011, p. 56, grifos do autor).

O desenho da escola como uma empresa vem sendo denunciado há anos, com vários estudiosos, como Laval (2004) e Libâneo (2016), por exemplo, demonstrando as práticas veladas no interior do neoliberalismo. Quase quatorze anos após a escrita desse texto por Freitas (2011), estamos vivenciando essa prática, marcada pela atuação da indústria da avaliação, a terceirização na educação e o regime de colaboração entre os entes federados, o que tem privilegiado, cada vez mais, a meritocracia e a privatização no espaço educacional, como na formação profissional e no sistema estruturado de ensino.

Dessa forma, o caráter político da alfabetização continua inexistente nos programas específicos, que é contrária à concepção de alfabetização e letramento defendida por Soares (2022).

Em Mato Grosso, esse conjunto de avaliações externas em larga escala é utilizado para demonstrar um diagnóstico da Educação Básica e até mesmo para o planejamento e

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www5.sefaz.mt.gov.br/-/22928736-seduc-mt-orienta-prefeitos-sobre-regras-de-repassedo-icms-a-educacao> Acesso em: 07 mar. 2024.

desenvolvimento de políticas públicas para a educação. Essas avaliações, embora apresentadas como ferramentas para a melhoria da qualidade educacional, frequentemente reforçam práticas neoliberais que desconsideram as especificidades locais e as necessidades reais dos estudantes.

Mas, o que realmente tem implicado nesse baixo desempenho escolar dos estudantes? O que está sendo avaliado? Por que os índices sobre o processo de alfabetização são sempre tão desafiadores? Qual é a natureza dessas avaliações? Qual o real objetivo delas? Qual a relação da avaliação com o currículo escolar?

O objetivo geral do Saeb é o rendimento dos estudantes da Educação Básica, que é obtido por dados gerados pelas avaliações externas pautadas em competências e habilidades. O que leva a educação a se afastar da sua função social e, agregada a essa lógica neoliberal, passar a ser promotora e executora de bens e serviços, tornando a educação, assim, um produto vendável e o capital humano, um instrumento para adquirir os recursos desse meio de produção? Freitas (2018) descreve como concretização da concepção neoliberal no âmbito educacional

[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal. Essa é sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência (Freitas, 2018, p. 31-32).

E, como consequência, sua terceirização e abertura para a privatização. Conforme Freitas (2016, n.p.), “O mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização/meritocracia produz as razões da privatização”.

Frente a essa realidade, iniciamos os questionamentos quanto às funções e impactos do Saeb ao analisar as avaliações externas na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, desde a matriz de referência dessas avaliações. Isso porque o Sistema Avalia MT, Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso – monitorado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação de Minas Gerais (CAEd/MG), um centro de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, responsável pelo desenvolvimento tecnológico da plataforma digital dos instrumentos de avaliação da Educação Básica – possui matriz de referência própria para conduzir o processo de avaliação do Estado de Mato Grosso, como pode ser observado nas imagens 11 e 12. Ela é alinhada à matriz do Saeb e vem sendo reelaborada, a pedido das coordenações locais, para estar alinhada às premissas da BNCC, visto que tanto a DRC-MT quanto a DCM de Rondonópolis estão filiadas à Base.

Imagem 11 - Matriz do Avalia MT: Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental

**MATO GROSSO** Avaliação Formativa Diagnóstica 2024

**MATRIZ DE REFERÊNCIA**  
**LÍNGUA PORTUGUESA | 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
D005_P	Identificar a unidade palavra em frases.
D006_P	Identificar rimas.
D008_P	Identificar sílabas de uma palavra.
D009_P	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D010_P	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D014_P	Identificar variações de sons de grafemas.
D015_P	Ler frases.
D021_P	Localizar informação explícita.
D057_P	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.
D016_P	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Plataforma Mato Grosso – Avalia Mato Grosso.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/sistema> Acesso em: 05 mar. 2024.

Imagem 12 - Quadro de habilidades BNCC Língua Portuguesa – 1º e 2º anos Ensino Fundamental

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 97).

Podemos inferir, inicialmente, que o órgão avaliador parte de uma premissa desconectada daquela adotada pelo Estado, uma vez que está articulado em descritores e não em habilidades, o que traz divergências tanto nos testes quanto, conseqüentemente, nos resultados.

O que temos vivenciado, nessa atual conjuntura nos espaços de ensino, em que as avaliações externas, como ora analisadas, muito presentes na política pública educacional e sendo cada vez mais fomentadas, é que as escolas estão cada vez mais “tarefeiras”.

Essa prática já foi pontuada e/ou denunciada por Libâneo, em 2010, com as ações neoliberais do Banco Mundial em relação à formação do professor, na observação dos *resultados pelos resultados*, ou pior, *na comparação de resultados*, pois não há uma análise de resultados com saberes, uma reflexão sobre até que ponto essas avaliações, através desses

dados, representam os saberes e aprendizagem construídas pelos estudantes a partir das habilidades previstas nas matrizes.

### **5.3.1 Amostras de uma avaliação externa: verificação de aprendizagem ou atenção aos índices?**

A linguagem escrita difere da linguagem oral, ou seja, a primeira não é uma simples representação da segunda; a escrita possui estruturação própria e corresponde a uma forma de comunicação, como bem destacam Marcuschi (2008) e Soares (2022), pesquisadores respeitados nessa área de estudos.

Nessa perspectiva, ensinar a escrita não é meramente ensinar e/ou memorizar códigos, mas sim refletir e compreender esse sistema representacional, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética exige vínculo com contextos em que a escrita produza sentido ao estudante e leve ao seu desenvolvimento linguístico e reflexivo. Essa compreensão nos leva a olhar para o programa Alfabetiza MT (como descrito na subseção 3.3 desta dissertação), visto que o município de Rondonópolis participa desse programa (e, com ele, do Prêmio Educa e a Inclusão Digital) em regime de colaboração com o Estado de Mato Grosso, com foco nos resultados quantitativos das avaliações externas para elevação de índices.

O Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso foi instituído pela Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021, o programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2021), com o objetivo de melhorar os resultados da alfabetização das crianças até o 2º ano e recomposição das aprendizagens, por meio do regime de colaboração entre o Estado e os municípios adesos ao programa.

O problema é que nem tudo que parece promissor na escrita de uma Lei, se traduz de forma eficaz na prática. E assim, a qualidade da educação, o direito de aprendizagem e educação, as políticas públicas educacionais, são aferidos predominantemente pelo monitoramento quantitativo de dados obtidos por avaliações em larga escala do Sistema Avaliação-MT.

Os resultados dessas avaliações e a relação de escolas premiadas e apoiadas são amplamente divulgados nas mídias, com um grande evento realizado anualmente para premiar as escolas. Esse fato gera uma situação de rivalidade entre as escolas e pressiona professores, estudantes e todos os envolvidos no processo educativo, criando um ambiente de responsabilização; não é positivo, mas sim meritocrático e gerencialista.

Nesse contexto, a aprendizagem é medida por testes padronizados e os resultados são passíveis de publicação com prêmios e/ou sanções. Atitudes claras de uma avaliação quantitativa, em que ela é usada como instrumento de gestão educacional buscando, assim, a introdução de mecanismos que induzam à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados obtidos. No caso específico do programa Alfabetiza MT, essa responsabilização pelos resultados vem em forma de: escola premiada e escola apoiada.

E como estamos aqui pesquisando alfabetização na perspectiva cidadã, não podemos deixar de mencionar que os critérios de avaliação em leitura desse Programa sugerem uma perspectiva puramente fonológica, uma vez que é aplicada a leitura de um conjunto de palavras decodificadas e, pior, de pseudopalavras.

Analisamos questões da avaliação de Fluência e Avaliação Somativa de 2023 e 2024, aplicadas no 2º ano do Ensino Fundamental, pelo programa Alfabetiza MT, numa perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 2011), no sentido de investigar se essas avaliações se limitam a gerar dados quantitativos ou estão de acordo com o que determina o documento curricular, a BNCC, em se tratando de habilidades e competências específicas para cada fase e regionalismo.

Ou seja, avaliamos se, ao ler os enunciados, o estudante conseguirá responder às questões, pois são produtos de uma enunciação e vice-versa, se é um material avaliativo que atende uma proposta de alfabetizar letrando, em situações concretas de interação, comunicação e construção de sentido, tendo em vista a formação de cidadãos leitores críticos, capazes de exercer sua cidadania.

Entendemos que é necessário analisar se as avaliações refletem o regionalismo e a diversidade cultural dos estudantes, reconhecendo as particularidades locais que influenciam a aprendizagem. Além disso, é importante mensurar a consonância das avaliações com o currículo escolar vigente, verificando se elas realmente abordam os objetos do conhecimento, as habilidades e competências elencadas para cada fase.

Lembramos que a BNCC preconiza, ao menos teoricamente, uma educação inclusiva e contextualizada, que considera as especificidades regionais e culturais dos estudantes. Portanto, investigar a eficácia das avaliações externas inclui analisar, igualmente, se essas avaliações são capazes de captar as competências e habilidades socioemocionais e práticas dos estudantes, além dos conhecimentos teóricos, proporcionando uma visão mais completa e humanizada do processo educativo.

A condição de ser alfabetizado é saber ler e escrever, reconhecer e decodificar o código escrito. Agora, o uso competente da língua pressupõe ler, escrever, inferir sobre aquilo que lê e escrever com competência. A aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre linearmente


quando se pensa em alfabetizar letrando, uma vez que, na sociedade, a escrita se apresenta em um todo organizado chamado texto, e este todo se materializa na interação social, quando falamos, lemos ou escrevemos.


Ao se comunicar, a criança organiza sua fala em forma de texto, mesmo que essa fala se resume a uma palavra, mas contextualizada. Desse modo, é primordial que o texto não seja pretexto, apenas um lugar para se retirar palavras soltas, um depósito de informações, mas sim, como nomeou Marcuschi (2008, p. 242) um “evento comunicativo ou um ato enunciativo”.


