UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZAIRA APARECIDA DA SILVA

PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO DE FADAS: ANÁLISE DE ENUNCIADOS DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO

Rondonópolis - MT
2026

IZAIRA APARECIDA DA SILVA

PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO DE FADAS: ANÁLISE DE ENUNCIADOS DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha Linguagem, Educação e Cultura, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis - MT

2026

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.

A639p Aparecida da Silva, Izaira.
PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO DE FADAS: [recurso eletrônico] : ANÁLISE DE ENUNCIADOS DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO / Izaira Aparecida da Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 178 f., il. color., pdf). – 2026.

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, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Produção textual escrita. 4. Gênero literário conto de fadas. 5. Material Didático Complementar (MDC). 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: "PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO LITERÁRIO CONTO DE FADAS: ANÁLISE DE ENUNCIADOS DO MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR DE ALFABETIZAÇÃO"

AUTORA: MESTRANDA **IZAIRA APARECIDA DA SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **25** de **FEVEREIRO** de **2026**.

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. SELMA MARTINES PERES (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

4. ANTÔNIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 25/02/2026.

Documento assinado eletronicamente por **Sandra R Franciscatto Bertoldo**, **Docente - UFR**, em 25/02/2026, às 11:46, 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 **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli**, **Docente - UFR**, em 26/02/2026, às 14:28, 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 **selma martines peres**, **Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 14:01, 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, informando o código verificador **0643156** e o código CRC **F990A4F5**.

Referência: Processo nº 23853.000566/2026-43 SEI nº 0643156

De que maneira as crianças aprendem a escrever? As recordações escolares reconstroem facilmente um percurso linear: primeiras letras traçadas desajeitadamente, palavras copiadas imitando o modelo dado pelo professor, escrita de frases ditadas; em seguida, começa a aventura dos primeiros textos pessoais, inspirados por leituras feitas em classe ou na família, narrativas de experiência ou de imaginação, cartas endereçadas a correspondentes. [...] Incitando muito cedo os alunos a entrar na escrita, pedagogos inovadores modificaram nosso olhar sobre a aprendizagem. (Anne-Marie Chartier, 2002, p. 13).

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final dessa construção implica reconhecer a força transformadora de Deus, cuja presença constante me sustentou ao longo dessa jornada. Este percurso não foi apenas um caminho trilhado, mas uma escolha deliberada. Cada etapa representa um passo em direção ao conhecimento, um aprendizado que se renova continuamente.

Primeiramente, agradeço a Deus Nosso Senhor, por ter plantado em mim o sonho e regado esse sonho com amor e cuidado, tornando-o possível. Ele foi meu alicerce e meu sustento, fortalecendo-me nos momentos de fraqueza diante das inúmeras atribulações que encontrei ao longo do caminho. Minha gratidão a Ele é infinita.

Reconheço que esta caminhada não foi solitária; ela foi impulsionada pelos gestos de apoio e palavras encorajadoras que recebi ao longo do percurso. Agradeço profundamente à minha família – meu pai Sebastião, minha mãe Abadia, minhas irmãs, minhas filhas, meu filho, meu esposo, e meus netos (as) e bisneto (a) - pela compreensão e suporte nos momentos em que precisei me ausentar para dedicar-me aos meus estudos.

Aos meus colegas de mestrado, que tornaram essa jornada mais leve e significativa, minha gratidão. Agradeço também à Universidade Federal, que sempre esteve ao meu lado, possibilitando a realização de meus sonhos e conquistas!

Expresso minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) pelas discussões enriquecedoras que ampliaram minha visão e promoveram meu crescimento acadêmico. Agradeço de maneira especial aos professores Dra. Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues e Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, cujas considerações e questionamentos nas disciplinas de Seminário Avançado I e II foram fundamentais para a finalização desta dissertação.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, cujas orientações precisas e sugestões de leitura foram decisivas para meu desenvolvimento intelectual. Sua empatia e compreensão ao longo de todo o processo foram essenciais para a realização deste trabalho.

Agradeço à Banca Examinadora Externa, Professora Dra. Selma Martines Peres, e à Banca Examinadora Interna, Professora Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, pelo carinho e pela atenção cuidadosa dedicados à leitura de meu trabalho. As ideias e sugestões que apresentaram foram de grande relevância, contribuindo significativamente para a construção

final deste estudo. Agradeço, ainda, pelas valiosas contribuições e questionamentos durante a qualificação, bem como pela humanidade demonstrada ao longo de todo o processo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para essa conquista, minha mais sincera gratidão. Que esta dissertação não seja apenas uma realização pessoal, mas uma homenagem a cada um de vocês, especialmente àqueles que veem e acreditam na educação como uma poderosa ferramenta de transformação da realidade. Que juntos possamos continuar a promover mudanças significativas, construindo um futuro mais justo e equitativo para todos!

RESUMO

Esta pesquisa foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), na linha: Linguagem, Educação e Cultura, está vinculada ao projeto Língua e Linguagem: gêneros, materiais, suportes e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e ao grupo de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento (http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/789786#recursosHumanos). Apresenta como tema a análise da produção textual no contexto da alfabetização, com foco específico no uso do gênero literário conto de fadas. O problema é orientado pela seguinte questão: os enunciados das atividades propostas no MDC, Livro do professor (vol. 2, 2º ano do Ensino Fundamental I), para o trabalho com o gênero literário "conto de fadas", levam à produção textual das crianças, em processo de alfabetização, ou apenas condicionam à reprodução e cópia? Para tanto, esta investigação tem como objetivo geral: analisar o processo de produção textual proposto pelo MDC – livro do professor – volume 2, do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Primavera do Leste - MT, a partir da verificação dos enunciados das atividades sugeridas com o gênero literário conto de fadas, de modo a compreender os encaminhamentos didático-pedagógicos atinentes à construção da escrita em turmas de alfabetização. Definimos os seguintes objetivos específicos: (I) Identificar os encaminhamentos metodológicos para a produção textual de contos de fadas presentes na unidade 4 do livro do professor, volume 2 do Material Didático Complementar (MDC) para o 2º ano do Ensino Fundamental; (II) Discutir os fundamentos teóricos e pedagógicos subjacentes às atividades de produção textual, considerando, as habilidades de escrita previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização; (III) Avaliar a contribuição e a adequação dos encaminhamentos metodológicos da unidade em estudo para o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa. Desse modo, a pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, exploratória e documental, tendo por base Gil (2017), Minayo (2010). Como arrimo teórico os trabalhos de Albuquerque e Ferreira (2021); Antunes (2004, 2010); Bardin (2011, 2016); Cagliari (2004); Ferreiro (1993); Kleiman (2004); Lerner (2002); Mortatti (2004); Soares (2009; 2020, 2022); Marcuschi (2008); Colomer (2002; 2007); Gontijo (2009) Vieira (2005), entre outros. Para análise do corpus Bakhtin (2003, 2006, 2011, 2014; 2016); Vygotsky (1998; 2009); Smolka (1998, 2009, 2012). A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, conforme estabelecido por Bardin (2016), o que possibilitou a sistematização das informações e a definição das seguintes categorias temáticas: Fragmentos com estímulo à Produção textual, Fragmentos com indicação de reprodução textual e Fragmentos com estímulos abertos. A pesquisa aponta e denuncia que o modo como o ensino e a apropriação da produção textual são direcionados nas propostas do Material Didático Complementar (MDC) resulta em atividades que priorizam a preparação e o treinamento mecânico, caracterizando um modelo reprodutivo e desprovido de relevância para os alunos. Essa abordagem limita a capacidade criativa e autoral dos estudantes, que são levados a produzir para obter boas avaliações. Consequentemente, essas atividades não conseguem oferecer experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Educação; Alfabetização; Produção textual escrita; Gênero literário conto de fadas; Material Didático Complementar (MDC).

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), in the line: Language, Education, and Culture. It is linked to the project Language and Linguistics: genres, materials, supports, and practices in the teaching and learning process of the Portuguese language, as well as to the ALFALE research group - Literacy and Literacy (http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/789786#recursosHumanos). The study focuses on the analysis of textual production in the context of literacy, with a specific emphasis on the use of the literary genre fairy tale. The research problem is: regarding didactic-pedagogical approaches related to the construction of writing, do the statements of the activities proposed in the MDC, Teacher's Book (vol. 2, 2nd year of Elementary School I), for working with the literary genre "fairy tale," lead to textual production by children in the literacy process, or do they merely condition reproduction and copying? For this purpose, this research has the general objective of analyzing the textual production process proposed by the MDC – teacher's book – volume 2, for the 2nd year of Elementary School in the municipal education network of Primavera do Leste - MT, based on the examination of the statements of the suggested activities with the literary genre fairy tale, in order to understand the didactic-pedagogical approaches related to the construction of writing in literacy classes. We defined the following specific objectives: (I) Identify the methodological approaches for the textual production of short stories present in Unit 4 of the teacher's book, Volume 2 of the Supplementary Teaching Material (MDC) for the 2nd year of Elementary School; (II) Discuss the theoretical and pedagogical foundations underlying the textual production activities, also considering the writing skills outlined in the national curriculum guidelines for literacy; (III) Assess the contribution and suitability of the methodological approaches of the unit under study for the development of narrative writing skills. Thus, the research is based on a qualitative, exploratory, and documentary approach, grounded in Gil (2017) and Minayo (2010); with theoretical support from the works of Albuquerque and Ferreira (2021); Antunes (2004, 2010); Bardin (2011, 2016); Cagliari (2004); Ferreiro (1993); Kleiman (2004); Lerner (2002); Mortatti (2004); Soares (2009; 2020, 2022); Marcuschi (2008); Colomer (2002; 2007); Gontijo (2009), Vieira (2005), among others. For corpus analysis, Bakhtin (2003, 2006, 2011, 2014; 2016); Vygotsky (1998; 2009); Smolka (1998, 2009, 2012) were considered. The data analysis followed the principles of Content Analysis as established by Bardin (2016), which allowed for the systematization of information and the definition of the following thematic categories: Fragments with prompts for Text Production, Fragments with indications of textual reproduction, and Fragments with open-ended prompts. The research points out and denounces that the way teaching and appropriation of text production is directed in the proposals of the Complementary Didactic Material (MDC) results in activities that prioritize preparation and mechanical training, characterizing a reproductive model devoid of relevance for students. This approach limits students' creative and authorship abilities, as they are led to produce in order to achieve good grades. Consequently, these activities fail to provide meaningful experiences that promote the holistic development of students.

Keywords: Education; Literacy; Written text production; Literary genre fairy tale; Complementary Teaching Material (CTM).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capas dos livros Alfabetiza MT- Livro do Professor, 1° Ano, volumes 1 e 2 66
Figura 2 - Livro de leitura do professor, 1 ° Ano, “Leia Lá que eu Leio Cá”.....68
Figura 3- Cartazes de uso coletivo da coleção Alfabetiza MT 70
Figura 4 - Unidades de abertura da coleção Alfabetiza MT 72
Figura 5 – Capas dos livros do Estudante Alfabetiza MT. volumes 1 e 2.....74
Figura 6 - Livro de leitura do Estudante “Leia Lá que eu Leio Cá” 74
Figura 7- Capa do livro do Professor – 2 ° ano, volume 1 e 2 75
Figura 8 - Livro de Leitura do professor, Vol. 2 “Leia Lá que eu Leio Cá” 77
Figura 9 - Unidades de abertura do livro do professor, 2°Ano, volume 2.....80
Figura 10 - Capas do livro do Estudante do Alfabetiza MT (volume 1) 82
Figura 11 - Capa do livro de Leitura do Estudante.....82
Figura 12 - Capa do Livro do Professor do Material Didático Complementar em análise 84
Figura 13 - Unidades de abertura do Livro do Professor do Material Didático Complementar 86
Figura 14 - Atividades Permanentes do Livro do Professor do Material Didático Complementar 87
Figura 15 - Sequência de Atividades do Livro do Professor do MDC, Volume 2, 2º ano.....88
Figura 16 - Sequência de Atividades do Livro do Professor do MDC, Volume 2, 2º ano.....89
Figura 17 - Abertura das unidades do Livro do Professor do MDC em análise 90
Figura 18 - Sumário do Livro do Professor volume 2, 2º ano.....91
Figura 19 - Capa do Livro do Estudante do Material Didático Complementar em análise 91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEALE Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita

CAED Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação,

ICHS Instituto

IDEMT-ALFA Índice de Alfabetização do Estado de Mato Grosso

LP Livro do Professor

LE Livro do Estudante

MEC Ministério da Educação

MT Mato Grosso

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD Programa Nacional Livro Didático

PPGEdu Programa de Pós-graduação em Educação

SEDUC Secretaria de Educação do Mato Grosso

SME Secretaria Municipal de Educação

SAEB Sistema de Avaliação Educação Básica

UFR Universidade Federal de Rondonópolis

ZP Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Enunciados com Fragmentos com Indicação de Produção Textual.....94
Quadro 2 - Enunciados com Fragmentos e Indicação de Reprodução Textual 107
Quadro 3 - Enunciados com Fragmentos de Indicação Livres.....117

SUMÁRIO

1 ERA UMA VEZ........9
1.1 A Autora.....15
2 NO CAMINHO DA PESQUISA TINHA UM SAPATO DE CRISTAL: ESTADO DO CONHECIMENTO.....19
2.1 Estado do Conhecimento.....19
2.2 Delineamento da pesquisa 25
3 VOZES, SUSSURROS E SUSPIROS: DIÁLOGOS COM OS PROTAGONISTAS....31
3.1 Produção autoral do estudante: perspectiva de construção da escrita dos PCN.....31
3.2 Leitura como princípio da expressão escrita.....35
3.3 Produção textual na constituição do pensamento e da linguagem.....41
3.4 Linguagem na perspectiva bakhtiniana: olhares 47
3.4.1. Enunciado e Enunciado Concreto: alguns aspectos 49
3.5 Gênero literário conto e suas contribuições no processo de alfabetização.....52
4 E A CASINHA DE MADEIRA PARECIA SEGURA.....57
4.1 Política Nacional de Educação e a implementação do Programa Alfabetiza MT.....57
4.2 Materiais adotados pelo programa Alfabetiza MT.....65
4.2.1 Aspectos gerais do Material Didático Complementar Alfabetiza MT - 1º ano.....66
4.2.2 Aspectos gerais e gráficos do Material Didático Complementar Alfabetiza MT - 2º ano.....75
4.3 Um olhar mais específico para o livro do professor e do estudante da coleção Alfabetiza MT (volume 2).....84
4.3.1 Material Didático Complementar do 2º ano: livro do professor – volume 2- 84
4.3.2 Material Didático Complementar do 2º ano: livro do estudante - volume 2 90
5 MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR: POR QUE TANTOS VERBOS NO IMPERATIVO?.....93
6. A CAMINHO DE UM FINAL FELIZ.....128
REFERÊNCIAS..... 134

1 ERA UMA VEZ...

A pesquisa intitulada **Produção Textual a partir do Gênero Literário Conto de Fadas: análise de enunciados do Material Didático Complementar de Alfabetização,** elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), na linha: Linguagem, Educação e Cultura, está vinculada ao projeto Língua e Linguagem: gêneros, materiais, suportes e práticas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e ao grupo de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento.

A linguagem é fundamental para a plena participação cidadã, abrangendo todas as formas de comunicação e interação social. A capacidade de comunicar opiniões com clareza e persuasão, tanto oralmente quanto por escrito, é essencial para o engajamento em debates públicos e a influência em decisões políticas.

Dominar a linguagem não se restringe apenas à capacidade de se comunicar de forma clara; envolve também a habilidade de questionar, refletir e analisar informações disponíveis. Exercitar a cidadania de forma consciente, crítica e ativa depende dessa competência linguística, que capacita os indivíduos a se posicionarem de maneira informada em contextos sociais e políticos, promovendo mudanças significativas em suas comunidades.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é mais que comunicação. Ela molda a identidade, o poder e a participação social. A falta dessa competência contribui para a exclusão social e política, manifestando-se em dificuldades de acesso ao emprego, à educação, à justiça e outros recursos essenciais.

No mundo contemporâneo, a capacidade de expressar-se por escrito de forma clara, coerente e eficaz é essencial para o sucesso acadêmico e profissional, além de contribuir para a construção de uma identidade autônoma. Sendo assim, a produção textual transcende o mero ato de escrever. Ela é um processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas fundamentais para o aprendizado ao longo da vida.

Segundo Gontijo (2009), o desenvolvimento da linguagem escrita não é linear nem se resume a aperfeiçoamento técnico. Para a autora, a escrita transcende a mera transcrição da fala. O contexto sociocultural e as práticas pedagógicas são fundamentais. Conforme suas próprias palavras:

> Entendemos a escrita como uma forma de linguagem fundamental na vida dos indivíduos e da sociedade. Ao se apropriar da escrita, os indivíduos se afirmam como sujeitos, transformam e potencializam as suas capacidades naturais, além de passar a refletir sobre a linguagem que utilizam no cotidiano e ampliar as possibilidades de se relacionar com as outras pessoas (Gontijo, 2009, p. 19).

Todavia, dados do Saeb, na avaliação realizada em 2023[1] (divulgada em 2024), revelam um cenário preocupante na alfabetização brasileira: apenas 49,3% das crianças do 2º ano demonstram proficiência em leitura e escrita, enquanto 50,7% são consideradas não alfabetizadas. Comparado aos dados de 2021[2], teve pouco aumento na taxa, indicando uma lenta melhora na alfabetização, mas ainda insuficiente para alcançar as metas nacionais.

Diante da preocupante realidade da alfabetização no Brasil e da crescente adoção de materiais didáticos adquiridos por meio de parcerias entre gestores e empresários, é essencial que nós, como professores e pesquisadores, adotemos uma postura crítica em relação a esses recursos. A análise cuidadosa dos materiais didáticos, das orientações metodológicas, dos currículos e das práticas escolares se torna fundamental para entender a quem esses materiais realmente servem e quais interesses estão sendo privilegiados.

Diante da necessidade de uma análise crítica dos materiais didáticos, esta discussão se fundamenta nas teorias sociointeracionista de Vygotsky (1998) e Smolka (2012), bem como na teoria discursiva de Bakhtin (1992). Assim, a pesquisa se propõe a investigar o seguinte **questão de pesquisa**: os enunciados das atividades propostas no MDC, Livro do professor (vol. 2, 2º ano do Ensino Fundamental), para o trabalho com o gênero literário "conto de fadas", contribuem para a produção textual das crianças, em processo de alfabetização, ou apenas condicionam à reprodução e cópia?

Na intenção desse estudo, temos como **objetivo geral**: analisar o processo de produção textual proposto pelo MDC – livro do professor – volume 2, do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Primavera do Leste - MT, a partir da verificação dos enunciados das atividades sugeridas com o gênero literário conto de fadas, de modo a compreender os encaminhamentos didático-pedagógicos atinentes à construção da escrita em turmas de alfabetização.

Com o intuito de alcançar esse propósito, definimos os seguintes **objetivos específicos**:

---

[1] Dados disponível em: Resultados - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

[2] Dados disponível em: Resultados - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

(I) Identificar os encaminhamentos metodológicos para a produção textual de contos de fadas presentes na unidade 4 do livro do professor, volume 2 do Material Didático Complementar (MDC) para o 2º ano do Ensino Fundamental;

(II) Discutir os fundamentos teóricos e pedagógicos subjacentes às atividades de produção textual, considerando as habilidades de escrita previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização;

(III) Avaliar a contribuição e a adequação dos encaminhamentos metodológicos da unidade em estudo para o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa.

Esta pesquisa justifica-se pela lacuna identificada em buscas sistemáticas nas bases SciELO, CAPES e BDTD, que não revelaram estudos sobre o gênero literário conto de fadas nos materiais do Programa Alfabetiza MT, implementado em Mato Grosso desde 2021. Apesar do consenso sobre a centralidade da produção textual na alfabetização inicial – conforme preconizado na BNCC (Brasil, 2018) –, ausentam-se análises críticas acerca da contribuição desse gênero para o desenvolvimento de habilidades como autoria e responsividade bakhtiniana, entendida como resposta dialogicamente orientada ao outro (Bakhtin, 1992). Assim, o estudo busca contribuir para minimizar esse vazio teórico-empírico por meio de análise crítica dos materiais complementares do programa, com base em critérios de análise discursiva bakhtiniana.

Discutir a produção textual na alfabetização revela-se essencial, pois a escrita não se restringe a exercícios mecânicos de codificação. O trabalho pedagógico deve priorizar práticas sociais de linguagem e, no caso dos contos de fadas, explorar a riqueza simbólica do gênero para expandir o repertório linguístico, fomentar a imaginação e integrar oralidade, leitura e escrita em atos dialógicos.