Nessa perspectiva, analisamos a questão 01 da Avaliação Formativa Processual do 2º ano do Ensino Fundamental, Figura 13, no intuito de verificar o texto como ato enunciativo:


Imagem 13 - Questão 01 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental


**Questão 01**

 **Marque a alternativa onde aparecem letras.**









Fonte: Caderno do Aplicador – CAED UFJF (2023, p. 1).

O descritor avaliado nessa questão, Imagem 13, é o D01: “Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita”. Por se tratar de uma avaliação guiada, em que o

aplicador realiza a leitura dos enunciados onde há a imagem do megafone, podemos perceber que se trata de uma questão em que o estudante marcaria a resposta sem muito esforço no uso do raciocínio lógico e sem estímulo à percepção global, pois, se analisada nessa perspectiva, a segunda imagem da questão tem “letras” – representadas no livro; a terceira imagem também as possui, não restando apenas uma alternativa, mas três possíveis.

Há, também, explicitamente, a descontextualização dos enunciados. Utilizam-se, nas questões, imagens e letras de forma isoladas, sem qualquer contextualização, o que evidencia a finalidade dessa avaliação: identificar fonemas e grafemas como requisito para a obtenção de dados quantitativos de índices de resultados.


Reforçamos, assim como afirma Soares (2022), que a criança convive e utiliza o texto muito antes de frequentar a escola, logo é um equívoco desassociar os conhecimentos estruturais da escrita de seus usos sociais.

Nesse sentido, é nítido que o objetivo que centraliza a avaliação é o reconhecimento dos sinais gráficos de forma isolada. A partir de Bakhtin (2011) o que ancora a finalidade da língua, falada ou escrita, não são os sinais gráficos, mas a comunicação, a interação e a construção de sentidos.

Marcuschi (2008, p. 87) chama à atenção para a importância de que “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”. E, aqui, analisamos a questão 09 da Avaliação Formativa Processual do 2º ano Ensino Fundamental, Imagem 14, almejando a possível contextualização situacional da avaliação:

Imagem 14 - Questão 09 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental

09) (P010916H6) **VEJA A FIGURA ABAIXO.**



QUAL É O NOME DESSA FIGURA?

<input type="checkbox"/> A PAVÃO	<input type="checkbox"/> B GARÇOM
<input type="checkbox"/> C CANAL	<input type="checkbox"/> D BALÃO

Fonte: Caderno do Aluno – CAED UFJF (2024, p. 5).

O descritor avaliado nessa questão, Imagem 14, é o D10: “Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita” e “ler palavras formadas por sílabas não canônicas.” Durante a aplicação dessa questão, o aplicador lê: “Veja a figura abaixo. Qual é o nome dessa figura?”. O aplicador não nomeia o objeto, cabendo ao estudante reconhecer e nomear adequadamente a imagem, considerando as alternativas disponíveis.

A questão conta com o apoio de desenho e todas as alternativas apresentadas exibem palavras dissílabas grafadas em letra bastão. Duas dessas alternativas apresentam sílabas não canônicas no final da palavra, enquanto as outras duas terminam em "ão".

Embora curto, o enunciado desconsidera que nem todos os estudantes possuem o mesmo nível de reconhecimento das figuras apresentadas. Muitos deles podem não ter acesso aos mesmos conhecimentos ou experiências prévias que lhes permitiriam identificar corretamente certas imagens.

Essa disparidade pode resultar em desvantagens e afetar o desempenho dos estudantes na avaliação. Portanto, ao elaborar enunciados, é crucial garantir que as figuras sejam inclusivas e acessíveis, refletindo uma variedade de contextos culturais e sociais, para que todos possam compreender e responder de maneira justa e equitativa.

Ao fazer a análise da Questão 10 da Avaliação Formativa Processual do 2º ano do Ensino Fundamental, Imagem 15, refletimos, com Soares (2022, p. 224), que “os desafios devem estar dentro das possibilidades das crianças a quem a leitura vai ser proposta e adequados aos objetivos”. Vejamos:

Imagem 15 - Questão 10 da Avaliação Formativa Processual – 2º ano Ensino Fundamental

10) (P010911H6) **VEJA A FRASE ABAIXO.**

**A MENINA CORTOU O CABELO.**

**QUANTAS PALAVRAS TEM ESSA FRASE?**

<input type="checkbox"/> <b>A</b> 5	<input type="checkbox"/> <b>B</b> 4
<input type="checkbox"/> <b>C</b> 3	<input type="checkbox"/> <b>D</b> 2

Fonte: Caderno do Aluno – CAED UFJF (2024, p. 5).

Nesta questão, Imagem 15, o aplicador lê: "Veja a frase abaixo." Em seguida, o estudante deve observar o enunciado. O aplicador, então, pergunta: “Quantas palavras têm essa

frase?". A proposta da atividade exige que o estudante seja capaz de distinguir entre letra, sílaba e palavra.

Contudo, podemos notar que o enunciado não deixa claro essa necessidade específica. Essa falta de clareza no direcionamento da atividade pode gerar dúvidas no estudante, comprometendo a precisão de sua resposta.

Assim, a eficácia da avaliação é questionável, pois não garante ao estudante a compreensão do que se espera dele.

Diferentemente do que vimos nesses exemplos, assumimos, com Marcuschi (2008) e Soares (2022), a perspectiva de que o ensino da língua seja realizado pelo viés do texto, e que os gêneros textuais se configurem como caminho organizador e materializador para que o estudante não só adquira a leitura e a escrita, mas possa participar de práticas diversas em que a língua (oral ou escrita) cumpra sua função social.

Assim, ao pensarmos em avaliação na alfabetização, o texto não pode ser utilizado como pretexto, mas como centro orientativo dos enunciados, cujas questões possam contemplar conhecimentos de letramento e de alfabetização, de forma articulada, e que levem os estudantes a refletir e se posicionar sobre tais conhecimentos.

De acordo com Soares (2022), toda criança pode aprender a ler e a escrever, sendo indiscutível que o texto é o elemento central das atividades de letramento. No entanto, não é isso que visualizamos nas questões das avaliações, pois essas acabam priorizando descritores, e não habilidades, instrumentais da leitura e da escrita, de forma mecânica e técnica, desvinculadas do contexto social e do uso real da língua.

Segundo a perspectiva dialógica, Bakhtin (2016) assevera que a linguagem é vista como ação. A palavra, para o falante nativo, está sempre carregada de um conteúdo vivencial, pois a língua, em seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo de vida. Além disso, a língua não é neutra, sendo sempre perpassada de valores que se concretizam no plano do discurso. Como o próprio autor escreveu:

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca a boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes de outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outros (Bakhtin, 2016, p. 232).

O desempenho da leitura e da escrita verificado nas avaliações em larga escala ora analisadas, nos remetem a questões de natureza técnica que demonstram descontextualização e interesses aquém da qualidade da educação.

Essas avaliações, ao priorizarem descritores técnicos e descontextualizados, ignoram o fato de que a língua é um fenômeno vivo e repleto de significados culturais e sociais.

Com base nas perspectivas de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008) e Soares (2022), argumentamos que a linguagem deve ser entendida como uma prática social e vivencial, perpassadas de significados culturais e valores.

As avaliações que se limitam a aspectos técnicos, quantitativos e descontextualizados falham em capturar a essência do processo de alfabetizar letrando, comprometendo a formação de cidadãos leitores e escritores críticos, plenos para exercer sua cidadania.

É essencial que as avaliações sejam reformuladas para refletirem uma abordagem mais holística e contextualizada. Ao invés de focarem exclusivamente na identificação de fonemas e grafemas, elas precisam considerar a articulação entre sons e letras dentro de contextos significativos para os estudantes, promovendo uma aprendizagem que valorize a compreensão textual, a produção de sentido e a aplicação do conhecimento em situações reais de comunicação.

Além disso, as matrizes de referência utilizadas nas avaliações devem estar alinhadas não apenas às diretrizes da BNCC, mas também às realidades e necessidades dos estudantes, garantindo que os instrumentos avaliativos não sejam representativos somente para conceitos de “habilidades e competências”, visto que não é um ensino tecnicista que pretendemos desenvolver. Isso exige, na nossa percepção, uma abordagem que privilegie os gêneros textuais como organizadores das práticas pedagógicas, permitindo que os estudantes não só adquiram a leitura e a escrita, mas também participem de práticas diversas em que a língua cumpra sua função social.

Reiteramos a importância de uma educação que promova o letramento de maneira integrada, respeitando as facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas do processo de alfabetizar letrando.

Somente assim poderemos garantir uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade, que prepare os estudantes para utilizar a língua de forma eficaz e crítica em diversos contextos sociais, cumprindo seu papel fundamental na formação cidadã.

Após o resultado da análise de questões da avaliação de Fluência e Avaliação Somativa de 2023 e 2024 aplicadas no 2º ano do Ensino Fundamental, pelo programa Alfabetiza MT no Sistema Avalia MT, observamos que há muita discussão sobre o desenvolvimento do processo

de alfabetização, a aquisição dos códigos linguísticos, o domínio da leitura e da escrita, os resultados das avaliações nas instituições de ensino, havendo um ponto em comum nesses debates: que esse processo é complexo, envolve vários fatores em sua execução e nas interações discursivas.

E, por ser um processo complexo, não pode ser tratado de forma superficial, sem conhecimento de sua natureza multifacetada, ou seja, as perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo; e nem sem conhecer os aspectos sociais, culturais e políticos, que são os condicionantes do processo de alfabetização.

O processo de alfabetização possui, segundo Soares (2020), facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e condicionantes (sociais, culturais e políticos), que precisam ser bem compreendidos pelo professor alfabetizador para que ele seja capaz de operacionalizá-los em métodos e procedimentos para e de alfabetização, que ultrapassam uma proposta de avaliação da aprendizagem meramente quantitativa.

Soares (2020) chama a atenção para a importância do professor alfabetizador que necessita ser conhecedor das facetas, dos condicionantes do processo de alfabetização e saber colocar em prática essas facetas, em relação aos seus condicionantes, a partir de métodos e procedimentos de alfabetização, principalmente, que o levem “a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização” (Soares, 2020, p. 28).

O processo alfabetizador é bastante complexo e multifacetado visto que requer vários conhecimentos, como fonológico, semântico, morfológico, dentre outros, e uma diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, ou seja, o aprendizado da língua escrita é desafiador, não acontece como a fala, pois é cultural, e a criança não o desenvolve sozinha.

Soares (2020, p. 16-17) define a alfabetização como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita e um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

Para o desenvolvimento do processo de alfabetização, são necessários métodos fundamentados em teorias, bem como teorias que produzam métodos (Soares, 2020). A prática pedagógica docente, no decorrer desse processo, é fundamental, pois, para que a alfabetização aconteça, apenas o ambiente alfabetizador não é suficiente, visto que a criança necessita de orientação sistemática e progressiva para que se aproprie do SEA.

Por vivermos em uma sociedade grafocêntrica, saber ler e escrever são princípios fundamentais para inserção social, porém, atualmente isso é pouco, é preciso atuar nessa

sociedade e, para isso, não basta ser alfabetizado, há que utilizar os conhecimentos construídos nas experiências de letramento para inferir sobre as escritas que circulam nos ambientes sociais.

Portanto, letramento é um processo contínuo e de formação humana, que vai muito além da sistematização da escrita e do domínio da leitura. Compreender e inferir sobre aspectos da língua em sua função social coloca o sujeito numa condição de letrado. O termo letramento foi inserido em nosso repertório na década de 1980 e, ainda hoje, causa estranheza e confusão a muitos. É também ponto de pesquisas e estudos para teóricos da alfabetização.

Para Mortatti (2004), o conceito de letramento está relacionado às funções da língua escrita numa sociedade letrada. Soares (2022, p. 82), nesse contexto, afirma que, “pode-se concluir que definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível”. Isso porque, segundo a autora, as concepções de letramento sofrem alterações a depender do contexto histórico e, por isso, a impossibilidade de um único conceito para defini-lo.

Analisando e discutindo letramento, Street e Bagno (2006) asseveram:

Prefiro, antes de mais nada, falar de *práticas de letramento* do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento (Street; Bagno, 2006, p. 466, grifos dos autores).

Quando se trata de alfabetização, há muita discussão sobre o sujeito saber ler e escrever e, mesmo assim, não saber usar essa leitura e essa escrita, ou seja, não saber fazer o uso social delas.

E aqui a importância do letramento e, principalmente, da interdependência e indissociabilidade da alfabetização e letramento, conforme afirma Soares (2020):

Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2020, p. 64).

Vale destacar que partimos da concepção de alfabetização, assim como Soares (2022), que se articula com o uso social da linguagem, numa indissociabilidade entre alfabetização e letramento e uma proposta ancorada na perspectiva sociointeracionista, em que a linguagem é prática social e a aprendizagem é construída na interação. Ou seja:

Alfabetização e Letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022, p. 27).

No que tange aos diálogos sobre alfabetização e letramento, é preciso enfatizar que, no contexto educacional, sua relação com a cidadania e dignidade humana é clara e objetiva, uma vez que, sem ambos, o sujeito não possui as condições mínimas de inserção no meio social, quiçá de permanência.

Soares (2020) esclarece que é por meio desse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, com a integração das várias facetas, sem priorizar uma ou outra, que serão superados os desafios ora apresentados pelo processo de alfabetização, caso contrário, continuaremos repetindo os mesmos fracassos, em se tratando da educação brasileira em seu histórico de alfabetização das crianças.

#### **5.4 Constituição do sujeito a partir das escolhas textuais do MEE**

Os gêneros textuais<sup>20</sup> presentes no MEE são fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas no processo de se alfabetizar letrando. Defendemos, apoiadas em Soares (2022), que o texto é o eixo central das atividades de alfabetização e letramento, sendo essenciais, não apenas para a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, para a inserção dos estudantes nas diversas práticas sociais de leitura e produção de textos.

Pensar a constituição da identidade do sujeito em processo de alfabetização, partindo dos gêneros textuais e, principalmente, das escolhas textuais presentes nos materiais pedagógicos de ensino, é respaldar a concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos, proposta por Bakhtin (2011).

Uma vez que, para o autor, é na enunciação que o sujeito em processo de sua constituição social e histórica realiza a interação com os outros e com o mundo. Nas situações exteriores do meio social, às quais precisa adaptar-se, bem como interagir com os outros sujeitos

---

<sup>20</sup> A perspectiva adotada nessa dissertação para a discussão em torno dos gêneros textuais é a partir de Marcuschi (2008, p. 161), para quem os gêneros textuais: "[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa."

através da linguagem. De modo que, ao se apropriar dos discursos que circulam socialmente, posiciona-se, dialoga e responde, construindo-se nesse processo. Nas palavras de Bakhtin (2011):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2011, p. 294-295, grifos do autor).

A constituição da identidade do sujeito é processual, não é algo que ocorre ao acaso e, dentro dessa formação sócio-histórica, que se dá pela interação social, os gêneros textuais, sobretudo, os gêneros discursivos, são imprescindíveis para que a comunicação aconteça. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008), ressalta “que os textos se situam em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características.”

Permitir a interação social através da oralidade e da escrita, de modo que o gênero discursivo saia do ideal (papel) para o real (contextos/vivências), é priorizar, dentre outras possibilidades, um discurso dialógico. Isso também porque, se pensarmos que o domínio da língua oral e escrita é um requisito para a inserção social, para o exercício da cidadania e para a garantia de direitos e deveres, avançaremos muito além da oralidade e da escrita como um simples ato de comunicação. Como muito bem enuncia Gnerre (2017),

Talvez exista uma contradição de base entre ideologia democrática e a ideologia que é implícita na existência de uma norma linguística. Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. Como existe uma contradição de base entre a ideia fundamental da Democracia, do valor intrinsecamente igual dos seres humanos, e a realidade na qual os indivíduos têm um valor social diferente, a língua, na sua versão de variedade normativa, vem a ser um instrumento central para reduzir tal conflito. Daí a sua posição problemática e incômoda de mediadora entre Democracia e propriedade (Gnerre, 2017, p. 25).

Os sujeitos concebem suas identidades nessas práticas discursivas que são reveladas pelos enunciados, visto que nos modificamos a cada nova experiência no nosso contexto ou nos contextos diversos em que circulamos. Tudo nos forma, de certa maneira, e a linguagem que produzimos e aquela que passa por nós, também nos alteram.

Assim, partimos da concepção bakhtiniana para compreender esse sujeito que se forma pelos processos dialógicos, discursivos, constituídos pelos textos, pelos gêneros textuais ofertados no seu processo de formação. Com base na concepção dialógica de língua, de Bakhtin, destacamos a importância dos gêneros textuais, dos gêneros discursivos, para a constituição da identidade do sujeito, considerando que as práticas discursivas são imprescindíveis para a interação dos sujeitos através da linguagem, para que estes possam não só comunicar-se, mas interagir e, efetivamente, tornarem-se protagonistas de sua história.

Quem é o sujeito aprendente dessa ação educativa, no caso, do processo de alfabetização, na instituição escolar? Temos aqui vários atores: o estudante, o professor e a escola. Há várias correntes teóricas sobre o assunto para explicar esse processo de constituição social do sujeito na sociedade e no mundo, porém, partindo do pressuposto que estamos analisando – o MEE da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis e sua DCM própria, acreditamos ser viável destacar a concepção de sujeito nesse documento:

O Primeiro Ciclo – Infância – começa no atendimento das crianças na creche e segue até o 3º ano do ensino fundamental. Esta nova organização, que prima pela afirmação de uma continuidade entre educação infantil e ensino fundamental, precisa ser entendida pelos coletivos destas diferentes etapas como processo único e contínuo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ao fazer a transição para a etapa seguinte, as crianças deverão ser acolhidas, assistidas, considerando seus tempos e processos de aprendizagem. O Segundo Ciclo – Pré-Adolescência – refere-se ao atendimento de alunos do Ensino Fundamental que cursam do 4º ao 6º ano. Nesta fase de desenvolvimento, a criança/aluno passa a superar o egocentrismo, pelo início da construção lógica, ampliando suas relações interpessoais, desenvolvendo a capacidade de cooperar, de trabalhar em grupo, a capacidade de reflexão é exercida a partir de situações concretas oriundas de diferentes pontos de vistas. A criança/aluno adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto. O terceiro Ciclo – Adolescência – atende alunos do 7º ao 9º ano, sendo a finalização do Ensino Fundamental. É preciso ter claro que o estudante já tem uma vivência escolar e, em muitos casos, dentro da mesma escola. Neste Ciclo, os alunos tornam-se capazes de ver, entender e dar significado às vivências, considerando outros pontos de vista. Ou seja, constrói-se a capacidade de descentração (Rondonópolis, 2011, p. 44-46).

Percebemos que a DCM pontua e sinaliza uma concepção de sujeito em que a criança/estudante é compreendida como ser social, que deve ser respeitada em seu construto social e de criança, justamente por estar numa escola organizada em Ciclos de Formação Humana, onde alfabetizar-se-á em processos de letramentos, em ambientes de interação com seus pares.

Destarte que, para a análise aqui proposta, nos baseamos na concepção de sujeito defendida por Bakhtin (2011), que tem a linguagem como princípio constituinte desse sujeito e a comunicação verbal como o ápice dessa consciência, ou seja, o autor propõe uma concepção dialógica de língua e, por conseguinte, de sujeito, em uma interação dialógica com o outro:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011, p. 271).