O emprego de contos de fadas como gênero textual destaca-se pela estrutura narrativa bem delineada – situação inicial, conflito, clímax e desfecho, que facilita a compreensão da organização textual pelas crianças dos anos iniciais. Seu viés fantástico e imaginativo motiva criações autônomas, que podem gerar situações de enunciação significativas nas quais a criança reconstrói narrativas conhecidas ou inventa versões originais, assumindo progressivamente a posição de autora responsiva.

O objeto de estudo da pesquisa concentra-se no livro do professor do 2° ano do Ensino Fundamental, referente ao Material Didático Complementar (MDC), volume 2, Unidade 4, utilizado em escolas da rede pública de Mato Grosso em 2024, ano em que este estudo foi desenvolvido. Esse livro está vinculado ao Programa de Formação e Alfabetização Alfabetiza

MT, um programa recente que ainda possui poucas produções e pesquisas, o que fortalece a relevância do nosso estudo.

O programa Alfabetiza MT implementou materiais didáticos e pedagógicos específicos para a alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos do ensino público de Mato Grosso a partir de 2021, tornando-se prioridade nas salas de aula. A coleção foi desenvolvida por meio da parceria entre a Associação Bem Comum, a Associação Nova Escola e professores da rede pública de ensino em Mato Grosso, tendo como referência a seleção de habilidades prioritárias elencadas pela PARC, que se originam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O volume 2 do referido livro é composto por quatro unidades, cada uma dedicada a um gênero textual, com uma estrutura modular que inclui 9, 15 ou 18 capítulos. Escolhi a unidade quatro por minha afinidade com contos de fada, que, em minha opinião, contribuem significativamente para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade - fatores essenciais para a promoção da escrita. Além disso, esse gênero literário, nessa faixa etária, tem o potencial de despertar grande interesse nos estudantes, contribuindo de forma significativa para o processo de aprendizagem.

Para esta dissertação, num primeiro momento, foi realizado um levantamento das produções, científico-acadêmicas (dissertações, teses e artigos acadêmicos) em três bancos de dados distintos sendo eles: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos de teses e dissertações (CAPES) e portal Scientific Electronic Library Online (SciELO).

O Estado do Conhecimento, centrado em descritores pré-selecionados, buscou mapear as produções desenvolvidas nas plataformas de dados sobre a nossa temática de pesquisa, subsidiando a fundamentação teórico-metodológica, o refinamento do tema e da problemática bem como a definição dos critérios de inclusão e exclusão e as etapas subsequentes.

As informações coletadas em cada tese, dissertação e artigo foram organizadas e cadastradas em três quadros (Apêndice A - Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3), em conformidade com a origem dos dados, visando assegurar a integridade das informações apresentadas. Foram enfatizados os seguintes elementos: título, autor(es), ano de publicação, palavras-chave, categoria e link de acesso. Este processo será detalhado no capítulo 2 desta dissertação.

Além de mapear as produções existentes, a análise da quantidade de trabalhos científicos pertinentes ao objeto de estudo revela a escassez de produções sobre a temática. Os resultados dessa investigação evidenciam as lacunas e reforçam a importância desta dissertação de mestrado no contexto acadêmico, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Embora a área de material didático complementar apresente um número relevante de pesquisas, essa quantidade diminui quando se trata da articulação com produção textual e o gênero literário conto. Existem muitos estudos sobre alfabetização, mas são escassos os que relacionam essa temática à produção textual, especialmente nesse gênero. Destacam-se os trabalhos de Silva (2018a) e Meotti (2016), que se aproximam desta investigação por envolverem o eixo de produção de texto. Além disso, as pesquisas de Cella (2016) e Novellino (2011) contribuem com análises de materiais didáticos, aspectos que são relevantes para este estudo.

Compreendemos que todo material didático é permeado pela ideologia de quem o produz, atrelado às políticas educacionais em vigor. Essa perspectiva ideológica presente nos materiais didáticos impacta significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A escolha das abordagens e conteúdos reflete não apenas uma visão educacional, mas também valores sociais e culturais que podem perpetuar desigualdades.

É imprescindível provocar reflexões e assumir uma posição crítica em relação às ideologias presentes nos materiais didáticos, pois a identificação dos valores veiculados é fundamental para uma educação inclusiva e crítica. Como educadores, devemos analisar criticamente esses recursos, questionando a maneira como representam diferentes grupos e experiências. Essa análise não apenas enriquece o aprendizado, mas também fomenta o pensamento crítico e o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos se tornem agentes conscientes em sua formação.

Nesse contexto, a insuficiência de valorização pessoal e social na formação de indivíduos autônomos exige uma análise cuidadosa da influência do Material Didático Complementar (MDC) no desenvolvimento das habilidades de escrita, bem como na capacidade de compreensão e produção textual crítica e reflexiva.

O trabalho propõe-se a estabelecer um contraponto entre as diretrizes literárias referentes ao ensino da produção textual e a abordagem adotada nas atividades do Material Didático Complementar do 2° ano. Destaca-se, assim, a relevância desta análise, uma vez que os livros didáticos desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes, podendo influenciar tanto de maneira positiva quanto negativa esse processo educacional. É essencial investigar como esses materiais podem ser otimizados para promover uma aprendizagem mais efetiva e crítica.

Nesse contexto, a pesquisa é fundamentada em uma abordagem qualitativa, que se destaca por sua capacidade de articular o conhecimento pré-existente com alternativas viáveis para a problemática em questão. Essa escolha se justifica por ser a abordagem mais adequada,

uma vez que o conhecimento produzido e as contribuições futuras não são passíveis de mensuração ou quantificação (Minayo, 2010, p. 21).

Em consonância ao objetivo geral e aos objetivos específicos utilizamos da pesquisa exploratória que, conforme Gil (2008, p. 46), tem o propósito de familiarizar o pesquisador com o objetivo em estudo, auxiliando na formulação de hipóteses ou na clareza da questão.

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem documental (Gil, 2017, p. 46), tendo como fonte de análise e reflexão os encaminhamentos para a produção textual a partir do gênero literário conto de fadas (Unidade 4), no material: "Alfabetiza MT (2024 tendo em vista o ano de desenvolvimento deste estudo); 2º ano; Ensino Fundamental; anos iniciais; volume 2; 2º semestre; Língua portuguesa: livro do professor", intitulado como Material Didático Complementar (MDC), organizado pela Associação Nova Escola e Associação Bem Comum.

A base teórica deste estudo se fundamenta em autores como Albuquerque e Ferreira (2021); Antunes (2004, 2010); Bakhtin (2003, 2006, 2011, 2014; 2016); Bardin (2011, 2016); Cagliari (2004); Ferreiro (1986, 1993); Kleiman (2004); Lerner (2002); Mortatti (2004); Soares (2009; 2020, 2022); Smolka (1998, 2009, 2012); Vygotsky (1998; 2009); Marcuschi (2008); Colomer (2002; 2007); Gontijo (2009) Vieira (2005), entre outros.

Estruturalmente, o estudo é organizado em seis seções, além das referências e dos apêndices. A primeira seção consiste na introdução, que também inclui a trajetória pessoal, profissional e acadêmica da autora.

A segunda seção descreve os procedimentos adotados para mapear e analisar as produções acadêmico-científicas relacionadas ao tema do objeto de estudo, sem restrição temporal, em nível nacional. Nesta parte, também abordamos a metodologia empregada na pesquisa.

Na terceira seção, explora-se a perspectiva de construção da escrita conforme abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), discutindo os conceitos de leitura, produção textual e linguagem.

A quarta seção contextualiza a implementação do programa Alfabetiza MT, uma iniciativa realizada em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e os municípios. Esta seção apresenta os materiais adotados pelo programa, com ênfase no nosso objeto de pesquisa: o livro do professor "Alfabetiza MT - 2º ano, volume 2"- bem como o livro do aluno, ambos desenvolvidos em colaboração entre a Associação Bem Comum e a Associação Nova Escola.

Na quinta seção, dedicamo-nos à análise dos enunciados das atividades propostas na unidade quatro do volume 2 do 2º ano do Ensino Fundamental, focalizando as relações entre os enunciados do livro didático, as orientações para professores e as expectativas de respostas dos alunos. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais do estudo.

1.1 A Autora

Contar um pouco da trajetória dessa pesquisadora me aproxima da escolha pela discussão aqui proposta. Eu, Izaira Aparecida da Silva, nascida no dia 01 de fevereiro de 1970, em Goiânia-Goiás, onde, com muito esforço dos meus pais, cursei o antigo primário (1º ao 5º ano). Essa época foi marcada por muito esforço dos meus pais (para conseguirem me dar o essencial e permanecer na escola) e meu (que tive que conciliar estudos com trabalho). Sou a primogênita de 5 filhas e, desde cedo aprendi com meus pais que a Educação seria o único caminho para melhorar as condições de vida.

Foi em Goiânia que iniciei minha trajetória escolar aos 7 anos de idade, na década de 1970. A escola era urbana e, mesmo já sabendo ler (minha mãe tinha o fundamental I e me ensinou a ler em casa) fui matriculada em uma turma de 1ª série (hoje, 1° ano). Muitas das vivências em sala de aula, replicava em casa "dando aulas" para minhas irmãs menores. Com a maturidade pude compreender que o trilhar pedagógico se ancora em nossas experiências de vida, nas nossas vivências cotidianas que por sua vez são permeadas por momentos históricos e contextos sociais em que estamos inseridos.

Foi ali que começava o meu sonho de também ser professora e ensinar outras crianças. Nesse anseio, usava as cabeceiras das camas e as sobras de gizes que a professora sempre deixava no quadro da sala ao final da aula.

Ainda em Goiânia, iniciei o Fundamental II. Depois, devido às constantes dificuldades financeiras, nos mudamos para o estado do Mato Grosso, na intenção de melhorias. Em Mato Grosso, não pude continuar meus estudos pois fomos morar muito distante da cidade, não tínhamos condução e precisávamos ajudar meu pai no cultivo da lavoura. Aos 17 anos, como tantas outras jovens, me abdiquei do sonho de continuar os estudos e me casei.

Depois de longos 10 anos afastada dos estudos, com duas filhas pequenas, retorno à cidade e retomo o meu processo de estudante em Novo São Joaquim -MT, na Escola Estadual

Diniz Alves de Toledo. Foi um período de muita dificuldade, pois tinha que conciliar trabalho, estudo, afazeres de dona de casa, mãe, esposa.

Terminei o Fundamental II e ao cursar o Ensino Médio (antigo Propedêutico) em 1994, fui convidada pelo então prefeito da cidade a assumir a regência de uma turma 1ª série (hoje, 1° ano do Ensino Fundamental) na Escola Municipal Joaquim Rodrigues Sotô. Este foi o espaço em que iniciei minha experiência com a docência e, posso dizer, a me constituir como uma pesquisadora.

Sem experiência e formação adequada, muitas vezes me vi reproduzindo atividades descontextualizadas, assim como vivenciara no tempo de aluna. Lembro-me bem como muitas de minhas atitudes eram autoritárias e minhas aulas baseadas e repletas de conhecimento teórico, nas quais, basicamente, somente eu falava. Uma concepção bancária, eu que era a sujeita narradora que conduzia os alunos à memorização mecânica de conteúdo (Freire, 1987).

A experiência reiterada de frustração mostrou-se constitutiva do percurso formativo; todavia, paulatinamente foi possível compreender que a docência se estrutura a partir das inquietações e das problematizações que a atravessam. Nessa perspectiva, são as tentativas de aperfeiçoar a prática pedagógica e as buscas sistemáticas por respostas que configuram os processos de desenvolvimento profissional e de produção do aprendizado.

Em 1996, com a abertura do 1° edital para concurso na cidade, me tornei uma professora concursada, ainda sem habilitação específica, pois não tinha o Magistério. Essa Formação, que considero uma das mais relevantes da minha carreira iniciante, só foi possível ingressar em 1995 através das parcerias entre as universidades e os municípios.

Ressalto que todo o meu trajeto, fundamental I e II, Ensino Médio, Magistério e Graduação foram cursados em escolas e através de programas públicos. O Magistério, cursado em período de férias no Pólo de Nova Xavantina, ficava a 120 Km da cidade onde residia. Nesse período, posso dizer que foi onde alicercei as minhas perspectivas de desenvolver o meu trabalho. Através das ricas contribuições e provocações dos professores, adquiri conhecimento e aprendizagem para fortalecer o meu trabalho em sala de aula.

Em 1998, através de parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e os municípios, passei no seletivo e ingressei na faculdade de Pedagogia. O polo era Canarana-MT. Esse período foi marcado por muitas reflexões, angústias, indagações, aprendizagens.

Em 2000 fui aprovada no concurso pela rede estadual de Mato Grosso e passei a ter dupla jornada de trabalho. Ser professora de dupla jornada não é fácil e muitas vezes temos que abrir mão de nossos sonhos. Assim, o Mestrado precisou ser adiado, nunca esquecido.

Em 2012, cursei a segunda Licenciatura em Letras/Inglês pela UFMT - Pólo de Rondonópolis. Me dediquei. Nesse mesmo ano, me afastei da rede municipal de Novo São Joaquim e nos mudamos para Primavera do Leste-MT onde prestei serviço por 5 anos como professora contratada em creches e escolas de Fundamental I. Trabalhei também na escola do campo como professora efetiva da rede estadual.

Em 2015 prestei concurso na rede municipal de Primavera do Leste e fui aprovada. Assumi uma sala na Educação Infantil e me vi igual quando iniciei no fundamental, sem experiência, com pouca leitura sobre o assunto, tive que estudar, ler, compreender essa nova fase que se colocava como desafio na minha profissão. Nesse tempo, cursei três Especializações na área da Educação, participei de inúmeros cursos e formações sempre na perspectiva de melhorar meu trabalho, contribuir com os pares, discutir propostas e perspectivas de ensino-aprendizagem na educação.

Rememoro que uma dessas formações, o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013 - 2015) foi um espaço onde as discussões, baseadas nas perspectivas teóricas, aconteciam em torno das vivências e experiências em sala de aula. Foi um período de muita reflexão, descobertas, aprendizagem, trocas e encontros.

Em 2023, ingressei como aluna especial nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGEdu-UFR e do PPGE-UFMT. A participação em ambas as disciplinas foi fundamental para evidenciar que a Educação não é somente um espaço de ensino e aprendizagem, mas sim um campo permeado por conflitos de poder, controle e ideologias. Nesse contexto, é fundamental que como professores e pesquisadores, nos fortaleçamos para desafiar e desconstruir essas estruturas de dominação, buscando promover uma educação mais crítica, inclusiva e emancipatória.

Em minha jornada acadêmica e profissional, o ano de 2024 representou um marco significativo ao ser aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu-UFR), marcando o renascimento de um sonho que por um tempo jazia adormecido.

No meu tempo de aluna, tive um percurso marcado por restrições e padronizações, onde imperava a cultura do "siga o modelo" e a imposição do "ouça e obedeça". Apesar dos

desafios impostos por um sistema que frequentemente tenta obstruir o caminho dos que ousam sonhar e lutar por uma educação de qualidade, me ergo como uma vencedora, consciente das barreiras que tentaram restringir a minha jornada.

Ao ingressar no PPGEdu-UFR, não por mero acaso ou sorte como muitos dizem, mas como expressão de minha luta e resistência, me posiciono como uma voz ativa em um sistema que muitas vezes silencia aqueles que batalham pela transformação e aprimoramento da Educação. Inspirada em Bakhtin, que ressalta o papel da linguagem nas mudanças, me fortaleço para trilhar meu caminho e contribuir ativamente com meu ambiente de trabalho, meus pares, meus alunos, a comunidade acadêmica.

Destaco que a Universidade desempenhou um papel fundamental nesse fortalecimento pessoal e profissional, proporcionando um espaço de crescimento intelectual e de consolidação das minhas convicções educacionais. Por meio do ambiente acadêmico estimulante e provocador, pude ampliar minha visão crítica, aprofundar meus conhecimentos e aprimorar minhas habilidades como pesquisadora e educadora.

Com um olhar voltado à construção de uma educação sociointeracionista e dialógica, me coloco no cenário de desafios, angústias, limitações e possibilidades, onde a análise e reflexão são fundamentais para a nossa atuação e posicionamento.

É nesse contexto de resistência, superação e busca por diálogos que me consolido para contribuir de maneira significativa com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e com o fortalecimento da prática educacional de forma crítica e reflexiva. Contudo, reconheço que não estou pronta; estou em um processo contínuo e inacabado, pois esse caminho demanda reflexões constantes. Assim, me constituo e me posiciono.

2 NO CAMINHO DA PESQUISA TINHA UM SAPATO DE CRISTAL: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, discorremos sobre os procedimentos metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo foi analisar as propostas de produção textual proposto pelo MDC - livro do professor - volume 2, do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de PVL - MT, a partir da verificação das atividades sugeridas com o gênero literário conto de fadas, de modo a compreender os encaminhamentos didático-pedagógicos atinentes à construção da escrita em turmas de alfabetização.

Inicialmente, descrevemos o processo do Estado do Conhecimento e os passos para efetivar os levantamentos nos bancos de dados, utilizando descritores previamente selecionados. A seguir, no item 2.2 "Delineamento da pesquisa" apresentamos as estratégias metodológicas adotadas e detalhamos as etapas da pesquisa.

2.1 Estado do Conhecimento

Visando nos aprofundar na temática, realizamos o estado do conhecimento mapeando as produções científico-acadêmicas (dissertações, teses e artigos acadêmicos) em três bancos de dados distintos sendo eles: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos de teses e dissertações (CAPES) e portal Scientific Electronic Library Online (SciELO).

É importante ressaltar a relevância dos mapeamentos realizados para a pesquisa. Morosini e Fernandes (2014, p. 158) assinalam que:

> A construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

A realização do Estado do Conhecimento é entendida a partir "[...] do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento que apresenta crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo [...]" (Ferreira, 2002, p. 25).

O Estado do Conhecimento, centrado em descritores pré-selecionados, buscou mapear as produções desenvolvidas nas plataformas de dados sobre a nossa temática de pesquisa, subsidiando a fundamentação teórico-metodológica, o refinamento do tema e da problemática bem como a definição dos critérios de inclusão e exclusão e as etapas subsequentes.

Durante a busca, utilizamos descritores e operadores booleanos “AND” e “OR” previamente selecionados como “material didático complementar”, “material didático complementar AND programa Alfabetiza-MT”, “material didático complementar OR produção textual”, “material didático complementar AND gênero literário conto”, para assegurar a precisão e abrangência das informações obtidas. Seguimos o procedimento descrito anteriormente, começando pela BDTD e utilizando os quatro descritores mencionados, em seguida repetimos o processo na CAPES e finalizamos na Scielo. Para cada pesquisa realizada, capturamos uma imagem da tela e anexamos os PDFs que atestam esse método.

As informações coletadas em cada tese, dissertação e artigo foram organizadas e cadastradas em três quadros (Apêndice A - Quadro 1, Quadro 2 e Quadro 3), em conformidade com a origem dos dados, visando assegurar a integridade das informações apresentadas. Foram enfatizados os seguintes elementos: título, autor(es), ano de publicação, palavras-chave, categoria e link de acesso.

O processo para a busca, coleta e seleção das teses, dissertações e artigos deu-se da seguinte forma: inicialmente, acessamos o portal de periódicos da BDTD pelo recurso “busca avançada”, considerando o país da publicação: Brasil; o idioma: português; a categoria: Mestrado e Doutorado, por fim, a publicação da área de educação. Não houve delimitação de período para a seleção do material, uma vez que, ao buscar produções relacionadas ao material didático complementar, consideramos esse o recorte analítico mais apropriado. Colocamos, individualmente, o primeiro descritor, “Material Didático Complementar” e baixamos o pdf da página inicial da pesquisa. Esse processo se repetiu com todos os quatro descritores e nos três bancos de dados pré-selecionados.

Nesse banco de dados, utilizando o descritor "Material Didático Complementar," foram encontradas 17 referências bibliográficas. No entanto, ao aplicar os demais descritores - "Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT," "Material Didático Complementar OR Produção Textual" e "Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto" - não foram identificadas produções relevantes (Apêndice A – Quadro 1).

No que diz respeito à busca na CAPES, os resultados obtidos foram os seguintes: ao utilizar o descritor "Material Didático Complementar," foram encontradas 16 referências bibliográficas. Com o descritor "Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT," não foram identificadas publicações. Já com o descritor "Material Didático Complementar OR Produção Textual," foram localizadas 11 publicações, enquanto com o descritor "Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto," apenas uma publicação foi encontrada. Esses dados evidenciam a escassez de materiais que articulam a

temática da produção textual com os gêneros literários, reforçando a necessidade de investigação nesta área (Apêndice A – Quadro 2).

Refazendo a busca, agora no portal Scielo, os resultados obtidos foram os seguintes: ao empregar o descritor "Material Didático Complementar," foram identificadas 11 referências. Por outro lado, com o descritor "Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT," não foram localizadas publicações. A utilização do descritor "Material Didático Complementar OR Produção Textual" resultou em 15 publicações, enquanto com o descritor "Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto," também não houve registros. (Apêndice A – Quadro 3).