A linguagem não é somente comunicação, é interação verbal, se configura na relação com o outro, é uma forma de interação, sendo o sujeito, um ser dialógico. Nessa mesma perspectiva, Brait (2022, p. 6) acrescenta que “é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem, o ser se reflete no outro, refrata-se, ele se constitui e se altera, pois os sentidos se dão nessa interação social”.

O olhar que temos sobre um objeto ou algo, depende muito do lugar que ocupamos e do repertório que dominamos, ou seja, esse olhar pode se transformar à medida que novas experiências, sentidos, influências e concepções se entrelaçam; é assim que a linguagem acontece, por aquilo que integra, que influencia. É nessa negociação/interação dinâmica com o discurso do outro, nessa formulação e reformulação de discursos/diálogos, que a identidade se constitui, é no diálogo, na escuta e na reformulação dos enunciados que nos configuramos como sujeitos.

Como ser social, a língua é primordial para a constituição da identidade do sujeito, o que se dá na e através da língua (Bakhtin, 2011). E como prática social, a língua é usada pelo sujeito nas relações dialógicas, através dos recursos linguísticos, para expressar seus pensamentos e vontades, materializados em enunciados que tecem um diálogo com os enunciados de outros, a partir dessa interação e troca.

Atualmente, muito tem sido pesquisado sobre gêneros textuais e/ou gêneros discursivos, especialmente porque o trabalho com o texto ganhou centralidade a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. O trabalho com diferentes tipos de texto é defendido como um caminho para que os/as professores/as aproximem a criança de contextos reais de linguagem.

Nessa direção, cabe-nos afirmar que os gêneros textuais não são apenas formas estruturais de organização de um texto, mas sim, formas sociais de enunciação ligadas às esferas de atividade humana, bem como destaca Bakhtin (2011), sendo pela interação com os diversos gêneros discursivos que o sujeito se constitui e pelos diferentes diálogos que realiza, os quais são sempre dialógicos e ideológicos.

Ao trabalharmos com os gêneros textuais em sala de aula, não se trata apenas de ensinar estruturas textuais, classes gramaticais, palavras isoladas, mas de possibilitar que os estudantes se apropriem de diferentes modos de dizer e significar o mundo, construindo sua identidade discursiva e participando de forma ativa e crítica das práticas sociais mediadas pela linguagem (Bakhtin, 2011).

A DCM de Rondonópolis assume a abordagem teórica sociointeracionista como concepção de linguagem, se aproximando do que orientam os documentos referenciais e, portanto, define que o trabalho deve se basear em diferentes gêneros textuais. Assim, orienta para que seja adotada: [...] a perspectiva de ensino por meio de gêneros discursivos, ou seja, processo de interação comunicativa. Essa perspectiva teórico-metodológica não exclui o trabalho com a linguística textual, muito menos com a teoria da literatura (Rondonópolis, 2011, p. 14).

Buscamos, também, para a base de nossa análise, a definição de gêneros do discurso concebida por Bakhtin e seu Círculo:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados\* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Os gêneros do discurso são diversos, ricos e infinitos, o que os caracteriza é o uso social para os quais serão destinados, por isso sua infinitude, e, assim, possibilitam a interação dos sujeitos. Nessa direção, Marcuschi (2008) reitera e nos faz refletir que:

[...] entendemos como *domínio discursivo* uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que e última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais. E eles também organizam as relações de poder (Marcuschi, 2008, p. 194, grifos do autor).

O autor argumenta que as práticas de linguagem não acontecem de maneira isolada, mas estão inseridas em esferas sociais específicas, cada uma com seus propósitos comunicativos, normas de produção e expectativas de recepção, isto é, a linguagem é sempre fruto de relações sociais e historicamente construídas nas atividades humanas dialógicas, assim como é por serem os gêneros parcialmente previsíveis, em sua forma e função, que conseguimos reconhecê-los, utilizá-los e ensiná-los.

Para Bakhtin (2011), a língua é fundante para a comunicação humana, se organiza por meio de enunciados concretos, ou seja, toda a comunicação se dá situada em um gênero do discurso, independentemente de ser um ato consciente ou não. A língua se realiza dentro desse espaço discursivo que é aprendido pela vivência de linguagem. E na escola, cenário de nossa pesquisa e espaço importante de reconhecimento e aprendizagem dos diferentes aspectos comunicativos e realizações de linguagem, quer seja pelas experiências orais e/ou escritas, cabe-nos perguntar: o ensino tem viabilizado que a criança/estudante, em processo de alfabetização, vivencie interações linguísticas e sociais, por meio de diferentes gêneros textuais, que a coloque em contato com modalidades de comunicação?

Reconhecemos que são os documentos curriculares que orientam quais gêneros textuais serão trabalhados na perspectiva do ensino para cada fase/ano. Entretanto, quem produz o material pedagógico tem certa autonomia para a escolha dos textos que o irão compor, considerando que há textos clássicos, de autores mais comumente utilizados, que acabam por se repetir. Para isso, o caminho viável para essa composição é a apropriação e conhecimento dos documentos curriculares. Acerca da centralidade da orientação dos gêneros textuais na BNCC, destacamos:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...]na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. [...] Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles (Brasil, 2018, p. 67-85).

Em se tratando da constituição da identidade do sujeito, a fim de proporcionar a interação social através da oralidade e da escrita, é indiscutível que devemos pensá-la tendo por base os gêneros do discurso, já que são eles que possibilitam a interação social do sujeito.

Assim, é inerente a essa discussão trazer as contribuições de Fairclough (2016), sobre o papel do discurso e mudança social:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2016, p. 95).

Considerando que nos comunicamos e interagimos socialmente através dos textos, estes devem ser muito bem escolhidos para a composição desses materiais pedagógicos, que sejam escolhas textuais que contribuam na constituição da identidade do sujeito e não que sejam textos como pretextos. A DCM de Rondonópolis, a esse respeito, orienta para:

Os Campos de Atuação ratificam a importância de se trabalhar os gêneros discursivos de acordo com a situação comunicativa que representam, pois de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), contemplam as dimensões formativas relativas às práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade. Considerando a finalidade didática dos Campos de Atuação, estes possuem um movimento de progressão, ou seja, orientam que o planejamento das atividades de língua portuguesa tenha como ponto de partida os gêneros orais e menos institucionalizados (Campo da Vida Cotidiana) e a complexificação dessas atividades nos Anos Finais, a partir do trabalho com gêneros mais institucionalizados, com práticas de escrita e gêneros orais da esfera pública (demais Campos de Atuação) (Rondonópolis, 2011, p. 33).

A DCM de Rondonópolis, em consonância com a BNCC, reconhece que os Campos de Atuação propostos pela BNCC têm como finalidade articular o ensino da língua portuguesa às práticas sociais de linguagem que circulam na sociedade, o que também se articula à perspectiva dos gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2011), vinculados às esferas humanas e fundamentais para a comunicação e interação social.

Bakhtin (2011) afirma que a língua é basilar para a comunicação e interação social, sendo concretizada pelos gêneros do discurso. Dessa forma, o texto é o eixo integrador da interação e da comunicação social. Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuschi (2008) pondera que o texto é o lugar que marca as relações:

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursiva orais e escritas que resultam nos gêneros (Marcuschi, 2008, p. 194).

O autor sublinha que os domínios discursivos determinam modos específicos de agir, falar e escrever nas diferentes esferas da vida social, e esclarece que nossos comportamentos

discursivos ou a forma da escrita diferem de acordo com o local em que estamos e a intencionalidade do texto. Assim como a DCM, que reconhece a centralidade dos gêneros textuais como organizadores das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa e como instrumentos de formação do sujeito social.

O MEE ora analisado possui exemplares para o professor e para o estudante, compostos de um kit com quatro livros, conforme representado na Imagem 16. O que diferencia o livro do professor do livro do estudante é que o primeiro contém “sugestões” de respostas em todos os espaços das atividades.

O material é consumível, ou seja, a criança/estudante pode escrever e usar todos os espaços das atividades e produções no próprio material, não sendo preciso reproduzir e/ou transcrever para o caderno.

Imagem 16 - Livro do 2º ano do Ensino Fundamental I – Organização em Módulos



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>21</sup>

Como já mencionamos, um aspecto que chama atenção na organização do material é o fato de o livro do professor não conter um manual ou guia que forneça elementos teóricos que evidenciem a fundamentação e as concepções assumidas na organização dos textos e atividades, já que os conteúdos seguem o que orientam os documentos nacionais oficiais.

Pela forma como se organiza e se apresenta, parece-nos que o material é pensado não para o desenvolvimento do pensamento lógico, científico, mas para o preparo e treino para as avaliações externas em larga escala, nas quais o professor tem como função a execução de tarefas postas ali, que são repetitivas e pouco reflexivas.

Para melhor argumentar as afirmativas que trazemos, nos lançamos à análise de dois módulos de ensino do material do segundo ano, apontando os gêneros textuais trabalhados, os

<sup>21</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/e39bf81623.html> Acesso em: 04 mar. 2024.

textos propostos nesses módulos e refletindo sobre a função desses textos: eles visam a formação da identidade da criança ou são pretextos?

Selecionamos o livro 1 do kit do segundo ano do Ensino Fundamental, que apresenta os gêneros textuais que podemos observar no Quadro 4, a seguir. Para a análise, elencamos os textos dos módulos 1 e 2 desse livro.

Optamos por analisar esses módulos por suas características representativas no tratamento nos gêneros textuais quais sejam: o módulo 1, composto por Contos Clássicos, textos atrativos, com uma linguagem acessível ao público destinado, com personagens que encantam e evocam a fantasia do mundo encantado, tão presente no imaginário infantil; o módulo 2, que apresenta bilhetes, textos curtos, objetivos, textos de função social tanto na leitura, escrita quanto produção, o que permite, nessa etapa da alfabetização, observar a relação entre linguagem e práticas cotidianas. E não fizemos a escolha pelo módulo 3 pela confusão conceitual observada no próprio material: embora anuncie o trabalho com parlendas, os textos apresentados se configuram como poemas, apenas um deles é, de fato, uma parlenda, o que revela inconsistência na abordagem dos gêneros textuais pelo material.

Quadro 4 - Gêneros Textuais do livro 01 – 2º ano Ensino Fundamental - Português

<b>Gêneros textuais do livro 01 – 2º ano Ensino Fundamental - Português</b>		
<b>Módulo 1 – Contos Clássicos</b>	<b>Módulo 2 – Um recadinho para você!</b>	<b>Módulo 3 – Versos para Brincar</b>
O Gato de Botas – Texto adaptado	Bilhete	Cadê – José Paulo Paes
A Chapeuzinho Vermelho – Texto adaptado		Chatice – José Paulo Paes
João e Maria – Texto adaptado		Gato da China – José Paulo Paes
Os Três Porquinhos – Texto adaptado		A canoa virou – autoria popular
O Patinho Feio – Texto adaptado		Ana e o pernilongo – José Paulo Paes
João e o Pé de Feijão – Texto adaptado		

Fonte: a autora, 2024.

Conforme podemos observar no Quadro 4, os contos clássicos contam com versões adaptadas e, como consta no MEE, todos oriundos de sites diversos como: fakingdoms.com, bebeatual.com, historiasparadormir.com. São versões mais modernizadas dos contos e com atualização do perfil dos personagens, como vemos neste trecho, por exemplo: “o lobo mau

oferece flores para Chapeuzinho Vermelho levar junto na cesta para a vovó no lugar de trocar o caminho do bosque pela floresta.”

No que tange aos textos, são clássicos do universo infantil, de reconhecimento mundial, não há nenhum texto de escritor brasileiro, quiçá regional e/ou local, o que demanda, do professor, a sensibilidade de significar cada uma dessas histórias. Não que esses clássicos não devam ser apresentados para as crianças/estudantes, mas vamos pensar que, de seis contos presentes em um material pedagógico, nenhum ser de autor nacional, regional e/ou local, é questionável, no mínimo, preocupante, em uma análise dialógica na perspectiva da constituição da identidade do sujeito, uma vez que as relações de poder precisam ser evidenciadas em todas as relações discursivas, como bem nos lembra Fairclough (2016):

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (Fairclough, 2016, p. 98).

Todos os textos escolhidos e que compõem o primeiro livro são contos de fadas, marcados por enredos de fantasia, superação milagrosa do mal e final feliz para o protagonista. É interessante observar que nessas narrativas a superação do mal e seu triunfo final ocorrem sem qualquer ação que justifique atos de violência, como a morte de personagens, por exemplo, no decorrer da narrativa:

- Você está duvidando das minhas habilidades? – questionou o feiticeiro, que imediatamente se transformou em um rato, provando do que era capaz. Num impulso felino, o gato avançou sobre o pequeno rato e o devorou de uma vez só. Sendo assim, o seu amo, O Marquês de Carabrás se tornou o grande dono de todas as terras. [...] O lobo mau tentou fugir, mas o lenhador atirou e matou o lobo. [...] Quando a bruxa se aproximou do forno, Maria empurrou-a lá para dentro e ela foi toda queimada (Silveira *et al.*, 2022, p. 6).<sup>22</sup>

Então, mais uma vez o professor precisa ter a sensibilidade e o cuidado ao trabalhar com esses textos selecionados, pois, por se tratar de clássicos, tem toda uma contextualização histórica de quando foi escrito. Nenhum texto deve ser trabalhado sem esse cuidado, apontando aspectos como: a figura feminina não será mais a do lar ou nem irá aparecer nos contos de fadas atuais; os finais felizes não serão sinônimos de matrimônios; os príncipes e princesas não serão

<sup>22</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/8> Acesso em: 04 mar. 2024.

sempre loiros e loiras de olhos azuis; os príncipes não serão sempre fortes e valentes, e assim por diante.

Reforçamos que não devemos usar o texto como pretexto, mas sim o texto em sua essência. Por isso, em se tratando da criança em processo de alfabetização, trazemos as contribuições de Soares (2022, p. 34), ao afirmar que “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização e letramento”, e, ainda, que

A língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos** (Soares, 2022, p. 34, grifos da autora).

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura, a autora afirma que tudo tem início com a

[...] escolha criteriosa do texto e se desdobra em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora: as alternativas de **leitura** do texto – mediada ou independente; a **interpretação** – oral, escrita ou ambas; as **estratégias** para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e para a ampliação do **vocabulário** da criança (Soares, 2022, p. 206, grifos da autora).

Na sequência, as imagens 17, 18 e 19 reproduzem todas as páginas referentes ao primeiro texto, “O Gato de Botas”, para o qual é sugerida uma leitura compartilhada. As próximas páginas, após o texto, são ocupadas por atividades de interpretação, seguidas de atividades de gramática e produção textual em forma de desenho.

Imagem 17 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 4


VOCÊ JÁ LEU ALGUM CONTO?

ALGUÉM COSTUMA LER HISTÓRIAS PARA VOCÊ

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM HISTÓRIAS COMO "O GATO DE BOTAS", "CHAPEUZINHO VERMELHO", "JOÃO E MARIA" E "OS TRÊS PORQUINHOS"?

QUAL DESSAS HISTÓRIAS VOCÊ MAIS GOSTA?

Compartilhe suas experiências com seus colegas.

 LEITURA COMPARTILHADA 

Leia o conto a seguir.

O GATO DE BOTAS

Era uma vez um velho lenhador que tinha três filhos. Meses antes de morrer, reuniu em sua pequena sala os seus herdeiros e dividiu os seus bens com cada um deles. O primeiro herdou uma madeireira; o segundo, um cavalo; e o terceiro, um gato.

Os dois primeiros filhos ficaram muito felizes com a herança. Porém, o rapaz que herdou o gato andava triste e pensativo.

4 — De que me vale este bicho? É apenas um gato! Um gato! – falou o jovem.

— Compre-me um lindo par de botas, um belo chapéu e um simples saco! Você verá do que sou capaz de fazer! – disse uma voz misteriosa.

O rapaz levou um grande susto, quando se deu conta de que seu gato havia acabado de falar.

— Ai, meu Deus! Será que estou sonhando?

— Não, meu amo! Isso é real! Confie em mim! Eu ainda o farei o homem mais rico do mundo!

Ao ouvir aquelas palavras, como não tinha muito que perder, o jovem resolveu atender ao pedido do seu animal e lhe comprou as botas, o chapéu e o saco, conforme pedido, e lhes entregou. Cuidadosamente, o gato calçou as botas, colocou o saco nas costas e pôs o chapéu na cabeça.

— Agora, se me der licença, vou colocar meu plano em prática – disse o Gato de Botas.

Muito esperto, o bichano foi até um bosque ali perto e armou uma armadilha com o saco que ganhou de seu amo. Minutos depois, havia caçado um coelho branco.

O gato foi então até as portas do castelo da cidade de Kent e dirigiu-se aos guardas, pedindo permissão para falar com o rei. Os guardas, que ficaram muito impressionados por ver um gato vestindo botas, aceitaram o seu pedido. Na presença do rei, o Gato de Botas disse:

— Vossa majestade, o Marquês de Carabrás manda os seus cumprimentos e lhe oferece esse belo coelho selvagem. O rei, que gostava muito de coelho assado, aceitou.



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em: 04 mar. 2024.

Imagem 18 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 5

O rei ficou muito agradecido pelo presente recebido. Sendo assim, pediu para que preparassem sua carruagem e, acompanhado de sua filha, a princesa, saiu à procura da casa do Marquês de Carabrás.

Avistando a carruagem real se aproximar, o gato ordenou ao seu amo que fosse com ele até o lago, pois ele tinha uma ideia em mente.

— O que você vai fazer? – perguntou o jovem.

— Confie em mim! Vai dar tudo certo! – tranquilizou o gato.

Assim que a carruagem do rei chegou, o gato gritou:

— Socorro, socorro! Os ladrões roubaram as roupas de meu amo!

Imediatamente, o rei ordenou que seus servos voltassem ao castelo e trouxessem roupas novas, das mais nobres, para o rapaz. Quando os seus servos retornaram com as roupas em mãos, o rapaz foi vestido por eles e, então, convidado para subir na carruagem. Em seguida, seguiram viagem rumo ao castelo.

Enquanto isso, rapidamente, o gato corria bem à frente da carruagem real e, durante o caminho, encontrou alguns lavradores trabalhando na terra. Ele não perdeu a oportunidade e ordenou:

— Se alguém passar por aqui e perguntar de quem são essas terras, digam que elas pertencem ao Marquês de Carabrás! Se vocês não me obedecerem, vocês serão punidos pelo rei!

E assim, a cada resposta que o rei recebia das pessoas que ele conversava e perguntava sobre as terras, mais ele ficava impressionado.

Muito sábio e habilidoso, o bichano chegou a um palácio das terras vizinhas, onde vivia um feiticeiro tirano, dono das terras.

— Olá, feiticeiro! Venho porque muitos falam que você é capaz de se transformar no que quiser. Isso é verdade? – questionou o gato astuto.

— Sim, sei me transformar até em um leão!