Após as buscas realizadas com os quatro descritores nas três bases, obtém-se um total de 71 trabalhos. Os dados são catalogados e procede-se à leitura preliminar de títulos, resumos, introduções e metodologias. Excluem-se da amostra final artigos, teses e dissertações que sejam repetidas ou pertencentes a áreas distintas. Ao final desse processo somente 6 documentos contribuem de forma significativa para fundamentar a argumentação teórica (Apêndice B - Quadro 4).

No contexto nacional, autores que compilaram pesquisas anteriores, fornecem dados importantes sobre às temáticas investigadas. Lange (2023), empregando metodologia qualitativa de campo, investigou o impacto da aquisição de serviços e apostilas de empresas privadas de educação por prefeituras no trabalho docente, analisando-o à luz da (de)colonialidade do saber. A pesquisa, de natureza básica e explicativa, utilizou como palavras-chave: sistemas apostilados de ensino, empresariamento na educação e (de)colonialidade do saber. O autor evidenciou que:

> Os resultados indicam que os participantes preferem o uso do livro didático em detrimento das apostilas, apontam elevado nível de complexidade das apostilas para os estudantes em determinadas áreas do conhecimento e período específico, limitações nos seus conteúdos, atividades não condizentes com a realidade dos alunos, ausência de temas regionais e locais, dificuldades de revisão e distribuição do material apostilado, dentre outras dificuldades que levam a buscar complemento ou suporte no livro didático. Entretanto, apontam como diferencial a formação continuada e as plataformas de recursos disponibilizadas pelas editoras que contribuem para a formação e o trabalho docente.

A pesquisa de Lange conclui que:

> [...] a adoção do sistema apostilado, por parte das prefeituras municipais da região tem impactado o trabalho docente, pois há interferência dos gestores na escolha do material didático utilizado, limitação da autonomia do professor e a padronização do ensino à medida que o currículo, o planejamento, os conteúdos, o material didático e a avaliação já se encontram definidos pelas

> editoras que fornecem os SAEs[3], contribuindo para a manutenção da (de)colonialidade do saber (Lange, 2023, p. 9).

Esse estudo contribui com a escrita da dissertação em questão, pois como estamos abordando um programa estadual, é importante analisar criticamente a forma como as políticas públicas afetam a seleção e a utilização de materiais didáticos em sala de aula.

A dissertação de mestrado de Bomfim (2022) desenvolvida na Universidade Estadual Paulista, *campus* de Presidente Prudente-São Paulo, investigou a abordagem dos letramentos e multiletramentos em propostas de produção textual de livros do 4º e 5º em escolas municipais. locais. A pesquisa, intitulada "Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos", utilizou como palavras-chave: produção de texto, livro didático, letramentos e multiletramentos. Os principais resultados indicam um progresso no ensino de Língua Portuguesa com o uso dos livros didáticos analisados, mas também revelam a necessidade de ajustes e adaptações para garantir a sua efetiva implementação, considerando a demanda de tempo, a necessidade de contextualização e a disponibilidade de recursos para atividades de multiletramento (Bomfim, 2022).

A pesquisa contribuiu principalmente com a construção da metodologia e com potentes referências teóricas que versam sobre a nossa temática. Além disso, o estudo também denuncia a mercantilização e massificação da produção de livros didáticos e enfatiza a necessidade de análise crítica por parte dos professores para adaptações contextuais.

Danieli (2021), em seu estudo bibliográfico intitulado "A Produção Acadêmica sobre Educação Literária na Educação Infantil: um estudo bibliográfico", realizou uma revisão sistemática da literatura sobre a formação do leitor literário na educação infantil. O objetivo da pesquisa foi sintetizar as principais contribuições para propostas pedagógicas de leitura literária nesse nível de ensino. Utilizando como palavras-chave: educação literária, educação infantil, formação do leitor literário e estado do conhecimento, a autora concluiu que a formação de leitores na educação infantil demanda um mediador dedicado e entusiasmado com diferentes metodologias de leitura e exploração textual, considerando a criança, o livro e a proposta didática. A pesquisa apontou ainda a literatura como um elemento essencial e transformador na educação infantil, possibilitando à criança experimentar diferentes sentimentos e conhecer mundos imaginários, alinhados à sua forma particular de conhecer o mundo.

Kestring (2023) analisou as concepções e propostas metodológicas do Programa de Alfabetização Cuiabano (ProAC), focando em sua dimensão teórico-metodológica. Utilizando

[3] Sistemas Apostilados de Ensino.

pesquisa documental, bibliográfica e análise de configuração textual, com as palavras-chave alfabetização, perspectiva discursiva-dialógica e ProAC-Cuiabá, a pesquisa constatou que a fundamentação teórica do material analisado reflete uma perspectiva construtivista da alfabetização e do letramento, e não uma perspectiva histórico-cultural.

Por fim, considera-se que o ensino da leitura e da escrita no Ensino fundamental dentro da proposta do ProAC tem contribuído para a preparação e o treinamento mecânico das crianças, para serem bem avaliadas, pautando-se num ensino tecnicista e reprodutor, limitando os processos de voos, bem como de criação e autoria.

Calil et al. (2013), em um artigo qualitativo com abordagem etnográfica, investigaram a influência de elementos lexicais, semânticos e sintáticos do letramento escolar na criação de títulos de contos etiológicos por alunos iniciantes (6-7 anos). O corpus da pesquisa consistiu na análise do processo de escrita colaborativa de um título produzido por uma dupla de alunos, em resposta à solicitação da professora para a invenção de um conto de origem. Os resultados indicaram que a interação entre diferentes gêneros textuais (contos etiológicos e textos científicos) contribui para a formação do aluno como escritor. A observação do processo de escrita em tempo real permitiu compreender a influência do letramento escolar e a apropriação de conhecimentos escolares pelos alunos. A pesquisa destaca a carência de estudos sobre a escrita colaborativa em sala de aula e sua relevância para o desenvolvimento da escrita e a relação entre o aluno iniciante e o texto. As palavras-chave relacionadas ao estudo abrangem escola, letramento, manuscrito, criação, enunciação e título.

Tagliani (2021) apresentou um artigo que verificava em que medida o uso do livro didático nas atividades escolares proporciona práticas de produção de textos escritos efetivamente voltadas para o desenvolvimento das necessidades discursivas dos alunos. Os resultados demonstram divergências quanto ao uso do livro didático como mediador do trabalho com a produção de textos, em função da (re)apresentação e (re)significação dos objetos de ensino que constituem a natureza discursiva do gênero LD de língua portuguesa. As palavras-chave relacionadas ao estudo foram ensino, língua portuguesa, livro didático, produção textual.

Analisando os descritores, observa-se que pouco se tem discutido sobre os materiais didáticos complementares em específico aos relacionados à alfabetização. Com esse descritor (“materiais didáticos complementares”) em buscas feitas nas três plataformas encontramos 38 trabalhos, contudo, após a tabulação e leitura dos resumos, somente 2 se correlacionam diretamente com nossa temática.

Essa escassez se acentua ao incluir o descritor “Material didático AND Produção textual” indicando uma lacuna de pesquisas sobre a relação entre materiais didáticos e a produção textual na alfabetização, aspecto fundamental para a formação de sujeitos autorais.

A busca por trabalhos que relacionassem o descritor “material didático complementar AND gênero literário conto” resultou em apenas um estudo, irrelevante para o escopo desta pesquisa. Portanto, apenas mencionamos a sua existência.

A ausência de trabalhos que utilizassem os descritores "materiais didáticos complementares" e "Programa Alfabetiza MT" pode ser atribuída ao curto período de implementação do programa.

As buscas pelos descritores realizadas em bases de dados acadêmicos apontaram uma lacuna em pesquisas que investigam a abordagem da produção textual de contos no contexto da alfabetização. Embora a importância da produção textual seja amplamente reconhecida, ainda são escassos os estudos que analisam a contribuição específica do gênero conto para o desenvolvimento das habilidades de produção textual em crianças em processo de alfabetização. Colomer (2007, p. 162), corrobora essa constatação, argumentando que:

> [...] se ler a literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura contos, poemas, narrativas feitos individual ou coletivamente permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura ou à força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos.

A investigação do papel dos materiais didáticos complementares no estímulo à produção textual na alfabetização é fundamental para a formação de escritores autônomos. Estudos devem analisar a eficácia de diferentes recursos (livros, jogos, *softwares* educativos etc.), considerando a diversidade de gêneros textuais e os níveis de desenvolvimento dos alunos. A análise da qualidade dos materiais, sua adequação às necessidades dos alunos e sua integração com as práticas pedagógicas são fundamentais para avaliar sua contribuição na construção de habilidades de escrita.

A seleção cuidadosa dos materiais didáticos para uso em sala de aula é determinante para o desenvolvimento da autonomia escritora, exigindo uma avaliação criteriosa de sua capacidade em promover a criatividade, a reflexão sobre o processo de escrita e o desenvolvimento de estratégias para a produção textual, favorecendo a experimentação, a revisão e a autocorreção dos alunos.

Na perspectiva bakhtiniana, a produção escrita não se desenvolve de modo espontâneo, mas é movida por estímulos dialógicos que interpelam a criança e a convidam a participar de

práticas de linguagem. Quando se trata do gênero textual conto de fadas, o contato prévio com a narrativa oral, a leitura compartilhada e a exploração dos elementos estruturais da história funcionam como estímulos fundamentais para despertar o interesse e dar sentido à produção escrita. A criança precisa de motivos para escrever, e esses motivos surgem quando ela vivencia situações comunicativas que atribuem valor social e cultural ao texto.

No processo de alfabetização, as crianças devem receber estímulos que incluem a escuta e a leitura de diferentes contos de fadas, o diálogo acerca das personagens, a identificação de cenários e da sequência de acontecimentos, bem como atividades que as instiguem a recontar, reconstruir e reinventar narrativas. Esses momentos favorecem tanto a leitura compreensiva quanto a construção da autoria, pois permitem que o aluno se reconheça como sujeito capaz de narrar.

Nesta subseção, discutem-se reflexões teóricas sobre a importância da produção textual para o desenvolvimento da autonomia e autoria do aluno, com base em levantamento bibliográfico sobre o tema. A próxima subseção aborda os caminhos percorridos pela pesquisa e suas configurações para a produção dos dados.

2.2 Delineamento da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa devido à sua capacidade de relacionar o conhecimento existente com as possíveis soluções para a questão em análise. Foi escolhida por ser considerada a mais apropriada, uma vez que o conhecimento gerado e as possíveis contribuições futuras não têm um caráter mensurável ou quantificável (Minayo, 2010, p. 21).

Em consonância com o objetivo geral e os objetivos específicos, utilizamos da pesquisa exploratória que, conforme Gil (2008), tem o propósito de familiarizar o pesquisador com o objetivo em estudo, auxiliando na formulação de hipóteses ou na clareza da questão.

Com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adota uma abordagem documental, tendo como fonte de análise e reflexão os encaminhamentos para a produção textual a partir do gênero literário conto de fadas (Unidade 4), no material: “Alfabetiza MT (2024 tendo em vista o ano de desenvolvimento deste estudo); 2º ano; Ensino Fundamental; anos iniciais; volume 2; 2º semestre; Língua portuguesa: livro do professor”, intitulado como Material Didático Complementar (MDC), organizado pela Associação Nova Escola e Associação Bem Comum.

De acordo com Gil (2002, p. 45):

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Segundo Lakatos; Marconi (2017, p. 193) "A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois." Assim, a pesquisa documental, feita com base na leitura de documentos oficiais e materiais do Programa Alfabetiza MT e do MDC, possibilita a compreensão do contexto, das práticas e do direcionamento das atividades.

O processo seguiu a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), optando-se pelo tipo análise temática. Essa escolha foi feita, pois buscamos ir além da superfície do material, investigando suas estruturas discursivas, suas estratégias argumentativas e seus pressupostos ideológicos, a fim de compreender suas intenções explícitas e implícitas e avaliar seu real valor pedagógico, considerando seu impacto na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Para Bardin (2016, p. 48) a análise de conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nas palavras da autora (Bardin, 2016), a análise de conteúdo, estrutura-se em três fases, cronológicas fundamentais:

a) a pré-análise;

b) a exploração do material, categorização ou codificação;

c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, fase de organização dos materiais, o pesquisador planeja e procede a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, e a preparação do material para a análise (Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016, p. 125-126), a pré-análise "tem por objetivos a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos." A autora propõe que, nesta fase, se realize:

I. Fazer a leitura flutuante do material, para ver do que se trata;

II. Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos

que foram coletados para a análise (a posteriori);

III. Constituir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;

IV. Formular hipóteses e objetivos;

V. Elaboração de indicadores;

VI. Preparar o material.

A análise seguiu as etapas abaixo:

1. Pré-análise: Inicialmente, para identificar temas recorrentes realizamos a *leitura flutuante* (Bardin, 2016, p. 126) de toda a unidade 4 do LE (volume 2, 2º semestre de 2024), Material Didático Complementar (MDC), do ensino fundamental, em formato digital, para familiarização com o conteúdo e verificação de quais atividades contemplavam os objetivos da pesquisa, que são: Identificar os encaminhamentos metodológicos para a produção textual de contos presentes na unidade 4 do livro do professor, volume 2 do Material Didático Complementar (MDC) para o 2º ano do Ensino Fundamental; Discutir os fundamentos teóricos e pedagógicos subjacentes às atividades de produção textual, considerando, ainda, as habilidades de escrita previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização; Avaliar a contribuição e a adequação dos encaminhamentos metodológicos da unidade em estudo para o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa.

2. Exploração do Material: A fase *escolha dos documentos*, é uma das tarefas importantes porque se constituirá no conjunto que será submetido à análise e deve ser realizada levando em consideração os objetivos propostos pela pesquisa. É uma etapa complexa, pois "consiste essencialmente de operações de codificação e enumeração, em função de regras previamente formuladas" (Bardin, 2011, p.101).

Assim, após a pré-análise, selecionamos as atividades da Unidade 4, alinhadas aos objetivos propostos, preservando o princípio da exaustividade preconizado por Bardin (2016). Cada atividade foi analisada em sua individualidade e na sua totalidade, sem exclusões *a priori*.

A unidade de registro estabelecida correspondeu ao enunciado presente nas instruções das atividades, uma vez que este elemento expressa a ação solicitada ao aluno, refletindo a intencionalidade pedagógica subjacente. A partir dessa demarcação, realizaram-se sucessivas leituras do material, dentre as quais emergiram três categorias preliminares (Quadros 1, 2 e 3).

- A categoria "Produção Textual" engloba atividades que exigem autoria do aluno. São propostas que exigem a elaboração de um texto novo, ainda que inspirado em modelos ou em textos de apoio. Enunciados como *"a partir do texto de inspiração, produza o seu próprio texto"*, *"escreva as suas considerações"* ou *"redija uma continuação para a narrativa"*

exemplificam este grupo. Nesta categoria, o foco reside na constituição do aluno como autor, promovendo escrita criativa e intencional.

- Em contraste, a categoria "Reprodução Textual[4] " abrange atividades nas quais o(a) estudante é convidado(a) a retomar a um texto base, mas sem exercer autoria plena. São tarefas de interpretação, reescrita ou transformação do material original, como *"copie o parágrafo"*, *"reescreva a frase em ordem correta"* ou *"responda às perguntas sobre o texto"*. Aqui, a ação não gera um novo texto, mas demonstra compreensão e domínio parcial das convenções da escrita. Essa categoria revela práticas mais controladas, com predominância de compreensão mecânica sobre criação subjetiva.

- A categoria com Enunciados Abertos reúne propostas que englobam atividades que se afastam da escrita propriamente dita e se voltam para ações de reconhecimento visual "*recortar e colar personagens*, *identificar imagens ligadas a contos"* e exploração paratextual "*escolher a capa de um livro em grupo*, *compartilhar oralmente o título do conto selecionado"*, e respostas livres "*descrever o que despertou curiosidade na capa escolhida"*. Essas propostas ampliam repertório cultural e familiarizam com o gênero conto de fadas, funcionando como suporte preparatório à escrita. Contudo, seu caráter não-autoral pode, se sobrevalorizado, restringir a progressão à posição de autora, limitando-se a reconhecimento visual ou respostas orais sem elaboração textual.

O critério central de classificação baseou-se na relação aluno-texto, diferenciando atividades que enfatizam a reprodução mecânica daquelas que estimulam a produção ou a criação. Destaca-se que essa categorização não foi estabelecida de antemão, mas emergiu gradualmente a partir das leituras sucessivas do *corpus*, confirmando a orientação exploratória do método de Bardin (2016).

Durante essa fase, registraram-se impressões iniciais: maior frequência de verbos de reprodução versus produção, sugerindo subvalorização da autoria infantil; presença de verbos ambíguos, como *escreva*, que em determinados contextos se aproximava da reprodução e, em outros, da criação, evidenciando a necessidade de análise contextualizada. Dificuldades como ambiguidade semântica e sobreposições categorial exigiram retomadas, discussões conceituais e critérios refinados para confiabilidade.

Os resultados da análise categorial confirmaram essa impressão exploratória, evidenciando distribuição desigual: 5 ocorrências em "Produção Textual", 25 em "Reprodução

[4] Consideramos reprodução textual todo enunciado cujas propostas de atividades são centradas na reescrita ou compreensão do texto base.

Textual" e 85 em "Enunciados Abertos", totalizando 115 elementos (Apêndice D). Diante da extensão do corpus, adotou-se amostragem representativa para análise demonstrativa no corpo principal, evitando repetições exaustivas.

A seleção obedeceu aos seguintes critérios: para a categoria “Produção Textual”, analisaremos a totalidade dos itens (5 ocorrências), em virtude do seu volume reduzido. Na categoria “Reprodução Textual” (25 ocorrências), serão analisados 9 excertos, representando cerca de 35% do total. Já para os “Enunciados Abertos”, devido à sua vasta extensão, trabalharemos com uma amostragem de aproximadamente 10% (9 excertos), a título de exemplificação das hipóteses traçadas para esta discussão.

A apresentação seguirá a ordem sequencial das atividades na Unidade 4, com discussão crítica imediata fundamentada na teoria sociointeracionista e discursiva (Seção 3). Para "Produção Textual" (Quadro 1), o volume reduzido dispensa subcategorias. Nos Quadros 2 (Reprodução textual) e 3 (Enunciados abertos), reagruparam-se dados em subcategorias analíticas, eliminando redundâncias sem prejuízo à visão global.

Assim, a categorização inicial não se restringiu à descrição dos dados, mas envolveu um processo reflexivo de exploração, no qual as hipóteses sobre o lugar da produção textual no processo de alfabetização começaram a se delinear. A análise, ao privilegiar o enunciado como unidade de registro, permitiu não apenas uma sistematização formal, mas também a interpretação do material à luz das questões centrais da pesquisa: em que medida as atividades propostas favorecem a autoria das crianças em fase de alfabetização?

3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação:

O tratamento dos dados nesta pesquisa constituiu um processo analítico-interpretativo que, embora partindo de procedimentos qualitativos, foi integralmente fundamentado na perspectiva teórico-metodológica de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. O percurso analítico se desdobrou em duas fases inter-relacionadas, partindo de uma concepção de que toda análise de linguagem é, em si, um ato dialógico.

A primeira fase consistiu em uma imersão crítica nos dados brutos. É fundamental esclarecer que nosso corpus de análise não é a produção dos alunos, mas sim as transcrições dos próprios enunciados das atividades propostas, já mencionados e apresentados no corpus desta pesquisa. Essa escolha metodológica permite focar não na resposta do aluno, mas na natureza do enunciado que o convoca a responder. Por meio de leituras exaustivas, cada enunciado foi tratado como um ato discursivo completo, buscando-se compreender: O enunciado abre espaço para a voz do outro ou impõe uma verdade monológica? Para quem o enunciado se dirige? Que tipo de aluno (passivo, criativo, crítico) ele constrói como seu

destinatário? Qual ideologia sobre língua, escrita e aprendizagem está implícita no modo como a tarefa é proposta?

Neste estágio, a codificação aberta foi utilizada não como uma busca neutra por temas, mas como um instrumento para sistematizar as manifestações desses fenômenos bakhtinianos no material.

A segunda fase, de inferência e construção teórica, focou na elaboração das categorias de análise. Este movimento representou a passagem da análise dos enunciados individuais para a síntese de padrões discursivos recorrentes. As categorias que emergiram, portanto, não são meros agrupamentos temáticos, mas sim constructos analíticos que articulam a crítica bakhtiniana ao material empírico. Elas nomeiam e organizam os eixos centrais da ideologia monológica e da concepção de linguagem que permeiam os enunciados pedagógicos investigados, revelando como estes moldam a relação do sujeito com a escrita.