— Hum... – disse o gato pensativo. — Transformar-se em um animal muito grande não me parece tão difícil

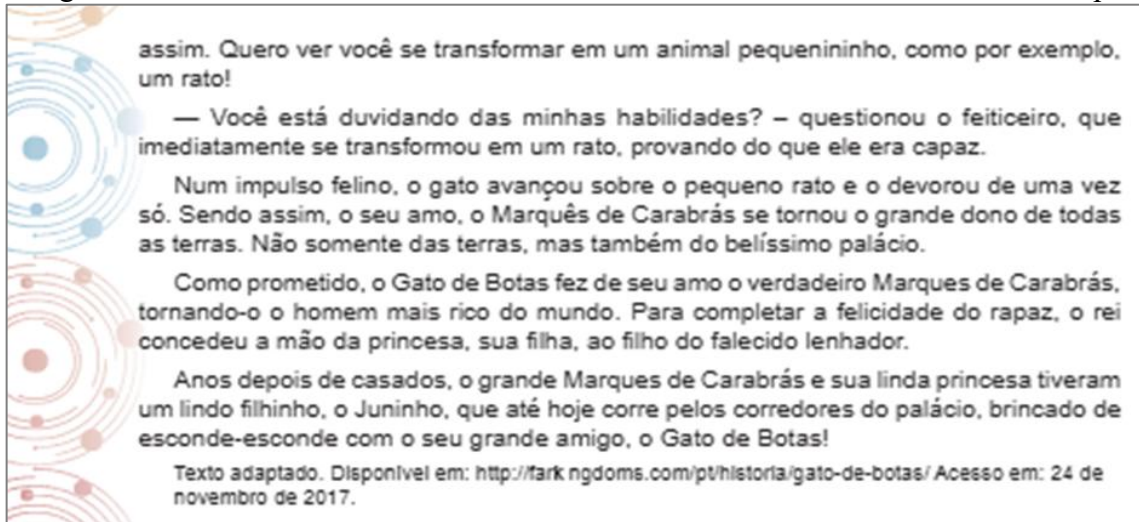


plur

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em: 04 mar. 2024.

Imagem 19 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Texto: Contos Clássicos, p. 6



Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>25</sup>

As atividades de interpretação do texto (Quadro 5), trazem enunciados que propõem à criança/estudante buscar a informação diretamente no texto, sem precisar fazer inferências, levantar hipóteses e/ou usar seu raciocínio lógico para fazer questionamentos sobre o enredo:

Quadro 5 - Atividades de interpretação do texto “O Gato de Botas”

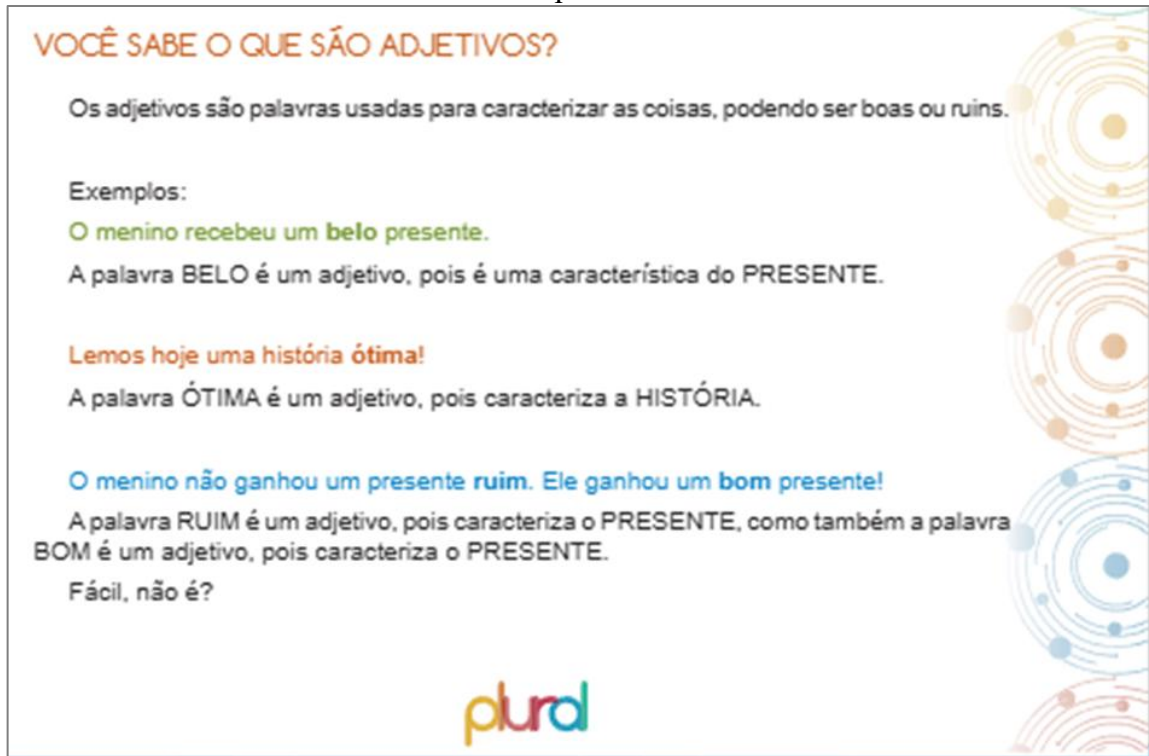
Conversando com o texto – atividades de interpretação do texto “O Gato de Botas”	
Questão 01	Qual é o título da história?
Questão 02	O que o terceiro irmão herdou de seu pai? <input type="checkbox"/> Madeira <input type="checkbox"/> Gato <input type="checkbox"/> Cavallo
Questão 03	Todos ficaram felizes com a herança? Justifique.
Questão 04	Assinale as informações corretas de acordo com o texto. ( ) O gato de botas sabia falar. ( ) O gato não foi um bom presente. ( ) O gato de botas cumpriu o que prometeu ao seu dono. ( ) O gato de botas não se tornou amigo do filho de seu dono.
Questão 05	Pensando em ajudar o Marquês de Carabrás, o que o Gato de Botas deu ao rei em nome do seu amo? <input type="checkbox"/> Um saco de ouro <input type="checkbox"/> Um anel de brilhantes <input type="checkbox"/> Um coelho
Questão 06	O gato transformou o feiticeiro em: <input type="checkbox"/> Uma galinha <input type="checkbox"/> Um rato <input type="checkbox"/> Uma cobra
Questão 07	Para o Marquês de Carabrás se tornar rico, o que o gato fez com o feiticeiro depois que ele se transformou em um bicho?

Fonte: a autora, 2025 (adaptado de Silveira *et al.*, 2022, p. 5-6).

<sup>25</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em: 04 mar. 2024.

Das sete questões de interpretação do texto, somente uma sugere essa possibilidade argumentativa, conforme aparece no Quadro 5, que evidencia apenas as páginas 6-7 do trabalho com “O Gato de Botas”:

Imagem 20 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Atividades de regras gramaticais, p. 7



**VOCÊ SABE O QUE SÃO ADJETIVOS?**

Os adjetivos são palavras usadas para caracterizar as coisas, podendo ser boas ou ruins.

Exemplos:

**O menino recebeu um belo presente.**  
A palavra BELO é um adjetivo, pois é uma característica do PRESENTE.

**Lemos hoje uma história ótima!**  
A palavra ÓTIMA é um adjetivo, pois caracteriza a HISTÓRIA.


**O menino não ganhou um presente ruim. Ele ganhou um bom presente!**  
A palavra RUIM é um adjetivo, pois caracteriza o PRESENTE, como também a palavra BOM é um adjetivo, pois caracteriza o PRESENTE.  
Fácil, não é?

plural

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em: 06 mar. 2024.

Imagem 21 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Atividades de regras gramaticais, p. 8



**08** Lembre-se do texto e escreva três adjetivos que caracterizam o gato de botas.  
Possíveis respostas: Esperto, sábio e habilidoso.

---

---

**09** Quais são os adjetivos usados para caracterizar a princesa e seu filho Juninho no final da história?  
Linda (princesa) e lindinho (Juninho).

---

---

**10** Agora, crie um lindo desenho da família que se formou ao final da história: O Marquês de Carabrás, a sua princesa, Juninho e o seu amigo (o Gato de Botas).

**11** Se você fosse dar outro título ao conto, qual título daria? Justifique sua escolha.  
RESPOSTA PESSOAL

---

---

**plur**

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em: 06 mar. 2024.

Após as atividades de interpretação do texto (de 1-7), segue, conforme ilustra a Imagem 20, conceitos explicativos sobre adjetivos, e as atividades subsequentes são voltadas para essa regra gramatical, com o uso do texto como pretexto para a retirada de palavras soltas, como podemos observar na questão 8, que solicita a retirada de três adjetivos que caracterizam o gato de botas.

É fundamental apontar e reiterar as contribuições de Marcuschi (2008), acerca de tomar o texto como evento comunicativo e não como pretexto:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas eles não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação (Marcuschi, 2008, p. 241-242, grifos do autor).

Em todo o livro 1, o módulo 1, segue esse mesmo “padrão”, tanto para os textos selecionados quanto para as atividades, o que nos leva a identificar que a proposta dá indícios de que foram pensados para crianças já alfabetizadas e não no processo de alfabetização, com exercícios voltados mais para a apropriação do sistema de escrita e leitura e sob um viés de treinamento, e não o processo de compreensão.

Constatamos que os textos ora analisados são longos e de orientação, em sua maioria, de leitura individual, o que pressupõe que a criança já consiga ler sozinha com autonomia e compreensão, sendo que o foco não está na decodificação dos códigos, mas nas ações posteriores a essa aquisição ao código escrito, ou seja, ações para crianças já alfabetizadas.

Outra questão relevante na análise dos textos e atividades do módulo 1 é que as atividades que mais aparecem são aquelas de preenchimento de lacunas e/ou cópias de palavras do texto para completar o que se pergunta em lugar de atividades que envolvam a consciência fonológica ou a relação grafema-fonema – como atividades que trabalhem a segmentação de palavras, rimas, aliterações, manipulação de sílabas ou sons iniciais e finais – que são atividades essenciais no processo de alfabetização.

As atividades também solicitam sempre a busca por palavras ou frases do texto apenas como forma de fixação mecânica da escrita e da leitura, sem possibilidade para inferências, interpretação ou relação com o contexto social do texto, o que caracteriza um viés de treinamento.

A segunda unidade de ensino analisada propõe o trabalho com bilhetes, conforme ilustra a Imagem 22:

Imagem 22 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhetes, p. 30

VOCÊ SABE PARA QUE SERVE UM BILHETE?  
 VOCÊ JÁ ESCREVEU ALGUM BILHETE PARA ALGUM COLEGA DA SALA?  
 JÁ ESCREVEU ALGUM BILHETE PARA O(A) PROFESSOR(A)?  
 COMPARTILHE SUAS EXPERIÊNCIAS COM OS COLEGAS.

**LEITURA COMPARTILHADA**

**LEITURA FEITA PELO(A) PROFESSOR(A)**  
 Os motivos para a escrita de um bilhete podem ser os mais diversos: lembrar-se de algo importante, informar uma coisa rápida ou até mesmo expressar carinho.  
 Se você quiser fazer um pequeno pedido, um comentário, mandar um recado e não pode ou não consegue falar pessoalmente com alguém, pode então escrever um bilhetinho, não é mesmo?  
 Vamos ler alguns bilhetes e aprender como é que se faz.  
 Leia, com muita atenção, os textos a seguir.

**BILHETE 1**

*Ana Leticia,*

*Por favor, não se esqueça de fazer o dever de casa logo depois do almoço. Lembre-se que mais tarde, quando eu chegar do trabalho, iremos ao dentista.*

*Com amor,*  
*Mamãe*

**BILHETE 2**

*Vicente,*

*Comprei aquele chocolate que você gosta e guardei na geladeira. Não tive como te dizer isso antes de sair, pois você ainda estava dormindo.*

*Amo você!*  
*Papai*

30

plural

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em 06 mar. 2024.

Imagem 23 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhetes, p. 31

**BILHETE 3**

*Bernardo,*

*Amanhã já estaremos de férias! Pode ligar para mim pra gente combinar as brincadeiras: 3541 4590.*

*Até mais!*  
*Dudu*

**CONVERSANDO COM O TEXTO**

Que tal conversarmos sobre o texto para ficarmos mais atentos(as)?  
Vamos começar?

**01** Após a leitura dos textos, responda às questões a seguir:

(A) Que nomes damos a esses textos que você leu?  
**Bilhetes.**

(B) Para que eles servem, ou seja, qual é a sua função social?  
**Os bilhetes servem para informações rápidas, fazer pedidos e lembretes.**

**31**

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>29</sup>

Foram utilizados três modelos de bilhetes, como demonstrado nas imagens 22 e 23, para fazer o que a proposta sugere, a leitura compartilhada e/ou individual para, a partir dela, resolver as atividades propostas que, inicialmente são as atividades de interpretação do texto que, assim como as da seção anterior, são aquelas em que a criança/estudante volta ao texto para buscar as respostas pedidas pelos enunciados das questões sem opção de contestar e formular hipóteses, conforme podemos observar no Quadro 6, mais adiante.

A próxima atividade sugere a produção de um bilhete para o professor, em seguida ao texto orientativo nomeado de “Mensagem de Carinho”, o qual afirma que o bilhete é uma forma

<sup>29</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33> Acesso em 06 mar. 2024.

de demonstrar amor e carinho. Com base nesse texto, é feita a orientação para a escrita do bilhete para o professor através de questões. Vejamos:

Imagem 24 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhete, Pratique e Aprenda, p. 33

**PRATIQUE E APRENDA!**

**MENSAGEM DE CARINHO!**

Mesmo quando não é necessário, o bilhete pode ser escrito como forma de demonstrar amor e carinho. Às vezes, mesmo vendo uma pessoa todos os dias, dá vontade de dizer, de forma especial, o quanto ela é importante!

É por isso que o gênero textual BILHETE também é chamado de RECADO POR ESCRITO ou mensagem, por ser um texto pequeno e cheio de significado. É importante destacar que o gênero textual RECADO é um bilhete oral, ou seja, cumpre a mesma função do bilhete em informar algo de maneira rápida e objetiva, porém sem o uso da escrita.

Que tal escrever um bilhete para o(a) professor(a)?

**ORGANIZANDO AS IDEIAS PARA ESCREVER SEU BILHETE:**

Qual o nome do(a) professor(a)?

---

De qual forma carinhosa você pode tratar o(a) professor(a)?  
Sugestões: Querido(a), Atencioso(a), Alegre, Inteligente, entre outros...

---

Qual expressão você vai usar para finalizar o bilhete?  
Sugestões: Com carinho, com amor, com amizade, com respeito...

---

Como vai assinar seu nome?

---

Agora é hora de escrever!

33

plural

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33>. Acesso em: 06 mar. 2024.

Atividades como essa se repetem ao longo de toda essa seção, ou seja, são apresentados dois ou três modelos de bilhetes, acompanhados de atividades de interpretação do texto, no mesmo formato da seção anterior, sempre partindo dos enunciados objetivos para a busca das respostas no texto, sem a inferência e/ou compreensão da criança/estudante, como vemos no Quadro 6:

Quadro 6 - Atividades de Interpretação – Bilhete 1, 2 e 3

Conversando com o texto – Atividades de interpretação – Bilhete 1, 2 e 3	
Questão 01	Após a leitura dos textos, responda às questões a seguir: (A) Que nomes damos a esses textos que você leu? (B) Para que eles servem, ou seja, qual é a sua função social?
Questão 02	Quem escreveu cada bilhete? Assinale 1, 2 e 3 de acordo com os bilhetes: <input type="checkbox"/> Papai <input type="checkbox"/> Dudu <input type="checkbox"/> Mamãe
Questão 03	Quem recebeu cada bilhete? (A) Bilhete 1: (B) Bilhete 2: (C) Bilhete 3:

Fonte: a autora, 2025 (adaptado de Silveira *et al.*, 2022, p. 31).

Imagem 25 - Livro 1 do 2º ano do Ensino Fundamental I – Módulo 2: Um recadinho para você – Bilhete, Pratique e Aprenda, p. 38

38

**04** Por que a pró Tereza se referiu à vovó da Nina como senhora?

Para demonstrar respeito por ela ser mais velha.

Porque ela era uma pessoa jovem.

Porque esse era o nome dela.

**05** Qual foi o horário definido para a reunião?

---

PRATIQUE E APRENDA!

Desvende os enigmas dos bilhetes a seguir e reescreva-os logo abaixo.

**BILHETE 1**

*Querida filha,*

*O seu lanche da tarde hoje será , lembra?*

*Coma tudo antes que eu chegue em .*

*Mamãe*

---



---



---



---



---



---

Fonte: Plural Sistema de Ensino Inteligente.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/4f364221e2.html#page/33>. Acesso em: 08 mar. 2024.

Pela estrutura adotada no MEE, percebemos um modelo recorrente de apresentar os textos e as atividades, conduzindo a criança/estudante a situações de memorização sem reflexão e análise.

Partindo do pressuposto da constituição da identidade do sujeito em processo de alfabetização, essas situações de memorização, visíveis no MEE, como, por exemplo: Qual o título da história? Copie do texto a parte que você mais gostou. Complete as frases com as palavras do texto que estão faltando. São algumas das atividades presentes nesse material, que são descontextualizadas, sem qualquer solicitação de produção de sentido próprio e não atendem ao proposto, uma vez que, da forma como são escolhidos e sugeridos, os textos não oportunizam que esse sujeito consiga ter interações sociais através da oralidade e da escrita, tendo por base os gêneros do discurso, reduzindo-o a um mero executor de comandos.

Após a análise de dois módulos do MEE do segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, verificamos que as atividades são desprovidas de contextualização discursiva, não possibilitam atividades comunicativas reais entre os sujeitos, uma vez que não há convite à produção oral, à reescrita criativa, à troca de opiniões, à escuta ou ao debate, os textos ali propostos são tratados como objetos fechados e estão mais decorativos, com imagens bem chamativas e bonitas, do que reflexivos e como um eixo de integração mesmo.

Outro aspecto perceptível na análise é que os textos e atividades propostos no MEE seguem uma padronização, induzindo uma memorização da criança/estudante e não situações reflexivas e de compreensão, o que nos remete à aquisição desses materiais pedagógicos específicos para o treino das avaliações externas em larga escala.

Isso posto, entendemos que, partindo dos gêneros textuais, os textos selecionados no MEE do segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, não contribuem de forma significativa para a constituição da identidade do sujeito, pois acreditamos que não provocam reflexões, da forma que estão postos e são trabalhados, esvaziados de sentidos, não permitindo a interação social através da oralidade e da escrita. Considerando que os sujeitos constituem suas identidades nessas práticas discursivas, é por meio delas que ampliam as possibilidades de assumir uma postura mais ativa e protagonista na construção de sua própria história.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos, com Soares (2022), Freire (2018), Marcuschi (2008) e outros autores, o ensino da língua pelo viés do texto e de sua organização, constituição e funcionamento através dos gêneros textuais. Perspectiva essa que reconhece a linguagem como prática social e, portanto, valoriza a apropriação e utilização da língua em contextos reais de comunicação.

Na perspectiva da construção da cidadania pelo domínio da linguagem, compreendemos que, enquanto seres sociais, necessitamos da interação social para desenvolver a linguagem e participar da sociedade. Assim, o domínio da linguagem não se limita à aquisição de estruturas formais, mas envolve a capacidade de interagir, argumentar, compreender e produzir sentidos nos diversos contextos comunicativos em que estamos inseridos.

Não há como pensarmos a constituição da identidade do sujeito desconectada da linguagem e, tampouco, as relações sociais sem as relações de poder nela existentes. As relações sociais giram em torno de relações de poder que são facilmente identificadas pelo domínio do discurso, ou seja, é a linguagem que constrói o discurso e esse é o detentor do poder na sociedade. É nesse contexto que a criança, a mesma que frequenta o espaço escolar e usa os materiais pedagógicos ali disponíveis e conta com profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, se desenvolve, aprende e se torna cidadã.