Nessa seção, discorremos sobre os procedimentos metodológicos que sustentam o desenvolvimento da pesquisa, delineando de forma clara e sistemática as etapas por meio da descrição do estado do conhecimento e da apresentação das estratégias metodológicas adotadas. Na próxima seção, apresentamos a construção da competência leitora e escritora sob a perspectiva sociointeracionista, defendendo-a como um processo dinâmico e socialmente construído, mediado por interações, contextualizações e práticas discursivas dos alunos, com ênfase na interação social, na mediação pedagógica e na valorização das experiências individuais.

3 VOZES, SUSSURROS E SUSPIROS: DIÁLOGOS COM OS PROTAGONISTAS

Esta seção discute a construção da competência leitora e escritora sob uma perspectiva sociointeracionista, integrando as contribuições de teóricos como Vygotsky (1998; 2009), Freire (1989; 1996; 2003), Ferreiro (1986; 1993), Smolka (1998, 2009, 2012), Solé (1998), Geraldi (1996, 1997, 2002, 2006) e outros. Defendemos que o desenvolvimento dessas habilidades é um processo dinâmico, socialmente construído, que envolve interação, contextualização e a consideração das práticas discursivas dos alunos. A ênfase recai sobre a importância da interação social, da mediação pedagógica e da valorização das experiências individuais no processo de aprendizagem.

3.1 Produção autoral do estudante: perspectiva de construção da escrita dos PCN

A alfabetização é uma etapa essencial na formação do indivíduo, servindo como pilar para o desenvolvimento de competências críticas, comunicativas e sociais que se estendem por toda a vida.

Nesta subseção, abordamos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) relacionadas à alfabetização, com ênfase na produção textual. Investigamos como essas diretrizes não apenas fomentam a autonomia do aluno, mas também incentivam-no a se tornar um produtor ativo de textos, essencial para sua formação integral e para a participação na sociedade.

Destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo central que direciona as práticas pedagógicas na educação básica brasileira. Embora influente, complementa-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois estes não só influenciaram a formulação da BNCC, mas oferecem o referencial mais robusto para alfabetização infantil. Com primazia jurídica, a BNCC tensiona-se com o vigor epistemológico dos PCN para análises críticas sobre linguagem e ensino.

A opção pelos PCN fundamenta-se em sua abordagem discursiva e interacionista da linguagem, marcada pelo dialogismo bakhtiniano, que a concebe como prática social, histórica e ideológica, centrada em gêneros discursivos, multiplicidade de vozes e produção de sentidos; assim, resiste à fragmentação técnica da BNCC; todavia, exige crítica aos limites históricos dos PCN e tensionamento dialógico de ambos os documentos para uma pedagogia dialógica da linguagem a disputas de sentidos.

Segundo os PCN, a alfabetização deve ser entendida como um processo contínuo e contextualizado, em que a leitura e a escrita são trabalhadas de forma integrada e significativa. Adicionalmente, enfatiza a necessidade de um amplo repertório de gêneros textuais, que enriqueça a experiência dos alunos e os prepare para diferentes situações comunicativas.

O documento ressalta a importância de um ensino que promova a produção textual desde os primeiros anos de escolaridade, reconhecendo a escrita como uma prática social vital para a expressão de ideias e a construção do conhecimento. Essa prática é entendida como um espaço de criatividade e reflexão, contribuindo para a formação de leitores e escritores competentes, além de cidadãos críticos e atuantes na sociedade

Segundo os PCN (1997, p. 47), "o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes". Nesse contexto, um escritor competente é alguém que:

> planeja o discurso e consequentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (PCN, 1997, p. 48).

O documento ainda salienta que:

> Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCN, 1997, p. 48).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem não deve se restringir a práticas de decodificação, mas deve estar atrelado às práticas e vivências em contextos extraclasse. A necessidade de um contexto específico para que se dê a produção: "como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina" (PCN, 1997, p. 48).

Escrever bem é um requisito que exige, além do acesso a diferentes gêneros textuais, a compreensão do processo de escrita, sua aplicação em variados contextos e a capacidade de enfrentar os desafios que essa prática impõe. É fundamental alicerçar e estimular o aluno nessa construção desde o momento em que ingressa na escola, incentivando-o a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los corretamente, e a escrever da maneira que lhe

for possível, ainda que não seja convencional. Esse processo deve ser acompanhado do apoio necessário para seu desenvolvimento.

É preciso encorajar os alunos a explorar suas ideias, organizar seu pensamento, aprimorar sua expressão, errar e aprender com suas produções. Assim, todas as etapas do processo de desenvolvimento pleno das habilidades de produção textual devem ser valorizadas. Quando a atenção se concentra apenas no produto final, corre-se o risco de desconsiderar a importância das etapas intermediárias, como a pré-escrita, a redação e a revisão.

Formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra - também por escrito - para produzir textos adequados, requer que a escola ensine aos alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem - os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas - como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever.

Além disso, ao enfatizar o processo da escrita, estimula-se a autonomia e a confiança dos alunos em suas capacidades. A prática contínua de escrever, revisando e reescrevendo, ajuda os estudantes a desenvolverem a compreensão de como os textos funcionam e a importância de cada elemento textual. Esse processo reflexivo melhora a qualidade da escrita além de preparar os alunos para se tornarem escritores mais críticos e reflexivos, capazes de adaptar suas produções a diferentes contextos e públicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que a construção e reflexão sobre a escrita são potencializadas por meio de projetos pedagógicos, que se mostram eficazes para a produção de textos contextualizados, envolvendo leitura, pesquisa e diversas atividades. Esses projetos podem resultar em produtos variados, como coletâneas de textos, livros temáticos, murais e cartazes [PCN, 1997]. A implementação de projetos requer uma série de exigências pedagógicas que enriquecem o processo de escrita, entre as quais se destacam:

1. Análise de Gêneros Textuais: Os alunos são levados a ler e analisar uma variedade de textos relacionados ao gênero que produzirão, permitindo uma reflexão sobre suas características e organização, o que contribui para a eficácia da escrita.

2. Ajuste ao Leitor: Produzir textos para leitores ausentes ensina os alunos a criar textos mais completos, evitando o uso de dêiticos sem referência prévia e promovendo a legibilidade e correção ortográfica.

3. Revisão e Cuidado: A presença de leitores reais para os textos dos alunos impõe uma necessidade maior de revisão, incentivando a legibilidade e a qualidade do trabalho.

4. Intersecção de Conteúdos: Os projetos permitem a integração de diferentes áreas do conhecimento, utilizando a escrita como um recurso de documentação e estudo, como a elaboração de diários de viagem ou cartilhas informativas.

5. Compromisso com a Aprendizagem: A definição de objetivos compartilhados e um produto final organizado em torno do trabalho coletivo aumenta o engajamento dos alunos, tornando práticas tradicionais, como cópias e correções, mais significativas dentro do contexto do projeto. Os projetos possibilitam a integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, utilizando a escrita como recurso de documentação e estudo.

Os textos provisórios desempenham um papel fundamental na prática de produção textual, uma vez que a materialidade da escrita possibilita aos alunos distanciar-se do produto final e trabalhar em versões sucessivas. Esse processo contribui para desconstruir a noção de que um texto é definitivo após a primeira escrita, incentivando a revisão como parte essencial do processo.

A revisão deve ser ensinada de forma sistemática, permitindo que os alunos monitorem todo o processo de produção textual, desde o planejamento até a finalização. Isso implica uma mudança de foco da intervenção no produto final para o processo de escrita, promovendo revisões em todas as suas etapas. Ao se envolver ativamente em seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão, o aluno torna-se mais intencional e consciente na produção de seus textos, o que resulta em uma melhoria na qualidade final da escrita.

A produção de textos com apoio é uma estratégia para ajudar alunos iniciantes a superar as dificuldades do ato de escrever, que envolvem a coordenação de múltiplos aspectos. Essas situações devem ser planejadas para que os alunos se concentrem nas variáveis priorizadas pelo professor, facilitando o desenvolvimento do conteúdo. Algumas propostas incluem:

1. Reescrita e parafraseamento: Incentivar os alunos a reescrever ou parafrasear textos de qualidade já lidos, ajudando-os a internalizar estruturas e estilos.

2. Transformação de Gêneros: Propor que os alunos transformem um gênero textual em outro, como escrever um conto a partir de uma notícia policial ou transformar uma entrevista em uma reportagem.

3. Produção a partir de textos conhecidos: Pedir que os alunos criem textos baseados em narrativas que já conhecem, como cartas ou bilhetes de personagens, ajudando-os a explorar a criatividade dentro de contextos familiares.

4. Continuação de textos: Fornecer o início ou o fim de um texto para que os alunos desenvolvam suas próprias versões, estimulando a criatividade e a construção narrativa.

5. Planejamento coletivo: Promover o planejamento coletivo de um texto, como o enredo de uma história, para que, em seguida, cada aluno escreva sua própria versão. Isso fomenta a colaboração e a troca de ideias.

Para formar escritores competentes, é fundamental proporcionar condições para que os alunos criem seus próprios textos e avaliem seu percurso criativo. Isso exige um amplo repertório de modelos (boas referências) que permita aos alunos recriar e inovar suas produções, uma vez que a criação não ocorre do nada. Assim, a formação de bons escritores depende tanto da prática contínua de produção textual quanto da leitura constante.

As oficinas ou ateliês de produção são eficazes para estimular a criação de textos. Nesses ambientes, os alunos têm acesso a diversos materiais de consulta, como textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias e fontes impressas, ajudando-os na elaboração de seus escritos.

Avaliar o percurso criador é fundamental para que os alunos se tornem conscientes das questões envolvidas no processo de produção. Isso envolve o professor apontar aspectos importantes e incentivar os alunos a compartilhar suas preferências, dificuldades e escolhas feitas ao longo do caminho, enriquecendo assim sua experiência de escrita.

Em suma, a alfabetização e a produção textual são processos interdependentes que demandam uma abordagem pedagógica integrada e contínua. A implementação de projetos e a valorização da revisão, bem como a promoção de práticas significativas desde os primeiros anos de escolaridade, são fundamentais para desenvolver alunos autônomos e competentes.

Ao enfatizar a importância da escrita como uma prática social e criativa, a educação pode formar não apenas escritores capazes, mas também cidadãos críticos e reflexivos. Assim, ao reconhecer a complexidade do processo de escrita e ao oferecer suporte e recursos adequados, professores podem efetivamente preparar os alunos para enfrentar os desafios comunicativos da sociedade contemporânea.

A formação de bons escritores, portanto, está intrinsecamente ligada à prática constante, à leitura diversificada e ao encorajamento da exploração criativa, pilares que sustentam o desenvolvimento integral do indivíduo.

3.2 Leitura como princípio da expressão escrita

No Brasil, especificamente na área da alfabetização, os debates contemporâneos têm enfatizado a necessidade de diretrizes que garantam a aquisição da leitura e escrita de forma inclusiva e significativa (Soares, 2014). Essa abordagem prioriza a aprendizagem do estudante

baseada em suas experiências, interações e conhecimentos prévios, fortalecendo sua capacidade de se expressar e atuar criticamente na sociedade.

A Lei de diretrizes e bases, em seu inciso XI do artigo da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece "alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos[5]".

No mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.

O ensino da leitura e da escrita têm sido um desafio persistente de longo prazo no cenário educacional brasileiro, visto que muitas crianças têm enfrentado obstáculos na aquisição de competências de leitura e escrita, mesmo após anos de escolarização. A alfabetização, muitas vezes iniciando-se na etapa da Educação Infantil e sistematizada no Ensino Fundamental, é essencial nesse contexto. Conforme Solé (1998, p. 34) menciona:

> A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, até o final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área - estabelecer inferências, conjeturas, reler o texto; perguntar ao professor, ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente -; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

Segundo Freire (2003, p. 11) ler não é um ato isolado dissociado de práticas e estratégias. Ler é ter a possibilidade de participar efetivamente e em consonância com as dimensões ideológicas que o leitor estabelece e cria com a realidade na qual está inserido.

Nas palavras do autor:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2003, p. 11).

Assim, a alfabetização é um ato político fundamental que promove leitura crítica, combatendo a passividade interpretativa e afirma a dimensão social da linguagem como direito humano e princípio democrático da educação, culminando na reconstrução criativa do conhecimento (Freire, 1989).

---

[5] Incluído pela Lei nº 14.407 de 2022.

A leitura é um processo que envolve a construção de significado a partir da interação do leitor com o texto. Essa construção se torna um processo de aprendizagem quando a leitura é significativa e útil para a criança (Lerner, 2002). O professor é peça fundamental nesse processo, pois, segundo Geraldi (1996), ele não é um observador passivo, mas um mediador ativo, que questiona, discute, escuta e, junto com os alunos, (re)constrói significados, por exemplo, ao ouvir individualmente o que os alunos entenderam de um trecho específico de um livro, o professor demonstra interesse pela interpretação de cada um, valorizando a singularidade de cada leitura e, a partir disso, conduzindo uma discussão rica e produtiva sobre as diferentes perspectivas.

Essa interação dinâmica é um processo contínuo de aprendizagem, beneficiando tanto os alunos quanto o próprio professor, que, em diálogo com seus alunos, reaprende continuamente o ato de ler (Geraldi, 1996, p. 126).

Diferente da linguagem oral, que se adquire naturalmente ao conviver e imitar os outros, a escrita exige um processo de um ensino mais formal e estruturado. A criança inicia sua jornada na escrita a partir da sua competência linguística oral, adaptando-a gradualmente às convenções da escrita. Inicialmente, a influência da oralidade é marcante, refletindo-se nas estruturas frasais e vocabulário próximos à fala.

Conforme Ferreiro (1993, p. 44), existe “um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares”. Contudo, “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização” (Ferreiro, 1993, p. 64). As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, interagem com diversos materiais impressos, demonstrando que a leitura transcende o simples domínio do código alfabético.

A transição da oralidade para a escrita é um processo gradual, em que a criança vai refinando sua linguagem, aprendendo a dominar as regras gramaticais e ortográficas, sem perder a espontaneidade e a criatividade que a caracterizam. Essa jornada exige o apoio de um professor que acompanhe e oriente esse desenvolvimento.

A interação com outros escritores e a exposição a diferentes textos permitem que a criança tome consciência das diferenças entre os códigos oral e escrito, aprimorando sua organização textual e seleção vocabular. A interação social é fundamental, pois promove a escrita como ato comunicativo e colaborativo, enriquecendo o processo de construção de significados.

Para Soares (2020, p. 51) a familiarização com a leitura e a escrita começa antes da

escola, em contextos socioculturais e familiares. No entanto, a compreensão do sistema alfabético como representação fonográfica e a apropriação dos princípios alfabéticos dependem da interação entre o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança e a aprendizagem sistemática e explícita na escola.

A liberdade para experimentar sem o medo do erro é fundamental para o desenvolvimento da escrita espontânea[6], que se configura como um instrumento privilegiado de aprendizagem. A comparação entre produções anteriores, mediada pela intervenção pedagógica, fomenta a reflexão sobre os aspectos fonológicos e gráficos da escrita, favorecendo a revisão e o aprimoramento ortográfico.

A perspectiva de Ferreiro (1986, p. 11), sobre a escrita como um objeto cultural, fornece um arcabouço teórico fundamental para compreender a complexidade do processo de alfabetização. Este arcabouço destaca a natureza sociocultural da escrita, transcendendo a visão puramente escolar.

Entretanto, para que essa compreensão se traduza em práticas pedagógicas efetivas, é importante considerar a dimensão discursiva da aprendizagem, conforme proposto por Smolka (2012, p. 54). A integração das vivências cotidianas dos alunos, com suas práticas discursivas e seu conhecimento prévio, enriquece o processo de construção da linguagem escrita.

Essa integração permite que os alunos estabeleçam conexões significativas entre o conhecimento escolar e o conhecimento extraescolar, tornando a aprendizagem mais autêntica e contextualizada. A ausência dessa perspectiva discursiva e contextualizada pode resultar em uma alfabetização fragmentada e descontextualizada, limitando o desenvolvimento pleno dos alunos.

Mortatti (2004, p. 85) afirma que:

> enquanto habilidades e conhecimentos individuais, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas- mas não a única- para o processo de aquisição da "tecnologia" da leitura e da escrita e para a promoção do letramento.

É responsabilidade da escola fomentar o interesse pela leitura e escrita, demostrando sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos alunos, e de assegurar, por meio de práticas pedagógicas que estimulem e contribuam para o desenvolvimento de habilidades autônomas de leitura e escrita.

---

[6] Escrita espontânea aqui é compreendida como toda produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Disponível em Escrita espontânea Glossário Ceale; Acesso: 10 de julho de 2025.

Lerner (2002, p. 17-18), aborda a importância da leitura e da escrita na escola:

> O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é o objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para combater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p. 17-18).

Embora a visão de Lerner apresente um ideal de prática de leitura e escrita na escola, compreender a complexidade desse processo exige considerar a perspectiva de Antunes (2004, p. 60) que destaca: a maturidade de escrever textos adequados e relevantes "é uma conquista, uma aquisição, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas".

Nessa mesma perspectiva, Vieira e Costa Val (2005, p. 11) corroboram, afirmando que:

> [...] as produções dos alunos não são aleatórias, mas, ao contrário, indicam que, no processo formal de apropriação da escrita, as crianças operam formulando, testando e reformulando continuamente hipóteses sobre a organização e o funcionamento do texto escrito, sobre os mecanismos que constituem o processo de construção da representação escrita da atividade interativa.

E, nessa direção, vale sublinhar o que afirma Faircough (2001, p. 135) sobre a inter-relação entre os textos que levam à constituição de uma nova produção textual.

> Os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos. Mas essa produtividade na prática não está disponível para as pessoas como um espaço ilimitado para a inovação textual e para os jogos verbais: ela é socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder.

Complementando essa perspectiva da intertextualidade e suas limitações, nas palavras de Koch (2014, p. 26-27), "a construção de sentidos em textos, orais ou escritos, é um processo

dinâmico que ocorre na interação social". O texto, enquanto mediador, não contém o sentido em si, mas fornece pistas para a interpretação e negociação de significados pelos interlocutores, sendo estes sujeitos ativos na construção do sentido. A autora (Koch, 2014, p. 27), argumenta que este processo é mediado pela coesão e coerência, fatores indissociáveis embora conceitualmente distintos.

A construção dinâmica de sentidos, como apontado por Koch, é ainda melhor compreendida considerando a perspectiva de Geraldi (1997, p. 102), que enfatiza a importância da interação entre produtor e receptor: "O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista" (Geraldi, 1997, p. 102).

Para Geraldi, texto não é apenas uma justaposição de frases; a coerência, a coesão e a interação entre produtor e receptor são essenciais para a construção de sentidos. A competência escritora emerge de um processo contínuo de aprendizagem, criatividade e experimentação, resultando na formação de um repertório pessoal de estratégias e recursos expressivos que viabilizam uma comunicação eficaz, autônoma e original de ideias. Esse processo transcende o mero domínio gramatical, integrando a linguagem como uma ferramenta criativa para expressão e comunicação.

Ademais, esse desenvolvimento transcende o mero domínio gramatical, pois integra a linguagem como uma ferramenta criativa para expressão e comunicação. A construção de uma escrita significativa demanda um trabalho escolar intenso e sistemático, orientado para o fomento de uma prática autêntica e com propósitos claros, assim como interlocutores bem definidos. Esse enfoque contribui para que os alunos se tornem escritores críticos e conscientes em sua prática comunicativa.

O cidadão contemporâneo precisa dominar a linguagem não apenas para decodificar informações, mas para interagir socialmente, expressar-se eficazmente, compreender diferentes contextos e construir sentidos, ressignificando sua experiência de vida.

Possibilitar o papel de protagonista ao estudante requer um ensino-aprendizagem que valorize a importância do diálogo, da participação efetiva dos aprendizes enquanto sujeitos constituídos de saberes e de suas vivências fora do ambiente escolar. Nesse sentido, ao planejar, sejam quais forem os objetivos e os interesses de leitura e da escrita, o professor deve partir do princípio de que essas habilidades precisam ser adquiridas de forma significativa e, nesse intuito, pensar em atividades variadas que atendam as diversas finalidades requer constante reflexão e compromisso.

Isso posto, a seguir, discorreremos sobre a importância da produção textual para o desenvolvimento cognitivo, argumentativo e crítico do aluno.

3.3 Produção textual na constituição do pensamento e da linguagem

A trajetória da humanidade demonstra a ininterrupta busca pelo progresso social e pela preservação do conhecimento, sendo a leitura e a escrita pilares fundamentais nesse processo. Elas possibilitam a expressão individual e o posicionamento crítico frente aos múltiplos discursos que permeiam a comunicação contemporânea. A capacidade de dominar e compreender diferentes linguagens se configura como elemento fundamental para uma atuação ética, crítica e eficaz na sociedade, propiciando interação significativa e participação consciente nos desafios e oportunidades presentes em diversos contextos sociais e culturais.

A perspectiva apresentada fortalece-se ainda mais ao considerarmos a natureza dialógica da linguagem, conforme Bakhtin (2014). Todo texto, seja falado, lido ou escrito, participa de um diálogo com outros textos e discursos e, assim:

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2014, p.117).

A discussão aqui tratada sobre produção textual se baseia na concepção bakhtiniana da linguagem, presente em Marxismo e Filosofia da Linguagem (Bakhtin, 2014), concebida como atividade sócio-interativa, enfatizando o dialogismo como elemento constitutivo da construção de significados e da interação entre sujeitos.

O processo de produção textual é uma construção interativa de sentidos, fruto do diálogo entre produtor e receptor, mediado social e culturalmente. As representações mentais dos interlocutores – suas expectativas, conhecimentos prévios e posicionamentos – influenciam a escolha linguística, a interpretação e, portanto, a construção do significado. O texto resultante não é apenas a expressão das ideias do produtor, mas um produto da interação, moldado pelas perspectivas individuais e pelo contexto sócio-histórico-cultural.

A concepção interativa de produção textual demanda uma visão ampliada do próprio conceito de texto, contrastando com abordagens tradicionais mais limitadas. Para Marcuschi

(2008, pg. 72), o texto é um "tecido estruturado, entidade significativa e artefato sócio-histórico", representando uma (re)construção do mundo, e não um mero reflexo da realidade. Este processo de construção, conforme Beaugrande (apud Marcuschi, 2008, pg. 72), ocorre em um "evento comunicativo onde convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas", enfatizando a importância da interação na construção de sentido, que ultrapassa a análise de elementos linguísticos isolados.

A produção de textos deve ser objeto de ensino desde os anos iniciais e deve servir para promover a reflexão do aluno sobre a organização textual além do que, possibilita ao professor compreender como os alunos se apropriam das mais variadas formas de linguagem.

Geraldi (1997, p. 165) pontua que:

> Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se falam.

A concepção de texto como "artefato sócio-histórico" (Marcuschi, 2008), construído em um evento comunicativo dinâmico, é complementada pela perspectiva de Antunes (2010), que enfatiza a importância de transcender a análise de tipos textuais em favor dos gêneros textuais e sua constante evolução. A proliferação de novos gêneros digitais, como *posts e tweets*, ilustra essa adaptação contínua às transformações culturais e tecnológicas, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica contextualizada e atenta à complexidade da produção textual.

A perspectiva interacional da produção textual, apresentada anteriormente, contrasta fortemente com a realidade das escolas brasileiras. A distância entre a teoria e a prática se manifesta na artificialidade frequentemente presente nas atividades de escrita, como aponta Geraldi (2002, p. 65) ao observar que:

> [...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

A crítica de Geraldi (2002) à artificialidade da escrita escolar permanece atual. Desde então, é inegável que ocorreram transformações significativas no campo teórico, sobretudo com o fortalecimento das discussões sobre letramento, gêneros textuais e práticas sociais da linguagem. Conforme destaca Soares (2020), a alfabetização deve ser compreendida como inserção dos sujeitos em práticas sociais significativas de leitura e escrita, e não apenas como

domínio técnico do código. Contudo, apesar da incorporação desses referenciais em documentos oficiais e propostas curriculares, observa-se que as propostas presentes nos materiais didáticos adotados nas escolas ainda se mantêm, em grande medida, desvinculadas de situações e contextos reais de comunicação.

Nessa perspectiva, a produção textual orientada exclusivamente por critérios normativos e avaliativos tende a comprometer a autoria, a criatividade e o engajamento dos alunos. A ausência de interlocutores reais e de circulação social dos textos reduz o potencial formativo da escrita, que passa a ser percebida como uma atividade mecânica e pouco significativa. Esse cenário reforça a atualidade da crítica de Geraldi, ao evidenciar que a artificialidade do uso da língua ainda constitui um desafio central no ensino da escrita.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998) contribui para aprofundar essa análise ao conceber a linguagem e a aprendizagem como processos essencialmente sociais. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação mediada pela linguagem; assim, a escrita deve ser entendida como prática comunicativa, voltada à produção de sentidos e à participação em práticas coletivas. Quando privada de interlocução e de contexto social, a escrita perde sua potência formativa e seu papel mediador no desenvolvimento cognitivo.

Diante desse quadro, torna-se fundamental revisitar criticamente as práticas pedagógicas relacionadas à produção textual na escola, propondo situações de escrita destinadas a públicos reais e favorecendo a circulação social dos textos. Reimaginar a produção textual implica superar a lógica da escrita como mero instrumento avaliativo e reafirmá-la como prática social, dialógica e significativa, capaz de promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na vida social.

Geraldi (1997, p. 135) defende que a produção de texto “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua" e estabelece cinco condições para tal produção:

> a. Se tenha o que dizer;
> b. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c. Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d. O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
> e. Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (Geraldi, 1997, p. 137).

Cabe repensar as práticas pedagógicas, buscando criar situações de escrita mais significativas que promovam a autoria e a construção de significado. Em vez de focar na mera

reprodução de modelos, o objetivo deve ser desenvolver a capacidade de produção textual autônoma, crítica e criativa, preparando os alunos para as demandas comunicativas da vida acadêmica e profissional. Para tanto, é fundamental valorizar a experimentação, a revisão e a reflexão sobre o processo de escrita, oferecendo orientações e oportunidades para a reescrita.

Kleiman (2004) reforça que cabe à escola propiciar que o aluno utilize a leitura e a escrita em contextos reais de comunicação e com objetivos específicos. Para tanto, o ensino deve priorizar o desenvolvimento de habilidades de escrita, como planejamento, redação e revisão textual (Kleiman, 2004, p. 19).

Nesse sentido**,** Soares (2022, p. 262) destaca a diferença fundamental entre o ato de "escrever" e a "produção de textos": enquanto o ensino tradicional frequentemente se limita a exercícios técnicos que visam a fixação das estruturas linguísticas e os textos produzidos pelas crianças se detêm na preocupação com o “como escrever” ao invés do “que escrever”, pois têm a professora como única destinatária, o desenvolvimento da competência escritora em crianças demanda contextos comunicativos autênticos, com ampliação dos gêneros textuais trabalhados (como a criação de cartazes para uma campanha escolar, a elaboração de um jornal da sala de aula ou a escrita de cartas para familiares) e de incentivo à escrita livre e reflexiva.

Na tentativa de superar as limitações desse modelo de ensino tradicional, em turmas de alfabetização, a escrita deve priorizar a relação intrínseca entre o ato de ler e de escrever, reconhecendo que um complementa o outro na construção de uma aprendizagem significativa. Como afirma Cagliari (2004, p. 103), "a escrita, seja ela como for, tem o objetivo primeiro de permitir a leitura".

Nessa perspectiva, de acordo com Marcuschi (2008, p. 161), o foco nos gêneros textuais como ferramenta pedagógica possibilita a contextualização do aprendizado e a construção de significado pelos alunos. Para tanto, o trabalho deve iniciar com textos curtos, aumentando gradativamente a complexidade, sempre utilizando leituras de interesse dos aprendizes e fornecendo um ambiente de aprendizagem adequado. A escrita é apresentada como um processo de reflexão e organização de ideias, e a leitura fornece as informações necessárias para a produção textual.

Essa perspectiva de gêneros como ferramentas pedagógicas se conecta diretamente à sua função social mais ampla, conforme aponta o próprio Marcuschi (2008, p. 161):

> Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabelecidas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.

Em contraponto a esse modelo de transmissão de conhecimento pronto e acabado, Geraldi (2006) defende a centralidade do texto no processo de ensino-aprendizagem, propondo uma abordagem que valorize a produção textual como espaço de interação com os saberes prévios dos alunos e a construção colaborativa de significados. Essa perspectiva destaca a importância da contextualização e da interação comunicativa na produção textual, superando a artificialidade dos exercícios gramaticais descontextualizados.

A ênfase de Antunes (2010) na dinâmica dos gêneros textuais e sua constante evolução implica uma compreensão da produção textual como um ato inerentemente social e comunicativo. Como o próprio Antunes argumenta se você não quer atuar com outras pessoas, trocar algumas informações, algumas ideias com alguém e dizer-lhes algo com algum tipo de desculpa, escrever não tem sentido. Sua perspectiva sublinha a centralidade da interação e do contexto comunicativo, mostrando a importância de considerar os leitores e o propósito comunicativo, mesmo que isso implique priorizar a clareza e a eficácia da comunicação em detrimento de uma busca excessiva por precisão linguística ou individualidade autoral.

A abordagem tradicional de ensino da produção textual, ao negligenciar a interação e o propósito comunicativo, tem resultado em dificuldades significativas para os alunos na produção de textos. A falta de foco nesses aspectos reflete diretamente na qualidade dos textos produzidos, demonstrando a necessidade de uma abordagem pedagógica que priorize o desenvolvimento da criatividade e da autoconfiança na escrita.

Rever o desinteresse pela leitura e escrita exige uma abordagem pedagógica que considere a complexidade do processo de alfabetização e a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem atrativo e estimulante, adaptado às diferentes faixas etárias. Segundo Vygotsky (1998, p. 143), as metodologias devem ser contextualizadas e engajadoras. Uma vez que os alunos possuem uma capacidade natural de imitação, o professor pode direcioná-los aos objetivos de aprendizagem utilizando ferramentas motivacionais não-coercitivas.

A motivação intrínseca e a criatividade são imprescindíveis para que os alunos escrevam com prazer e desenvolvam a capacidade de compreensão textual. O uso de estratégias lúdicas, como jogos e atividades interativas, complementa esse processo, podendo potencializar a produção textual autêntica. Essa combinação de abordagens - que integra contextualização, motivação, criatividade e ludicidade - resulta em um processo de alfabetização mais eficaz e pode contribuir à promoção do desenvolvimento de habilidades comunicativas autênticas.

Contudo, reconhece-se que as rotinas exaustivas impostas aos professores, caracterizadas por precariedade material, superlotação e burocracia excessiva - materializada

em relatórios intermináveis e planejamentos obrigatórios, comprometem o foco individualizado, as interações personalizadas e o tempo disponível para inovações pedagógicas.

Tais obstáculos estruturais limitam práticas lúdicas, reduzindo a autonomia docente. Essa perda repercute nos discentes, transformando produção textual em exercícios mecânicos, embora a ludicidade persista viável como resistência focalizada às contingências concretas.

Seguindo a perspectiva de Bakhtin (1992), que critica a manipulação mecânica da linguagem, a abordagem pedagógica proposta prioriza a clareza do propósito comunicativo em todas as fases da produção e avaliação textual, o que contribui para um processo de escrita mais significativo e reflexivo.

Essa superação do modelo tradicional exige uma mudança de foco, direcionando o ensino para o desenvolvimento de competências comunicativas específicas, como a adequação da linguagem ao público e ao contexto, a organização textual coerente e coesa, e a capacidade de selecionar e utilizar recursos linguísticos eficazes para alcançar o propósito comunicativo pretendido em diferentes situações (como a escrita de um conto para ser compartilhado com os colegas, a produção de um relatório para apresentar resultados de uma pesquisa ou a criação de um roteiro para uma peça teatral).

A ênfase na produção textual em contextos comunicativos autênticos encontra respaldo nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1993), que demonstraram que crianças, independentemente de seu contexto socioeconômico e acesso a materiais impressos, elaboram hipóteses sobre a língua escrita, revelando um processo cognitivo ativo na apropriação da escrita alfabética. Essa perspectiva construtivista reforça a importância de proporcionar situações de escrita significativas, nas quais as crianças possam construir seu conhecimento sobre a língua escrita de forma ativa e autônoma.

A construção ativa do conhecimento, proposta por Ferreiro (1993, p. 47) é descrita pela própria autora da seguinte forma:

> A alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

A escrita, ferramenta poderosa de intervenção social e disseminação do conhecimento, exige um ensino de produção textual que integre diversas linguagens, refletindo a complexidade da comunicação contemporânea. Contribuir para a constituição de indivíduos críticos, capazes de analisar e inter-relacionar informações, permanece como um desafio educacional constante.

Diante da dificuldade de alunos em escrita e compreensão textual, a implementação de novas estratégias pedagógicas é fundamental. Para tanto, abordagens interativas, contextualizadas, e que promovam a criação de narrativas e o uso de recursos didáticos diversos (jogos, atividades colaborativas, projetos interdisciplinares) são necessárias para que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de leitura crítica, escrita criativa e pensamento crítico, estimulando a autonomia e a construção de significado.

3.4 Linguagem na perspectiva bakhtiniana: olhares

A língua e a linguagem se constituem nos processos de interação social. Na perspectiva bakhtiniana, concebê-las como práticas sociais, e não como estruturas abstratas, possibilita reconhecer seu caráter histórico, vivo e dinâmico. Nessa concepção, a linguagem é sempre situada historicamente e marcada pelas relações dialógicas entre os sujeitos.

Para Bakhtin (2006), a base da linguagem reside na interação verbal, a qual é caracterizada por ser dialógica e inacabada. Essa interação envolve múltiplas vozes, não apenas a do falante, mas também a do receptor, que participa ativamente nessa troca.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que a linguagem não pode ser entendida como um código neutro ou apenas um simples conjunto abstrato de regras. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem constitui-se como prática social historicamente situada, produzida nas relações entre os sujeitos. Para Bakhtin (2006), o ato de dizer é inseparável das condições sociais de sua produção, o que implica compreender a linguagem como um fenômeno vivo, atravessado por valores, intenções e posicionamentos.

Diferentemente de uma concepção monológica[7], frequentemente associada à ideia de transmissão objetiva de informações por um sujeito isolado, Bakhtin sustenta que toda fala ou escrita se organiza em diálogo com outras vozes já existentes. Cada enunciado emerge como resposta a enunciados anteriores e se projeta para respostas futuras, integrando-se a uma cadeia ininterrupta de interações discursivas. Esse caráter dialógico não se restringe à comunicação face a face, mas manifesta-se também na escrita e até mesmo nos processos de constituição do pensamento individual, os quais se formam a partir da relação com a palavra do outro.

Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 109) afirma que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente

[7] A visão monológica, segundo Bakhtin, refere-se a uma concepção estreita do dialogismo, onde o discurso é entendido como uma forma composicional que não envolve interação. O monólogo é caracterizado por ser um discurso que não se dirige a ninguém e não pressupõe uma resposta, evidenciando sua natureza isolada e unilateral.

quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar". Nessa formulação, a língua não é concebida como um sistema autônomo e abstrato, mas como linguagem em funcionamento, constituída no fluxo da interação social e na circulação dos enunciados.

O domínio da linguagem assume, assim, papel central na participação efetiva do sujeito na vida social, uma vez que reflete experiências individuais e coletivas, incorpora a diversidade cultural e acompanha as transformações históricas. Nesse contexto, a produção textual autônoma passa a ser compreendida como resultado de um processo formativo complexo, no qual a competência leitora ocupa lugar fundamental. A capacidade de argumentar, organizar ideias e assumir uma posição discursiva consistente constrói-se, em grande medida, por meio da prática constante da leitura.

A discursividade exerce papel decisivo nesse processo, pois orienta a construção de sentidos, amplia as possibilidades de argumentação e articula as vivências individuais ao contexto sociocultural mais amplo. Entendida de forma ampla, a discursividade diz respeito às condições de produção dos enunciados e à circulação das vozes sociais que os atravessam. Assim, a constituição do autor no processo de escrita não pode ser dissociada da prática leitora, uma vez que escrever implica mobilizar repertórios discursivos, dialogar com textos anteriores e responder a interlocutores reais ou pressupostos.

Dessa maneira, compreende-se que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas uma atividade social e histórica que se concretiza na interação. O aprendizado da leitura e da escrita, portanto, deve ser concebido como um processo dialógico e formativo, no qual a autonomia do sujeito se constrói na relação contínua entre leitura, autoria e práticas discursivas socialmente situadas.

A abordagem bakhtiniana distingue-se do estruturalismo[8] ao enfatizar a dinâmica da interação comunicativa, a contextualização dos enunciados e a produção de sentidos como processos ativos e dialógicos, em contraste com concepções que tendem a privilegiar a estabilidade do sistema linguístico. Nessa perspectiva, a centralidade da enunciação reside na compreensão da linguagem como atividade humana concreta, moldada por fatores sociais, culturais e ideológicos.

[8] Saussure é apontado como um representante dessa abordagem por Bakhtin (2006, p. 97), onde o sistema linguístico é considerado inacessível diretamente à consciência dos falantes, que são definidos por sua prática viva de comunicação social. Bakhtin argumenta que pensar a língua de forma estruturalista e positivista implica em ignorar a subjetividade, a historicidade, as ideologias e os discursos dos sujeitos. Essa perspectiva, baseada no objetivismo abstrato e no subjetivismo individualista, levaria a uma concepção de enunciação monológica e não social.

A atividade linguística realiza-se por meio de enunciados concretos e singulares — orais ou escritos — que apresentam relativa estabilidade e se organizam em gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). A análise do enunciado, portanto, envolve o exame da comunicação, da produção de sentidos e da própria atividade humana em contextos específicos. Nesses contextos, as práticas linguísticas revelam não apenas o uso real da linguagem pelos sujeitos, mas também as formas pelas quais a consciência se constitui e se manifesta no interior das relações sociais.

3.4.1. Enunciado e Enunciado Concreto: alguns aspectos

Essa subseção explora o conceito de enunciação na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2006) destacando sua natureza social e interacional e sua importância para a compreensão da linguagem como prática social e da produção textual narrativa. A investigação abrange os conceitos de enunciado e enunciado concreto, fundamentais para entender como os sentidos são produzidos em diferentes contextos comunicativos.

Ao investigar esses conceitos, evidenciamos o caráter dialógico da linguagem, sublinhando que cada manifestação verbal é uma resposta a outras vozes e, ao mesmo tempo, se abre a novas interpretações. Discutir esses fundamentos teóricos enriquece a compreensão da construção de sentidos, enfatizando a linguagem como um processo intersubjetivo, indissociável da vivência social.

Para Bakhtin (1992, p. 279-280), o enunciado não é uma simples estrutura linguística, mas uma unidade significativa, contextualizada e orientada por intenções comunicativas. Neste caso, o enunciado proposto funciona como um enunciado concreto, ou seja, uma instância específica de uso da linguagem, com características próprias e inserido em um contexto comunicativo.

Assim, conforme Bakhtin (2011, p. 261):

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo o estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

A unidade comunicativa, carregada de significado, ultrapassa a estrutura gramatical da oração, constituindo-se em ato humano dinâmico e rico em sentido, cuja compreensão não se limita à sua decodificação.

Segundo Bakhtin (1992, p. 17) a enunciação, unidade básica da língua, é um ato de fala

social e ideológico, intrinsecamente ligado às condições de comunicação e, portanto, às estruturas sociais. Cada enunciação, contextualizada e direcionada a um interlocutor (real ou potencial), ocorre dentro de um "horizonte social" específico que molda o pensamento e a expressão do locutor, refutando a visão individualista da linguagem.

Gurgel (2002, p. 44) enfatiza a (re)criação de sentidos a partir de múltiplas leituras de mundo e, compactua com Bakhtin sobre a visão do enunciado como ato comunicativo dinâmico e contextual. Ambas as abordagens destacam a interação entre sujeitos na construção de sentido, contrastando com a visão estática e descontextualizada da linguagem.

Para Bakhtin (1992), o enunciado constitui a unidade fundamental da comunicação, uma formação completa e intencional que se distingue da oração gramatical por sua natureza contextual e dialógica. Trata-se de uma unidade real, delimitada pela alternância de vozes falantes e finalizada pelo sinal de "*dixi"*[9].

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado constitui-se por aspectos inter-relacionados, sendo sempre produzido com uma intenção específica que orienta sua construção e interpretação. O enunciado concreto representa sua realização individual e única, situada em um contexto específico, com interlocutores particulares e características próprias, podendo o mesmo enunciado gerar diferentes concretizações conforme contexto, interlocutores e intenções comunicativas. O locutor antecipa a resposta do interlocutor, influenciando forma e conteúdo, enquanto o contexto da enunciação – social, cultural, histórico e ideológico – molda tanto a produção quanto a interpretação, inserindo o enunciado em um gênero discursivo específico que estrutura e orienta sua elaboração.

Segundo Gurgel (2002, p.45) a língua é indissociável da linguagem sendo o resultado da construção interacionista entre o sujeito e a sua correlação com o modo de ver, sentir e ser no mundo. Para a autora, o sujeito da linguagem é o centro da reflexão, o locutor em relação com o interlocutor, vivenciando e experienciando as relações de diversas formas.