Nesse sentido, a escola precisa assumir seu papel de espaço formativo que possibilite o acesso a práticas sociais letradas significativas, que promovam a escuta, a fala, a leitura e a escrita como instrumentos de participação ativa, crítica e transformadora na sociedade.

Analisamos o MEE, portanto, na perspectiva da alfabetização cidadã, por compreender e defender uma alfabetização que vá além do domínio dos códigos grafocêntricos, a técnica da leitura e da escrita, mas que possibilite ao estudante alcançar a cidadania, ou seja, que o permita compreender e dominar o que lê e escreve ao mesmo tempo que o faz, portanto, a sua natureza ideológica e política da linguagem.

É, pois, nas situações concretas do cotidiano em que usa, com compreensão, autonomia e intencionalidade, essa leitura e essa escrita, para atuar e transformar a realidade, que exerce, de fato, a sua cidadania.

E qual a relação do MEE com essa perspectiva da alfabetização cidadã? Todo material didático pedagógico, assim como demonstrou essa pesquisa, tem fundamental relevância e direciona as “ações” do espaço escolar, porque ele é o principal instrumento e suporte de interação, preparação, desenvolvimento e construção de aprendizagem, além de refletir as concepções de seus idealizadores de ensino, linguagem e sujeito.

Revisitando as questões que orientaram esta pesquisa, conclui-se que a Diretriz Curricular Municipal (DCM) assume uma concepção de alfabetização e letramento fundamentada principalmente em Soares e Mortatti, reconhecendo, assim, a amplitude e a complexidade do processo de ensinar e aprender a ler e escrever. Entretanto, tal concepção não se evidenciou no Material Estruturado de Ensino (MEE) destinado às turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sobretudo em razão da ausência do manual do professor e da pouca clareza quanto à fundamentação teórica dos autores que o embasam. Nesse sentido, constatou-se que o MEE não contribui para o direcionamento de uma alfabetização na perspectiva cidadã, revelando limites que reforçam a necessidade de uma consultoria especializada para sua seleção e aquisição. A DCM e o MEE são documentos que, conforme análise, expõem desafios e contradições que precisam ser problematizados, indicando a urgência de uma reflexão contínua acerca das práticas alfabetizadoras e de suas implicações sociais, políticas e pedagógicas.

O MEE, *corpus* desta pesquisa, ocupa atualmente espaço de destaque nas salas de alfabetização do município de Rondonópolis, sendo o principal material pedagógico para esse fim. Fato que traz muita preocupação ao pensarmos a alfabetização na perspectiva cidadã pois, conforme os dados coletados comprovaram, trata-se de um material que deixa muito a desejar, desde sua concepção e perspectiva, que não estão claras, até sua proposta de textos, que são, na verdade, apenas pretextos, não apresentam propostas de sentidos pelos textos, à medida que não permitem a interação social através da oralidade e da escrita, pautando-se em atividades voltadas à memorização e ao treino, visando atender a demanda dos dados quantitativos das avaliações externas.

A escrita desta dissertação, com todo seu aparato gerador (discussões, estudos, pesquisas, diálogos, reflexões) constituiu o itinerário da professora e pesquisadora que se viu/vê diante de muitos desafios e conquistas. Ser parte integrante da rede de ensino pesquisada é desafiador. Reconheço que o MEE evidencia uso de recursos públicos já “investidos” e que não devem, nesse sentido, ser desperdiçados mais ainda. Por essa razão, compreendo que sua utilização em sala de aula deve ser planejada de forma séria, o que fica, mais uma vez, sob a responsabilidade dos professores.

No entanto, enquanto servidora pública e educadora comprometida com uma educação crítica, cidadã e emancipadora, não posso deixar de expressar minha preocupação quanto à adoção desse tipo de material, sobretudo, e principalmente, da forma como vem sendo inserido nas escolas, sem a devida consultoria e diálogo com os profissionais da educação e sem considerar os contextos e reais necessidades dos estudantes.

A inserção nesse espaço de pesquisa foi fundamental para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional, possibilitou ampliar horizontes por meio de leituras orientadas pelos professores do Programa, permitindo-me desconstruir antigas concepções e perspectivas, estabelecer relações significativas entre os conhecimentos acadêmicos e ressignificar minha prática pedagógica no espaço escolar – o que tem refletido positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Ao longo dessa etapa de estudo, aprofundei conhecimentos que, com toda certeza, ressignificarão a minha prática pedagógica diária. Esses saberes construídos fortalecem minha atuação docente ao passo que repercutem diretamente na qualidade da educação ofertada, especialmente em contextos nos quais os estudantes enfrentam diversos desafios relacionados ao acesso, à permanência e à equidade no espaço escolar. Cenário esse que evidencia a necessidade e importância de professores críticos e comprometidos com uma educação de qualidade para todos.

Concluo esta dissertação com um profundo sentimento de gratidão, orgulho e o desejo permanente de seguir aprendendo! Os estudos aqui desenvolvidos não só ampliaram minhas reflexões sobre os processos de alfabetização e letramento, como também fortaleceram meu compromisso com uma educação transformadora e de qualidade. Fundamentada em Soares (2022) e Freire (2018), reitero a defesa do compromisso na educação com uma concepção de alfabetização cidadã, conforme entendida neste estudo, referente ao processo no qual o cidadão não se constitui como tal apenas por dominar a técnica da leitura e da escrita, mas ele se torna cidadão em todo o processo de uso da leitura e da escrita para atuar, para ter voz e vez e transformar a sociedade em que vive.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad.: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBANT, Maria. Estudante, professor e escolas da rede pública municipal de Cuiabá receberão prêmio por desempenho. **Prefeitura de Cuiabá**. Notícias. Publicado em 28 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/noticias/estudante-professor-e-escolas-da-rede-publica-municipal-de-cuiaba-receberao-premio-por-desempenho> Acesso em: 24 jul. 2025.
- BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, Beth. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, educação e saúde**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1908>. Acesso em: 01 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Gov.br**. Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. Publicado em 28 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: 04 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Gov.br**. Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Publicado em 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-divulga-mapa-das-mais-de-7-mil-formaturas-antecipadas-de-cursos-da-saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada> Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em 29 jul. 2024.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia** Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAED UFJF. **Caderno do Aplicador: Mato Grosso - Avaliação Formativa Processual – Língua Portuguesa**. Caderno P0201. 2º ano do Ensino Fundamental, 2023.

CAED UFJF. **Caderno do Aluno: Mato Grosso - Avaliação Formativa Processual – Língua Portuguesa**. 2º ano do Ensino Fundamental, 2024.

CHARDIN, Teilhard de. **Mundo, Homem e Deus**. São Paulo: Cultrix, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, v. 36, n. 99, maio-ago. 2016 DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy#> Acesso em: 24 jul. 2025

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: M. B. Soares, S. Kramer, M. Ludke, Escola Básica (Anais da 6ª CBE). Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso. **Orientativo Programa Alfabetiza MT 2024**. Disponível em:

[https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Orientativo+Programa+Alfabetiza+MT+2024\\_Documento+Final+26012024.pdf/9bc464de-7e99-c97e-f640-e060c23a8feb?t=1707233851115](https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Orientativo+Programa+Alfabetiza+MT+2024_Documento+Final+26012024.pdf/9bc464de-7e99-c97e-f640-e060c23a8feb?t=1707233851115) Acesso em: 04 fev. 2024.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.485**, de 28 de julho de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-11485-2021-mato-grosso-institui-o-programa-alfabetiza-mt-o-premio-educa-mt-e-a-inclusao-digital-em-regime-de-colaboracao-com-os-municipios-mato-grossenses-e-da-outras-providencias> Acesso em: 08 dez. 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetiza MT**. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza> Acesso em: 24 jul. 2025.

MATO GROSSO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 746**, de 25 de agosto de 2022. Estabelece normas relativas ao cálculo dos Índices de Participação dos Municípios do Estado de Mato Grosso no produto da arrecadação do ICMS - IPM/ICMS e dá outras providências. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/0425762E005567C5/9733A1D3F5BB1AB384256710004D4754/65E6A5FEA54941B6042588AA004AE19E>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MATO GROSSO. **DECRETO Nº 1.065**, de 10 de agosto de 2021. Regulamenta a Lei nº [11.485](#), de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1065-2021-mato-grosso-regulamenta-a-lei-n-11485-de-28-de-julho-de-2021-que-institui-o-programa-alfabetiza-mt-o-premio-educa-mt-e-a-inclusao-digital-em-regime-de-colaboracao-com-os-municipios-mato-grossenses-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. – Campinas: São Paulo, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista n° 25 jan./fev. /mar /abr. 2004

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis. Departamento de Ensino. **Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental**. Rondonópolis, 2011.

RONDONÓPOLIS. **Lei Ordinária Municipal n° 121**. de 20 de março de 1963. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/r/rondonopolis/lei-ordinaria/1963/12/121/lei-ordinaria-n-121-1963-cria-a-secretaria-de-educacao-e-cultura> Acesso em: 15 nov. 2023.

TEIXEIRA, Ana Sueli (org.). **Plural**: Ensino Fundamental 1 – 1º ano – Livro do Professor. 1. ed. São Paulo: Movimenta, 2022a.

TEIXEIRA, Ana Sueli (org.). **Plural**: Ensino Fundamental 1 – 2º ano – Livro do Professor. 1. ed. São Paulo: Movimenta, 2022b.

SILVEIRA, Ana Carolina *et al.* **Plural Ensino Fundamental 1**: 1ºano, Livro do professor. Coordenação pedagógica de Ana Sueli Teixeira. 1. ed. São Paulo: Movimenta, 2022 (Plural Sistema de Ensino Inteligente)

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465–488, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767> Acesso em: 17 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad.: Gabinete de Tradução Climepsi. São Paulo: Climepsi Editores, 2007.