A produção escrita do indivíduo é resultado das diversas leituras de mundo, indissociada da sua formação e vivências sociocultural e do seu conhecimento linguístico. Assim, cada texto produzido reflete não apenas a habilidade técnica de escrever, mas também as experiências, emoções e perspectivas únicas do autor. O ato de escrever, portanto, torna-se um espaço de construção identitária, onde o sujeito expressa suas ideias e sentimentos, dialogando com o contexto social e cultural em que está inserido.

---

[9] "Dixi", expressão latina que significa 'eu disse', marca em Bakhtin (*Estética da Criação Verbal*) o acabamento do enunciado, quando o locutor finaliza sua ideia e a transfere ao interlocutor para resposta, evidenciando a dialogicidade essencial da comunicação (Bakhtin, 1992, p. 294).

A escrita é uma forma de interação social, em que o autor não apenas comunica, mas também se relaciona com o outro, estabelecendo um diálogo que enriquece tanto a produção textual quanto a compreensão do mundo. Essa perspectiva, fundamental na alfabetização, enfatiza a importância de considerar as experiências e o conhecimento prévio dos alunos como fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

Segundo Brait (2018), os discursos, sejam textuais, imagéticos ou de outra natureza, são sempre carregados de objetivos implícitos. Nesse sentido, o homem, como sujeito social e histórico indissociável da linguagem, (re)constrói seu discurso em interação com o seu meio. O significado, portanto, é processual e inacabado, com a palavra refletindo as múltiplas vozes e ideologias presentes em sua enunciação.

Para Bakhtin (2003) a enunciação é sempre situada e contextualizada. Fatores sociais, culturais, históricos e ideológicos moldam a produção e a interpretação dos enunciados. O contexto influencia a escolha das palavras, a construção das frases, a organização do discurso e a própria interpretação do significado. A análise do contexto é, portanto, fundamental para a compreensão da enunciação.

Os gêneros do discurso - como narrativas, argumentações, descrições etc. - estruturam e orientam a produção de enunciados. A escolha do gênero influencia a forma e o conteúdo do enunciado, determinando as convenções e as expectativas comunicativas. A análise dos gêneros discursivos é essencial para a compreensão da enunciação, pois permite identificar as regularidades e as variações na produção de enunciados.

A voz do enunciador, sua posição ideológica e a relação com o contexto influenciam diretamente a construção do sentido no enunciado, pois a ideologia se manifesta na enunciação por meio das escolhas lexicais, das estratégias argumentativas e da organização do discurso. A análise da voz e da ideologia é fundamental para compreender a enunciação, permitindo identificar as posições ideológicas envolvidas e as estratégias utilizadas na construção do sentido, pois a enunciação é sempre um processo dialógico marcado pela interação entre diferentes vozes e perspectivas.

Esta subseção explorou os conceitos de enunciação, enunciado e enunciado concreto na perspectiva de Bakhtin, destacando sua importância para a análise da linguagem como prática social. A compreensão desses conceitos é fundamental para a análise dos enunciados das atividades propostas aos alunos, pois permite considerar a linguagem como um processo dinâmico, interacional e contextualizado, moldado por fatores sociais, culturais, históricos e ideológicos.

3.5 Gênero literário conto e suas contribuições no processo de alfabetização

O crescente interesse no uso de literatura infantil, especialmente contos, na alfabetização, destaca a importância de compreender seu papel no desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Esta subseção foca nos contos de fadas, investigando sua contribuição específica para este processo. Para tanto, examinaremos o conto como gênero literário, considerando sua evolução histórica e o potencial pedagógico destacado por diversos estudiosos.

A categorização de obras literárias em gêneros, tem origem no latim (genus-eris) e abarca conceitos de tempo de nascimento, origem, classe, espécie e geração (Soares, 2009). Sua classificação é influenciada pelas características predominantes de cada período histórico e cultural. A complexidade dessa classificação explica o contínuo debate entre estudiosos sobre a definição de gêneros literários.

A percepção comum da literatura frequentemente se limita a obras consagradas, como romances épicos e poemas grandiosos. No entanto, as narrativas curtas, e em particular os contos, constituem um universo literário significativo, muitas vezes subestimado.

Segundo Soares (2009) o conto, narrativa breve centrada em um único conflito e com poucas personagens, se difere do romance e da novela por priorizar a concisão narrativa, e utilizar-se dos recursos estilísticos (Soares, 2009, p. 54).

Contudo, a história do conto se estende muito além das definições contemporâneas. Nos primórdios da civilização, a transmissão oral de narrativas – contos, fábulas e mitos – era fundamental para a preservação da memória coletiva, transmitindo conhecimento entre gerações e moldando identidades culturais e individuais.

De origem celta, os primeiros contos de fadas eram direcionados ao público adulto (Carvalho, 1987, p. 17) relatavam fatos da vida dos camponeses, e contavam histórias cheias de relatos cruéis da vida campesina, incluindo canibalismo, incesto, adultério, violência, vingança, sexo e morte, sendo inadequados para o público infantil. A transmissão dessas narrativas, contudo, criava um elo vital entre passado, presente e futuro, conectando os narradores e seus ouvintes através de experiências compartilhadas.

A evolução dos contos de fadas envolveu uma significativa transformação de seu conteúdo. A progressiva inclusão de figuras femininas idealizadas nas fadas, descritas como belas, fantásticas, poderosas e sobrenaturais - contribuiu para a redução da violência explícita e a substituição do tom sombrio por um mais mágico, abrindo caminho para sua adaptação ao público infantil.

A invenção da escrita na antiga Mesopotâmia (Certeau, 2011) revolucionou a transmissão do conhecimento, permitindo a transição da oralidade para a escrita e o surgimento das primeiras obras literárias. Essa mudança influenciou a evolução dos contos de fadas, que, embora enraizados na tradição oral, encontraram na escrita um novo meio de expressão e disseminação. A transição para a escrita, aliada à incorporação dessas figuras sobrenaturais não apenas suavizou o conteúdo dos contos, mas também redefiniu sua função e seu público-alvo.

A percepção da infância como uma fase distinta da vida adulta evoluiu ao longo da história. Enquanto na Idade Média não havia distinção entre infância e vida adulta, a Idade Moderna testemunhou uma significativa transformação. Com a ascensão da burguesia e a reconstrução da estrutura familiar, é conferido à criança um novo status, reconhecendo-a como indivíduo em desenvolvimento merecedor de atenção específica. Essa nova visão da infância, aliada à valorização da educação formal, impulsionou o desenvolvimento da literatura infantil como ferramenta pedagógica para atender às necessidades educacionais dessa nova realidade (Zilberman, 1995, p. 13).

Ainda, a autora complementa essa ideia ao afirmar que segundo (Lajolo; Zilberman, 1988, p. 17):

> Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo das obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outros, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

Essa transformação social propiciou o surgimento das primeiras obras literárias voltadas especificamente à infância, que, embora enraizadas na tradição oral, encontraram na escrita um novo meio para expressar a experiência humana. A demanda por materiais educativos, aliada à crescente valorização da literatura como ferramenta de formação, impulsionou a produção de obras que, ao mesmo tempo em que divertiam, contribuíam para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Essa fase inicial da literatura infantil lançou as bases para a vasta e diversificada produção que conhecemos hoje.

A definição de literatura, segundo o Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa (2008):

> LITERATURA. S. F. 1. Liter. arte que usa a linguagem escrita como meio de expressão. 2. Teoria ou estudo da composição literária. 3. Conjunto da produção literária de um país, de uma época etc. 4. Conjunto das obras que tratam de determinado tema (Aulete, 2008, p. 629).

Contudo, concordamos com Lajolo (1986) ao afirmar que definir literatura é um

processo complexo e variável entre culturas e épocas. Embora a literatura envolva a interação entre autor e leitor, seu significado ultrapassa essa relação, residindo na conexão entre palavras e contexto (real ou fictício). Essa percepção, segundo Lajolo, surgiu com o desenvolvimento da escrita. Como ela mesma afirma (1986, p. 48):

> A literatura não é apenas transmissora de informações, ela cria em cada ser aquilo que os sentidos o levam a interpretar. Através da leitura podemos vivenciar aquilo que lemos e criar dentro de nós a imagem proposta pelo texto. Tanto pode ser verídica como pode ser ficção. Os personagens tanto podem ter existido como podem ser criados pelo autor, na literatura tudo é possível, porém, mesmo na ficção, existe um fundamento real, onde o autor se apoiou para criar a ficção.

Lajolo (1986) reforça que a literatura, ao transcender a simples transmissão de conhecimento e articular realidade e ficção, desenvolve o pensamento crítico, a criatividade e a sensibilidade, levando a uma compreensão mais profunda do mundo. Entretanto, a própria definição de "literatura infantil" tem sido objeto de discussão entre os estudiosos, variando entre a perspectiva do leitor, a função social e a existência do gênero em si.

A diversidade de gêneros e formatos narrativos é vasta, abrangendo poesia (sonetos, haicais, poemas em prosa), romance (realista, fantástico, histórico), novela, conto, crônica, drama, comédia e tragédia. As fronteiras entre esses gêneros são fluidas, permitindo hibridização e experimentação criativa por parte dos autores.

Os contos constituem narrativas extremamente diversas. Alguns apresentam magia e personagens típicos dos contos de fadas ("Cinderela", "Chapeuzinho Vermelho", "Bela Adormecida"), enquanto outros retratam situações cotidianas realistas. Há também narrativas que misturam elementos fantásticos com realidades próximas, lendas que combinam fatos históricos com imaginação e mitos que explicam as origens do mundo e da humanidade. Classificar essas histórias exige análise cuidadosa dos elementos narrativos predominantes.

A distinção entre contos de fadas e contos maravilhosos, frequentemente confundidos, é fundamental. Conforme Coelho (1991a), os contos de fadas, marcados por magia feérica, personagens como reis e fadas, e um tempo e espaço indefinidos ("Era uma vez..."), centram-se na problemática existencial do herói, culminando geralmente no casamento após a superação de obstáculos. Os contos maravilhosos, por sua vez, focam na realização social e econômica do herói em um cenário cotidiano, porém mágico, com animais falantes, gênios e objetos mágicos, mas sem a presença de fadas e com tempo e espaço definidos (exemplos: "Ali Babá e os 40 Ladrões", "Aladim e a Lâmpada Maravilhosa", "Simbad, o Marujo"). A diferença fundamental reside na problemática central: existencial nos contos de fadas e social nos contos maravilhosos.

Para que as práticas pedagógicas em sala de aula sejam efetivas no processo de alfabetização, a escolha criteriosa da literatura infantil é fundamental. Bettelheim (1996, p. 13) destaca que:

> Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Os contos de fadas, em particular, oferecem ferramentas para lidar com conflitos internos e desenvolver a capacidade de resolução de problemas. A seleção de obras que considerem a faixa etária, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, bem como a riqueza narrativa e a qualidade estética, é crucial para garantir o sucesso dessas práticas pedagógicas. A diversidade de gêneros e a compreensão das nuances entre diferentes tipos de contos contribuem para uma experiência de leitura mais rica e significativa, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

Góes (1991) salienta, ainda, a importância de verificar se os livros utilizados são condizentes com o contexto infantil.

> Os livros infantis devem atender às necessidades fundamentais da infância. Assim é importante que os assuntos escolhidos correspondam ao mundo da criança e ao seu interesse; facilitem progressivamente suas descobertas e sua entrada social e cultural no mundo dos adultos (Góes,1991, p.23).

O interesse pela leitura infantil varia conforme a idade, como demonstram diversos estudos. Segundo Silva (2006), crianças entre 7 e 9 anos se mostram atraídas por narrativas fantásticas, como contos de fadas e histórias de animais, além de narrativas humorísticas e realistas, situadas em ambientes familiares e próximos à sua realidade.

Na literatura infantil, o conto de fadas destaca-se por sua capacidade de envolver o leitor por meio de uma narrativa concisa e rica em imagens. Sua estrutura narrativa - com início, desenvolvimento, clímax e desfecho - facilita a compreensão textual, enquanto a linguagem acessível, combinada com recursos expressivos, amplia o vocabulário e estimula a imaginação.

A variedade temática, frequentemente abordando questões relevantes para a formação da criança, contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional, tornando-o um recurso pedagógico de grande potencial no processo de alfabetização.

Os contos de fadas, por sua longa tradição na educação infantil, se configuram como um recurso valioso para a alfabetização. Sua natureza lúdica estimula a imaginação e o

desenvolvimento cognitivo, proporcionando às crianças acesso a um universo rico em fantasias e sonhos. A leitura desses contos facilita a internalização de narrativas complexas, contribuindo para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da compreensão textual e a construção de um repertório cultural diversificado.

O engajamento com narrativas - ouvir, ler ou contar histórias - fomenta o desenvolvimento do pensamento narrativo, integrando aspectos subjetivos e emocionais à interpretação da realidade. Consequentemente, promove-se o desenvolvimento do senso crítico e uma compreensão mais abrangente da sociedade e da existência humana, por meio da conexão entre o simbolismo dos contos e a experiência individual.

Oliveira (2005, p. 39) profere que:

> Na literatura da infância encontramos um mundo maravilhoso. É o faz-de-conta que encanta com a fantasia e ao mesmo tempo se reproduz na imaginação fértil das crianças e, por outro lado, serve de referencial para a realidade que elas vivem. Ela fascina e atrai de tal forma as crianças, que as levam a imaginarem-se no papel dos personagens principais e por isso muitas vezes, levam para a vida as atitudes desses personagens, fazendo uma leitura do seu próprio mundo.

A leitura de contos de fadas pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que sua estrutura narrativa favorece a organização dos acontecimentos e a construção de sentidos pelo leitor. Conforme destaca Colomer (2002), a narrativa proporciona à criança uma experiência significativa de aprendizagem, ao possibilitar a compreensão progressiva da história e de seus elementos constitutivos. Nesse contexto, o contato frequente e mediado com esse tipo de texto tende a estimular o interesse pela leitura e a ampliar o repertório linguístico da criança, refletindo positivamente em sua produção escrita, especialmente no que se refere ao vocabulário e à organização textual.

Nesta seção, foram discutidos os principais fundamentos teóricos que sustentam a análise proposta, contemplando a leitura e a escrita como práticas sociais e dialógicas, bem como a produção autoral do estudante à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que concebem a escrita como processo de construção de sentidos e de autoria. Ademais, à luz da perspectiva bakhtiniana, destacaram-se as múltiplas vozes presentes nos textos literários, compreendidas como espaços de diálogo entre o leitor e os protagonistas.

Na seção seguinte, apresenta-se o Material Didático Complementar do Programa Alfabetiza MT, com vistas a contextualizar sua organização e características gerais, etapa necessária para a compreensão do corpus e para a posterior análise dos enunciados.

4 E A CASINHA DE MADEIRA PARECIA SEGURA...

Esta seção, de início, descreve a implementação do Programa Alfabetiza MT, baseada na análise de documentos oficiais (leis, decretos, regulamentos e relatórios), fornecendo base para a análise subsequente. Em seguida, elencamos os materiais que compõem o kit disponibilizado aos alunos e aos professores nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, de acordo com o programa Alfabetiza MT. Ressaltamos que por ser objeto de análise, tanto o livro do professor quanto o livro do aluno, 2º ano, volume 2, serão tratados na subseção 4.3.

4.1 Política Nacional de Educação e a implementação do Programa Alfabetiza MT

A instituição escolar, em especial a escola pública, desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem da língua escrita. Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996): "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo".

O SAEB[10] 2021 registrou 68,6% dos alunos mato-grossenses no nível 4 (baixo desempenho) em leitura/escrita - equiparável à média nacional de aproximadamente 70% nos anos iniciais -, mas essa equiparação metodológica encobre uma falha epistemológica: avaliou-se alfabetização sob parâmetros pré-pandêmicos quando 92% das escolas operavam no ensino remoto emergencial, com apenas 73% de presença nas provas (INEP, 2022)[11].

Essa aparente similaridade nacional oculta rupturas dialógicas estruturais: o SAEB 2021 desconsiderou o colapso da materialidade dialógica da escrita – entendida como enunciação concreta situada em práticas sociais presenciais (Bakhtin, 1992). A suspensão prolongada de aulas presenciais extinguiu as réplicas verbais face a face essenciais à responsividade infantil, enquanto a conectividade precária em Mato Grosso – 31,7% das escolas públicas sem internet[12] – e a inexistente formação docente para o ensino remoto reduziram gêneros como contos de fadas a leitura individualizada, desprovida de interlocução autoral.

---

[10] SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

[11] INEP. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados.

[12] G1 MATO GROSSO. MT tem 68,3% das escolas públicas de ensino básico conectadas à internet. 12 set. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2025/09/12/mt-tem-683percent-das-escolas-publicas-de-ensino-basico-conectadas-a-internet-aponta-relatorio.ghtml. Acesso em: 25 nov. 2025.

Nessa realidade preocupante, surge o Programa Alfabetiza MT (Lei 11.485/2021), cujos indicadores dessensibilizados legitimam intervenções tecnicistas que convertem crise dialógica em metas numéricas, naturalizando precariedades estruturais como meros problemas técnicos.

Nesse contexto tecnicista, Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1.371) idealizam que:

> [...] conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los aos esforços de desencadear transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que deve se organizar para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Contudo, políticas públicas usam avaliações externas como pretexto substitutivo, – para desqualificar programas anteriores em nome da eficiência superficial –, não como instrumento reflexivo para escolas democráticas por meio da autoavaliação crítica e contextualizada.

Na prática, em muitas escolas, a avaliação externa, em vez de ser uma ferramenta para melhorar o ensino, se torna um fardo, um instrumento de *ranking* e responsabilização, desviando-se de sua função primordial de orientar políticas e práticas pedagógicas.

A pressão por resultados, inerente a esse sistema de classificação, induz muitas escolas a adotarem práticas pedagógicas equivocadas, priorizando a obtenção de notas altas em detrimento do desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas. Isso compromete a aprendizagem gerando impactos negativos de longo prazo na formação educacional.

De acordo com Freitas (2005), as avaliações externas destinam-se a orientar políticas educacionais e fomentar reflexão institucional, não a recompensar ou punir. Recomenda-se que as escolas validem esses resultados, promovendo seu aprimoramento através da autoavaliação.

A legislação educacional brasileira fundamenta-se em uma série de documentos legais que estabelecem as diretrizes, normas e metas para o sistema educacional nacional. Entre os mais importantes, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esses documentos definem os objetivos e as estratégias para a implementação de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

A estrutura legal brasileira é complementada por políticas públicas que visam assegurar o acesso equitativo e a qualidade da educação para todos, desde a alfabetização até o ensino superior. Contudo, a compreensão da legislação educacional exige mais do que uma leitura

literal dos textos legais. É fundamental um olhar crítico que identifique contradições, lacunas e a real aplicabilidade das normas no contexto socioeducacional, indo além da superfície do texto.

A verificação da veracidade da legislação não se encerra na sua leitura. O acompanhamento da sua implementação é fundamental para avaliar a efetividade prática das leis e identificar possíveis desvios ou distorções na sua aplicação no cotidiano escolar.

Sem uma postura crítica e vigilante, corre-se o risco de perpetuar as desigualdades e ineficiências que o sistema educacional brasileiro enfrenta, comprometendo a construção de uma educação de qualidade para todos. A análise crítica da legislação exige uma compreensão do seu contexto social e político, reconhecendo a legislação não como um ente isolado, mas como um produto e um instrumento de transformação social, permitindo uma contribuição efetiva para o seu aprimoramento contínuo.

Segundo Simonetti[13] (2018a, p. 8):

> A história do Programa Alfabetiza MT teve como ponto de partida os dados do IDEB de 2019 que indicaram o grande desafio de muitas escolas dos 141 municípios do Estado de Mato Grosso. Com o cenário educacional agravado pela pandemia em 2020, fez-se necessário que o setor público, privado e o 3º setor se organizassem de maneira efetiva no processo educacional para juntos transformarem o contexto do estado sobretudo, na fase da alfabetização.

Para a autora, o Programa Alfabetiza MT foi fundamentado no Programa de Alfabetização Idade Certa (PAIC) do Ceará, implantado há 14 anos. O "sucesso" do PAIC, demonstrado pelo aumento significativo dos índices de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é evidenciado pela evolução do IDEB cearense: de 3,8 em 2007 (16º lugar nacional) para 6,4 em 2019 (3º lugar nacional, atrás apenas de São Paulo e Paraná).

> O Programa Alfabetiza MT, aprovado no dia 19 de julho de 2021, visa a alfabetização de crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental e a melhoria dos resultados educacionais nessa etapa. Foi oficializado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) por meio da Lei 11.485 de 28 de julho de 2021(Mato Grosso, 2021) e regulamentado pelo Decreto N°1.065 de 10 de agosto de 2021(Mato Grosso, 2021).

Trata-se de uma política pública criada em colaboração com os municípios com o objetivo de promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente e otimizar os resultados da alfabetização até o final do segundo ano.

[13] Profa. Dra. em Educação, aposentada pela Universidade Federal do Ceará.

O direito à alfabetização na idade certa norteia este programa, que se baseia na gestão colaborativa entre Estado e Município, amparada por instrumentos legais e cooperação técnico-administrativa. Sua estrutura se assenta em oito componentes centrais e 26 macroações integradas, visando à promoção das aprendizagens essenciais e à melhoria dos indicadores educacionais do estado (SEDUC MT, 2023).

Sua estrutura se divide em componentes e ações em desenvolvimento, a saber: “Institucionalização, Avaliação e Monitoramento, Criação de Incentivos, Articulação e Mobilização, Material Didático e Metodologias, Desenvolvimento de Capacidades, Comunicação e Engajamento e Fortalecimento da Gestão Escolar e Municipal” (BRASIL, 2015, p. 8).

A iniciativa Alfabetiza MT busca elevar os índices de alfabetização em Mato Grosso por meio de um conjunto estratégico de ações. O foco está no fortalecimento da gestão escolar, na capacitação contínua de professores e gestores (com modelo de cascateamento), na avaliação sistemática dos resultados e na implementação de mecanismos de incentivo. A meta é a alfabetização de todos os alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental na idade certa, reduzindo significativamente a alfabetização incompleta e o letramento insuficiente em anos posteriores (BRASIL, 2015, p. 8).

Esse modelo reflete o pragmatismo pedagógico tecnicista, que prioriza o "treino técnico-científico do educando e não sua formação [...]. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de examinador de destrezas" (Freire, 1996, p. 91), reduzindo professores a replicadores técnicos de metas SAEB incapazes de mediar a materialidade dialógica dos gêneros textuais (Bakhtin, 1992). Tal lógica não configura processo libertador e dialógico, que problematiza a realidade e promove interações responsivas entre sujeitos, mas técnica instrumental de objetivos padronizados.

Em oposição aos parâmetros tecnicistas delineados pelas políticas públicas educacionais, a perspectiva freireana configura a formação docente como processo contínuo, reflexivo e ético-político de reconversão teórica. Nesse modelo, o educador assume-se como ser inacabado e corresponsável pela produção do saber, articulando prática e reflexão em ciclos de ação-reflexão-ação para promover interações libertadoras e problematizadoras, em vez de mera fidelidade a objetivos instrumentais.

Essa concepção tecnicista manifesta-se na implementação do Alfabetiza MT, concretizada pela parceria entre o Estado de Mato Grosso e seus 141 municípios, que, segundo o próprio documento beneficia diretamente 271.966 pessoas (dados da SEDUC MT, 2022):

estudantes e professores da Educação Infantil, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

O programa fomenta gestão municipal e rede de informação, oferecendo bolsas hierarquizadas[14] para formação conforme critérios regulatórios específicos, com monitoramento via indicadores SAEB - materializando o cascateamento freireano criticado: treinadores replicadores, não sujeitos reflexivos.

Essa estrutura hierárquica se concretiza em parceria com a Equipe Estadual de Gerenciamento formada por profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). A implantação, a formação pedagógica dos professores cursistas e a avaliação do Programa nos municípios são ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A proposta de formação se apresenta como estratégia de aperfeiçoamento profissional, contudo, cabe verificar se são considerados os aspectos socioeconômico e político e as reais necessidades de cada contexto. A implementação verticalizada, muitas vezes, ignora as particularidades de cada contexto e compromete a eficácia da formação.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), em parceria com o CAEd/UFJF, monitora a qualidade da educação estadual por meio do Avalia MT, aferindo o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente aplicado na rede estadual (2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio), em 2021 o Avalia MT expandiu-se para as redes municipais, incluindo os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, avaliando mais de 100 mil estudantes[15].

Em 2021, o Programa Alfabetiza MT foi lançado como complemento, focando na alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2022, avaliações de fluência em leitura foram incorporadas (3º ano do Ensino Fundamental), e em 2023 e 2024, o Avalia MT continuou a aplicar avaliações formativas diagnósticas, formativas processual e somativas (2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) em ambas as redes de ensino. Em 2024, a avaliação de fluência em leitura foi expandida para mais anos e alunos (aproximadamente 11 mil estudantes).[16]

---

[14] Bolsas hierarquizadas conforme Decreto nº 1.065/2021 do Governo do Estado de Mato Grosso, alterado pelo Decreto nº 330/2023: Coordenação Regional (15 x R$2.000), Formação Regional EI/Alfabetização (30 x R$1.000), Coordenação Municipal (141 x R$1.100), Formação Municipal EI/Alfabetização (340 x R$1.000), Articulação Circuito de Gestão (171 x R$1.000). Seleção via edital SEDUC-MT [Art. 8º]. Disponivel 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.

[15] Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/sistema Acesso em 12/10/2024.

[16] Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net/#!/sistema Acesso em 12/10/2024.

Do ponto de vista educativo, reestruturar a base pedagógica vigente constitui a alternativa mais pertinente, pois suprir fragilidades periféricas com “complementos” perpetua a concepção fragmentada da alfabetização criticada por Soares (1998), transferindo responsabilização aos materiais adicionais sem reestruturar o ensino do código escrito articulado a letramentos vivenciados.

A maior parte dos programas educacionais, historicamente, surge para corrigir déficits não superados na formação inicial, configurando-se como remendos tecnicistas que mascaram o analfabetismo funcional sob aparência de eficiência quantificável, em vez de promover a transfiguração curricular que articule decodificação sistemática à problematização contextualizada.

Essa lógica corretiva, distante da ideologia da deficiência individual, hierarquiza indicadores mensuráveis em detrimento da autonomia leitora postergando a reestruturação estrutural preconizada por Soares (1998) para uma alfabetização indissociável de letramento.

O programa conta com estrutura governamental e administrativa, bem como um Comitê Consultivo, composto por coordenadores pedagógicos das escolas que recebem bolsas, formadores municipais, gestores e professores.

> O Programa possui uma Estrutura Administrativa e de Governança juntamente com um Comitê Consultivo. O Comitê Consultivo que têm como função contribuir com ideias, sugestões e recomendações para o desenvolvimento e implementação do Programa (Mato Grosso, 2022c). Este Comitê participa das tomadas de decisões, do desenvolvimento e da implementação do programa garantindo o cumprimento de seus objetivos (Mato Grosso, 2021d).

De acordo com o Caderno Orientativo, a estrutura administrativa, a governança e o Comitê Consultivo do Alfabetiza MT garantem legitimidade e respaldo ao alicerçar suas ações no combate ao analfabetismo em Mato Grosso, contribuindo para a formação de cidadãos capacitados e o desenvolvimento socioeconômico da região (Mato Grosso, 2022c).

Nesse sentido, o objetivo principal do Comitê é garantir o cumprimento das metas de alfabetização nas escolas públicas de Mato Grosso, propondo ações, orientando decisões, melhorando a implementação e o monitoramento, e fortalecendo a colaboração entre Estado e municípios (Mato Grosso, 2022c).

Na perspectiva de Soares (2017), o foco em "cumprimento das metas" - centrado em destrezas decodificadoras mensuráveis até o 2º ano - subordina a educação a indicadores quantificáveis, em detrimento da alfabetização como apropriação progressiva do sistema alfabético indissociavelmente articulada ao letramento em contextos significativos.

Ao priorizar monitoramento estatístico e coordenação hierárquica Estado-municípios para "melhorar implementação", o Comitê manifesta pragmatismo tecnicista que fragmenta o ensino em fluência em leitura avaliável, ignorando o ensino sistemático grafema-fonema aliado à compreensão textual problematizadora. Essa visão configura escolas como espaços de treinamento para resultados SAEB, quando a perspectiva pedagógica soaresiana exige refundação didática centrada na relação indissociável código escrito-sentido vivido, não no cumprimento de metas quantitativas.

O Governo de Mato Grosso instituiu o Prêmio Educa MT para *reconhecer* e *estimular* o aprendizado em idade certa, distribuindo R$ 8.250.000,00 em recursos, sendo subdividido em cinco categorias a saber:

> Desse total, R$ 5.500.000,00 destinam-se à premiação das 200 escolas da rede pública estadual com melhor desempenho em alfabetização, enquanto R$ 2.750.000,00 são destinados ao apoio financeiro a escolas com resultados mais baixos. A premiação contempla as 80 escolas com melhores resultados no IDMT-ALFA[17], 10 com maior progresso, e 10 com menor desvio-padrão. As 100 escolas com os piores resultados recebem apoio financeiro para a melhoria de seus resultados; as escolas são premiadas com base nos resultados da avaliação dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso – Avalia MT (Seduc, 2023, p. 6).

O Índice de Alfabetização do Estado de Mato Grosso (IDEMT-ALFA) define anualmente quais escolas e professores receberão prêmios e apoio financeiro, divulgados após os resultados das avaliações de aprendizagem. Essa premiação em dinheiro acontece anualmente no Seminário de Boas Práticas[18] da SEDUC-MT.

Como alfabetizadora e pesquisadora, com mais de 25 anos de experiência, minha posição é que a abordagem atual de "incentivos" na educação, fomentando a competição e meritocracia, é profundamente problemática e precisa ser repensada. Em vez de premiar os "melhores", defendo o investimento em políticas públicas que garantam equidade, recursos adequados para todas as escolas, formação continuada de qualidade para os professores e um ambiente de trabalho que valorize o trabalho colaborativo e a construção de uma educação de qualidade para todos, independentemente do contexto.

Discordo da ideia de que *rankings* e premiações que promovem competição exacerbada representem o verdadeiro sucesso educacional. Ao invés de reconhecer a complexidade do trabalho docente e o desenvolvimento integral dos alunos, essa abordagem gera estresse,

[17] Disponível em LAB - SEDUC

[18] A organização dos cadernos teve como responsável Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade

prejudica a identidade profissional dos educadores e serve, principalmente, como ferramenta para validar políticas educacionais. Para garantir uma educação de qualidade, é preciso investir em políticas públicas que valorizem o trabalho colaborativo, a formação continuada dos educadores, focando no desenvolvimento integral de cada aluno, e não em métricas superficiais.

O programa Alfabetiza MT implementou materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos do ensino público de Mato Grosso a partir de 2021, tornando-se material prioritário em sala de aula. Inicialmente, o Material Didático Complementar (MDC) do 2º ano consistia em quatro Cadernos de Atividades (1ª a 4ª Etapa), um Livro de Leitura e cartelas didáticas, com material do professor dividido em dois cadernos[19] (um para a 1ª e 2ª etapa, e outro para as 3ª e 4ª etapa).

Em 2024, o Alfabetiza MT sofreu uma atualização significativa em seus materiais, integrando-se à Política Nacional Compromisso Criança Alfabetizada e à Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - Renalfa (Mato Grosso, 2024). O novo MDC inclui um Livro do Professor (dois volumes anuais), um Livro do Estudante (dois volumes anuais consumíveis), cartazes e um Livro de Leituras (remessa anual). Quanto aos organizadores desta edição, coube a revista Nova Escola[20] e a e Associação Bem Comum[21].

Ao analisar o material fornecido da revista Nova Escola noto, sob a ótica bakhtiniana, uma polifonia aparente e dialogicidade simulada, centralizando vozes institucionais e subordinando depoimentos docentes à ideologia monológica; regula interações (cartas, comunidades) como endossos idealizados, suprimindo contradições e hibridismos; seu gênero discursivo neoliberal legitima PCN/BNCC via premiações padronizadas, ocultando tensões periféricas do magistério.

Por outro lado, o material elaborado pela ABC apresenta programas que, na perspectiva bakhtiniana, exibem dialogicidade regulada: promovem "convivência democrática" e socioemocional, mas centralizam vozes institucionais (BNCC, políticas públicas), subordinando práticas docentes a discurso monológico neoliberal que simula polifonia ao

[19] Endereço eletrônico do MDC LAB - SEDUC.

[20] Nova Escola (Fundação Victor Civita, 1986): plataforma digital sem fins lucrativos alinhada à BNCC para professores da Educação Básica.

[21] Associação Bem Comum (ABC): Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) fundada em 2018, de caráter educacional sem fins lucrativos, focada em políticas públicas para alfabetização na idade certa e desenvolvimento humano integral. Responsável por programas como Educar pra Valer (EpV, em parceria com Fundação Lemann) e Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC, 2019), apoia estados/municípios na gestão educacional, priorizando aprendizagem equitativa e regime de colaboração interfederativo.

converter depoimentos periféricos em endossos idealizados, inibindo hibridismos contraditórios e sujeitos argumentativos autênticos.

4.2 Materiais adotados pelo programa Alfabetiza MT

Em regime de colaboração, o Programa Alfabetiza MT implementa a distribuição de Material Didático Complementar (MDC), composto por livros (didáticos e de leitura) e cartelas didáticas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse material é destinado às unidades escolares na rede pública do Estado de Mato Grosso tendo como único componente curricular língua portuguesa.

O Governo de Mato Grosso garante o acesso ao MDC para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuindo-o fisicamente aos professores e alunos no início de cada semestre e disponibilizando-o de forma on-line na plataforma da SEDUC/MT[22].

Nesse tópico, apresentamos os componentes do programa "Alfabetiza MT", elaborados tanto para o professor quanto para os estudantes do 1º e 2° anos do ensino fundamental. A Coleção foi produzida por meio da parceria entre a Associação Bem Comum, Associação Nova Escola e professores da rede pública de ensino em Mato Grosso, tendo como referência a seleção de Habilidades prioritárias elencadas pela PARC que se origina da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ressaltamos que estamos tratando de obras disponibilizadas em formato digital.

O livro do estudante e o livro do professor do 2º ano (volume 2), por serem objetos desta pesquisa, serão analisados na seção 4. Os demais materiais do Alfabetiza MT são descritos a seguir.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT), no item apresentação do MDC (1° e 2° anos, livro do professor, p. 4), demonstra um enfoque na alfabetização como um objetivo a ser alcançado dentro de um prazo determinado, com ênfase no cumprimento de metas:

> Este material, fruto do Programa Alfabetiza MT, foi pensado para que você possa cumprir as metas de aprendizagem, em cada etapa escolar, a fim de garantir o sucesso da alfabetização das crianças na idade certa. [...] é preciso garantir o direito de alfabetização e letramento das crianças, ofertando uma educação pública com equidade e qualidade (SEDUC-MT, MDC 2° ano, vol. 2, p. 4).

[22] Secretaria de Estado de Mato Grosso

A busca implícita por "cumprir metas de aprendizagem" e "garantir o sucesso da alfabetização na idade certa", frequentemente atrelada à ênfase no IDEB como único indicador de sucesso, impõe uma visão reducionista do processo. O foco excessivo em resultados quantitativos prejudica a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

Outrossim, reconhecemos a importância de considerar que cada criança aprende em seu próprio ritmo e com suas próprias características. O IDEB, como uma medida agregada, não consegue captar essa diversidade. A pressão por resultados pode levar a práticas pedagógicas superficiais que ignoram as diferenças individuais e as dificuldades específicas de alguns alunos, prejudicando seu desenvolvimento.

Ademais, a busca pela alfabetização na idade certa contradiz os princípios da equidade e qualidade na educação, pois a ênfase na velocidade de aprendizagem desconsidera os diferentes ritmos de desenvolvimento dos alunos.

O MDC, segundo seu guia de uso, desenvolve a alfabetização inicial e intermediária com base na perspectiva de "alfabetizar letrando" (Soares, 2021), explorando gêneros textuais cotidianos e artístico-literários.

4.2.1 *Aspectos gerais do Material Didático Complementar Alfabetiza MT - 1º ano*

O Kit do professor do 1° ano contém os seguintes materiais:

- Livro do Professor (2 volumes - 1 por semestre): traz orientações teóricas e práticas para subsidiar o professor quanto ao uso da Coleção e sugestões para sistematizar a aprendizagem (Figuras 1 e 2);

- Livro de Leitura (distribuição anual) com 10 textos literários e atividades que visam ao desenvolvimento da fluência leitora (Figura 3 e 4);

- Cartazes (8 cartazes no total, com distribuição anual): possibilitam o trabalho com a leitura e a análise linguística/semiótica a partir de um texto selecionado do Livro do Estudante. Colaboram com a orientação das tarefas planejadas pelo professor (Figura 5).

Figura 1 – Capas dos livros Alfabetiza MT- Livro do Professor 1° Ano (volumes 1 e 2)

Fonte: SARC - Alfabetiza MT (2024).

A análise das capas evidencia a mobilização de um repertório imagético que articula discursos contemporâneos sobre diversidade, inclusão, ludicidade e valorização da infância no processo de ensino-aprendizagem. As cenas de crianças em interação, envolvidas em atividades aparentemente lúdicas, constroem uma narrativa visual que associa o aprender ao brincar, acionando o imaginário infantil como elemento mediador do processo alfabetizador. Todavia, uma leitura crítica permite identificar que a ludicidade não se configura como eixo central da proposta pedagógica, mas opera como um dispositivo didático que legitima e suaviza a priorização do ensino sistemático da leitura e da escrita.

Essa centralidade da alfabetização torna-se explícita pelo destaque conferido às letras, representadas em escala ampliada, com cores vibrantes e posicionamento central na composição visual. Tal recurso reforça uma concepção grafocêntrica de linguagem, na qual o domínio do sistema alfabético ocupa lugar hierárquico em relação a outras formas de expressão infantil, como a oralidade, o corpo e as linguagens artísticas. O brincar, nesse contexto, assume caráter instrumental, funcionando como estratégia de engajamento e motivação, subordinada às metas de aprendizagem previamente estabelecidas.

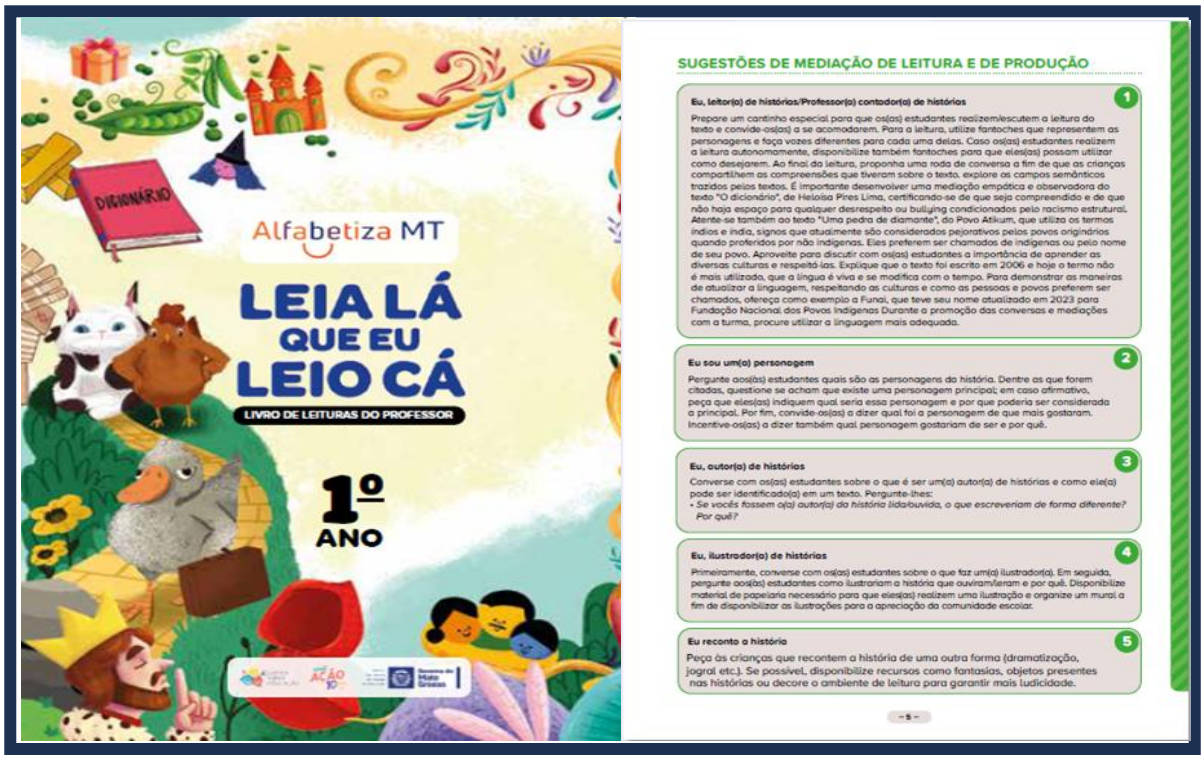
Do ponto de vista discursivo, a capa constrói uma representação idealizada da infância e do espaço escolar, marcada pela harmonia, cooperação e ausência de conflitos. Essa estetização do processo educativo tende a ocultar as contradições estruturais que atravessam a alfabetização no contexto da escola pública, tais como as desigualdades sociais, os diferentes

ritmos de aprendizagem e as condições materiais e pedagógicas que impactam o trabalho docente. A diversidade étnica, corporal e social apresentada atua como um significante simbólico de inclusão, porém corre o risco de se restringir a uma dimensão representacional, sem tensionar criticamente as relações sociais que produzem e mantêm processos de exclusão no interior da escola.

Observa-se, ainda, que a organização visual da cena sugere um processo de aprendizagem mediado e orientado, no qual a atuação infantil, embora representada como ativa, encontra-se cuidadosamente direcionada por uma lógica pedagógica normativa. Essa configuração revela uma tensão entre discursos que defendem a criança como sujeito de direitos e produtora de sentidos e, simultaneamente, políticas educacionais que enfatizam a antecipação de resultados e a garantia de desempenho mensurável nos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa mesma lógica discursiva pode ser identificada no Livro de leitura do professor "Leia Lá que eu Leio Cá", conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Livro de leitura do professor "Leia Lá que eu Leio Cá"



Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum (2024).

A capa do encarte "Leia lá que eu leio cá – Livro de leituras do professor" mobiliza o imaginário literário infantil por meio de personagens antropomorfizados, elementos do conto maravilhoso e referências à cultura escrita (dicionário, livros), aprofundando o discurso pedagógico já identificado. A composição visual convida à leitura, acionando símbolos de

fantasia, oralidade e tradição narrativa, reafirmando a centralidade escolar como instância legitimadora dos modos "corretos" de ler, interpretar e produzir textos.

Sob uma leitura crítica, observa-se que a materialidade imagética constrói uma representação romantizada da leitura literária, apresentada como experiência naturalmente prazerosa e acessível a todas as crianças. Tal representação tende a obscurecer as desigualdades socioculturais que atravessam as práticas leitoras, especialmente no que se refere ao acesso prévio a bens culturais, à mediação familiar da leitura e às condições objetivas de formação do leitor no contexto da escola pública. Assim, a leitura é discursivamente naturalizada, deslocando-se de seu caráter histórico e social para assumir uma dimensão quase universalizante.

O título “Leia lá que eu leio cá” sugere uma relação dialógica e colaborativa entre sujeitos, evocando práticas de leitura compartilhada e circulação de narrativas. Contudo, ao ser acompanhado da designação “livro de leituras do professor”, evidencia-se uma assimetria estrutural: a leitura, embora representada como interação, permanece mediada e regulada pela figura docente, que assume o papel de organizador, selecionador e validador dos textos e das interpretações possíveis. Desse modo, o discurso da participação convive com uma lógica de controle pedagógico sobre os sentidos produzidos.

Essa tensão torna-se ainda mais visível nas “Sugestões de mediação de leitura e de produção”, nas quais os papéis discursivos são rigidamente distribuídos: professor(a) como mediador(a), contador(a) de histórias e orientador(a) das atividades; estudantes como ouvintes, identificadores de personagens, reconto e produtores de respostas orientadas. Embora tais propostas dialoguem com concepções interativas de leitura, elas tendem a privilegiar práticas de compreensão guiada e de reprodução de sentidos, limitando a emergência de leituras divergentes ou de interpretações críticas mais autônomas.

Do ponto de vista da concepção de linguagem, predomina uma abordagem funcional e instrumental da literatura infantil, na qual os textos literários são mobilizados como suporte para o desenvolvimento de habilidades específicas - identificação de personagens, estrutura narrativa, autoria, ilustração e reconto - em detrimento da exploração da dimensão estética, ética e política da obra literária. A literatura, assim, corre o risco de ser convertida em objeto didatizado, subordinado às finalidades avaliativas e às metas de aprendizagem previamente estabelecidas.

Observa-se, ainda, que a ênfase nas etapas da produção - ouvir, identificar, recontar, ilustrar e dramatizar - reflete uma concepção de aprendizagem sequencial e cumulativa, alinhada a modelos de ensino que valorizam a progressão controlada das habilidades leitoras e

escritoras. Tal organização, embora pedagogicamente estruturada, pode restringir a imprevisibilidade e a polissemia próprias da experiência literária, reduzindo o espaço para a fruição, o estranhamento e a interpretação singular.

Figura 3 - Cartazes de uso coletivo da coleção Alfabetiza MT

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum (2024).

A análise dos encartes apresentados aprofunda a compreensão do modo como o material didático articula ludicidade, linguagem e escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Os textos rimados, as quadrinhas e os jogos propostos mobilizam elementos da cultura oral e do universo lúdico infantil, acionando ritmos, repetições e imagens afetivamente significativas para as crianças. No entanto, sob uma leitura crítica, observa-se que tais recursos não são explorados prioritariamente como manifestações culturais autônomas, mas como estratégias pedagógicas orientadas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, sobretudo relacionadas à consciência fonológica, à memorização e à fluência leitora.

No encarte “Corre, cutia”, por exemplo, a escolha de uma cantiga de domínio público remete à valorização da tradição oral e da cultura popular. Contudo, a forma como o texto é apresentado - com fragmentação dos versos, destaque visual para determinadas palavras e organização espacial controlada - evidencia uma intencionalidade didática voltada à decodificação e à repetição rítmica, reduzindo a cantiga a um objeto de treino linguístico. Assim, a oralidade, embora convocada, é subordinada à lógica da alfabetização formal,

perdendo parte de sua potência expressiva e cultural.

De modo semelhante, as quadrinhas apresentadas no encarte central reforçam uma abordagem sequencial e cumulativa da aprendizagem da leitura, em que textos breves, previsíveis e estruturalmente simples são utilizados para garantir a progressão controlada das habilidades leitoras. Ainda que tais escolhas possam favorecer a apropriação inicial do sistema de escrita alfabética, elas também evidenciam uma concepção normativa de leitura, na qual a complexidade textual é rigidamente dosada, limitando o contato das crianças com textos que provoquem estranhamento, ambiguidade ou múltiplas interpretações.

O encarte “Trilha das emoções”, por sua vez, introduz a dimensão socioemocional no processo de alfabetização, alinhando-se a discursos contemporâneos que defendem a formação integral do estudante. Entretanto, a transformação das emoções em categorias fixas, representadas por ícones padronizados e organizadas em uma lógica de jogo com início, percurso e chegada, revela um processo de didatização da experiência emocional. As emoções, nesse contexto, são convertidas em conteúdos passíveis de reconhecimento, nomeação e controle, reforçando uma pedagogia que busca regular não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também os afetos e comportamentos das crianças.

Em conjunto, esses encartes evidenciam uma racionalidade pedagógica que procura conciliar prazer, ludicidade e aprendizagem, mas que o faz a partir de uma lógica de instrumentalização das práticas culturais infantis. Cantigas, quadrinhas, jogos e emoções são incorporados ao currículo como meios para alcançar objetivos educacionais previamente definidos, subordinando a experiência estética, corporal e afetiva às exigências de desempenho e mensuração da aprendizagem.

Desse modo, ainda que o material se apresente alinhado a discursos inclusivos e inovadores, sua organização revela tensões entre a valorização da infância como tempo de experimentação e a escolarização precoce das práticas culturais. O lúdico, longe de se constituir como espaço de autonomia e criação, é progressivamente capturado pela lógica escolar, reafirmando a centralidade da alfabetização como eixo estruturante do currículo e evidenciando os limites de uma proposta que, ao buscar garantir resultados, acaba por normatizar experiências que poderiam ser vividas de forma mais aberta e plural.

O livro do professor, volume 1, contém 157 páginas, 5 folhas com reprodução em miniaturas dos anexos dos estudantes e 3 anexos exclusivos do livro do professor (distribuídos em 5 folhas). O volume 2 tem 168 páginas, 3 páginas com reprodução em miniaturas dos anexos do livro do estudante e 5 páginas de anexos exclusivos.

As unidades de abertura (p. 9-19) abordam 5 capítulos que, segundo as orientações do manual do professor, devem ser trabalhados ao início de cada semestre e visam auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências morais e socioemocionais, focando na construção de relações interpessoais no grupo e na compreensão de si mesmos como sujeitos de sentimentos e emoções, por meio de uma série de atividades.

Figura 4 – Unidades de abertura

Fonte: Nova Escola; Bem Comum (2024).

As unidades de abertura (p. 9–19) abordam cinco capítulos que, segundo as orientações do manual do professor, devem ser desenvolvidos no início de cada semestre letivo. Tais unidades têm como objetivo declarado auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências morais e socioemocionais, com ênfase na construção de relações interpessoais no grupo e na compreensão de si como sujeitos de sentimentos e emoções, por meio de um conjunto diversificado de atividades (Figura 4).

Sob uma perspectiva crítica, observa-se que essas unidades operam como um dispositivo introdutório de normatização das experiências emocionais, ao estabelecer, desde o início do percurso pedagógico, parâmetros considerados desejáveis para a convivência escolar e para a expressão dos sentimentos. A seleção temática - centrada no reconhecimento de

emoções, na empatia, no sorriso e na autorreflexão - alinha-se a discursos contemporâneos sobre educação socioemocional, frequentemente associados a políticas educacionais que visam à formação integral do estudante.

Entretanto, a forma como tais competências são mobilizadas revela uma tendência à didatização e à padronização das vivências afetivas. As atividades propostas, ao recorrerem à observação de obras de arte, capas de livros e imagens mediadas por perguntas previamente estruturadas, orientam os estudantes a identificar, nomear e interpretar emoções a partir de categorias relativamente estáveis e universalizadas. Esse movimento pode reduzir a complexidade e a historicidade dos afetos, desconsiderando os contextos sociais, culturais e individuais que atravessam as experiências emocionais das crianças.

Além disso, ao posicionar essas unidades como abertura obrigatória do semestre, o material atribui às competências socioemocionais um caráter preparatório e funcional, entendendo-as como condição para o bom desempenho acadêmico e para a manutenção de um clima escolar harmonioso. Tal organização sugere que a educação das emoções é concebida menos como um processo contínuo e dialógico e mais como uma etapa inicial de ajustamento comportamental, necessária para o prosseguimento das atividades curriculares subsequentes.

A mediação docente, fortemente enfatizada nas orientações, reforça essa lógica ao atribuir ao professor o papel de conduzir as interpretações, regular as falas e validar as respostas consideradas adequadas. Embora esse acompanhamento seja apresentado como cuidado pedagógico, ele também evidencia uma relação assimétrica de poder na produção de sentidos, limitando a emergência de leituras dissonantes ou de manifestações emocionais que escapem aos parâmetros estabelecidos pelo material.

Dessa forma, as unidades de abertura configuram-se como espaços de introdução a um modelo de subjetividade escolar desejável, no qual sentimentos e emoções são reconhecidos, mas também organizados, controlados e orientados em função das exigências da vida escolar. Ao mesmo tempo em que promovem discursos de empatia e convivência, essas unidades revelam as tensões entre a valorização da dimensão afetiva e sua instrumentalização como estratégia de regulação das relações e dos comportamentos no ambiente educativo.

O kit do estudante (1º ano) é composto pelos seguintes materiais

- Livro do estudante (2 volumes - 1 por semestre): Consumível, propõe atividades voltadas à prática para serem trabalhadas em sala de aula, orientadas pelo professor (Figuras 1 e 2);

- Livro de Leitura (distribuição anual) com 10 textos literários e atividades que visam ao desenvolvimento da fluência leitora (Figura 3).

Figura 5 - Capas dos livros do Estudante Alfabetiza MT (volumes 1 e 2)

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum (2024).

Figura 6 - Livro de leitura do Estudante "Leia Lá que eu Leio Cá"

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum (2024).

Observando as capas dos livros do estudante, percebemos imagens de animais (tuiuiú, arara) e a vegetação típica do cerrado que representam a biodiversidade mato-grossense.

Observamos ainda, crianças de diferentes etnias interagindo, além da imagem de uma criança em cadeira de rodas. Ambas sugerem a preocupação com um material didático que seja acessível e representativo de uma sociedade plural.

Contudo, as letras gigantescas e coloridas em primeiro plano e a presença de materiais escolares como lápis de cor com crianças brincando ao redor, podem tanto associar o processo de alfabetização à forma lúdica e divertida quanto sugerir a ideia que a brincadeira serve de pretexto para o ensino da leitura e da escrita. A imagem da capa em si, chama a atenção pelo seu colorido, mas não garante a inclusão plena do conteúdo.

A disposição dinâmica dos elementos na capa do livro de leitura cria uma composição visualmente detalhada e com muitas informações. A inclusão de elementos clássicos de contos de fadas (chapéu, animais, feijões, fada, castelo, rei) se integra, ao que sugere, à representação da diversidade cultural e religiosa, expressa pela presença de uma professora negra e objetos como o rosário e o cocar indígena.

O livro do estudante (vol. 1) apresenta 134 páginas e 15 anexos (distribuídos em 20 folhas) e o vol. 2 apresenta 137 páginas e 9 anexos (distribuídos em 10 folhas). Ambos os volumes apresentam os anexos após o último capítulo e estão estruturados em 4 unidades com número variável de capítulos (9, 15 ou 18).

4.2.2 Aspectos gerais e gráficos do Material Didático Complementar Alfabetiza MT - 2º ano

O Kit do professor do 2° ano é composto de:

- Livro do Professor (2 volumes - 1 por semestre), possui orientações para o planejamento e sistematização da aprendizagem, o referencial teórico e prático para subsidiar o professor quanto ao uso da Coleção (Figura 7);

- Nove cartazes para uso coletivo (anual);

- Livro de Leitura com 15 textos literários e 15 atividades que visam ao desenvolvimento da fluência leitora pelo aluno (anual - Figura 8).

Figura 7 – Capa do livro do Professor – 2 ° ano, volumes 1 e 2

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024).

As capas do Material Didático *Alfabetiza MT – 2º ano (Língua Portuguesa)* constituem um importante elemento discursivo para a compreensão das concepções de infância, alfabetização e diversidade que orientam a proposta pedagógica da obra. Enquanto paratextos, tais capas não apenas apresentam o material, mas também produzem sentidos que dialogam com políticas públicas de alfabetização e com discursos educacionais contemporâneos.

Do ponto de vista imagético, observa-se a representação de crianças negras e racializadas em situação de brincadeira coletiva, em um ambiente aberto que remete a espaços comunitários e culturais. Essa escolha estética sinaliza uma tentativa de valorização da diversidade étnico-racial e de rompimento com representações historicamente hegemônicas da infância nos livros didáticos, tradicionalmente marcadas por padrões eurocentrados. Entretanto, essa diversidade se apresenta predominantemente no plano visual, funcionando como um marcador simbólico de inclusão, sem que, a partir da capa, se evidencie de que modo tais representações se desdobram em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com uma abordagem crítica das relações étnico-raciais.

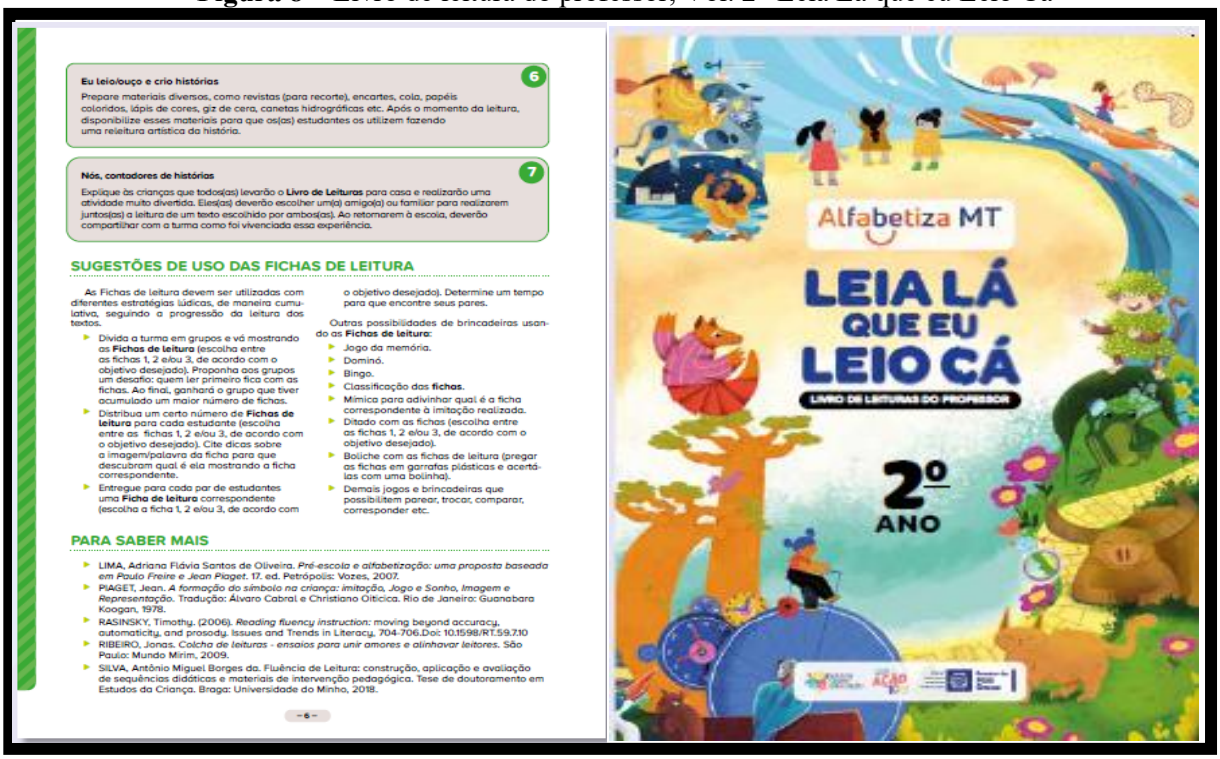
A centralidade do lúdico é outro elemento recorrente nas capas analisadas. A cena de crianças brincando em roda evoca movimento, interação e alegria, mobilizando um imaginário amplamente difundido nos discursos oficiais da educação básica, segundo o qual o brincar constitui eixo estruturante do processo de alfabetização. No entanto, conforme discutido ao longo desta dissertação, o lúdico, nesses materiais, tende a assumir uma função instrumental,

sendo mobilizado como estratégia de motivação e engajamento, e não como experiência formativa autônoma. A presença explícita de letras integradas ao cenário da brincadeira evidencia que o brincar é subordinado à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, reforçando a primazia da alfabetização formal.

Nesse sentido, as capas revelam uma hierarquização dos saberes escolares, na qual as práticas lúdicas são legitimadas na medida em que contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas específicas. Tal concepção reduz a experiência infantil a um processo orientado por objetivos cognitivos previamente definidos, em detrimento de uma compreensão mais ampla da infância como sujeito de direitos, produtor de cultura e de sentidos. A brincadeira, portanto, deixa de ser reconhecida em sua potência simbólica e social, passando a operar como meio para a consolidação do domínio do código escrito.

Além disso, a forte presença dos elementos institucionais — como a identificação do programa Alfabetiza MT, a indicação do ano escolar e a marcação do material como Livro do Professor — confere às capas um caráter normativo e regulador. Embora as imagens sugiram liberdade, espontaneidade e interação, o enquadramento institucional reforça a lógica de padronização curricular e de controle dos processos de ensino e aprendizagem, característica das políticas públicas de alfabetização em larga escala. Essa tensão entre uma infância visualmente representada como ativa e diversa e um projeto pedagógico fortemente estruturado evidencia contradições próprias do discurso educacional contemporâneo.

Figura 8 – Livro de leitura do professor, Vol. 2 “Leia Lá que eu Leio Cá”



Eu leio/ouço e crio histórias 6

Prepare materiais diversos, como revistas (para recorte), encartes, cola, papéis coloridos, lápis de cores, giz de cera, canetas hidrográficas etc. Após o momento da leitura, disponibilize esses materiais para que os(as) estudantes os utilizem fazendo uma releitura artística da história.

Nós, contadores de histórias 7

Explique às crianças que todos(as) levarão o **Livro de Leituras** para casa e realizarão uma atividade muito divertida. Eles(as) deverão escolher um(a) amigo(a) ou familiar para realizarem juntos(as) a leitura de um texto escolhido por ambos(as). Ao retornarem à escola, deverão compartilhar com a turma como foi vivenciada essa experiência.

SUGESTÕES DE USO DAS FICHAS DE LEITURA

As Fichas de leitura devem ser utilizadas com diferentes estratégias lúdicas, de maneira cumulativa, seguindo o progressão da leitura dos textos.

- Divida a turma em grupos e vá mostrando as **Fichas de leitura** (escolha entre as fichas 1, 2 e/ou 3, de acordo com o objetivo desejado). Proponha aos grupos um desafio: quem ler primeiro fica com as fichas. Ao final, ganhará o grupo que tiver acumulado um maior número de fichas.
- Distribua um certo número de **Fichas de leitura** para cada estudante (escolha entre as fichas 1, 2 e/ou 3, de acordo com o objetivo desejado). Cite dicas sobre a imagem/palavra da ficha para que descubram qual é ela mostrando a ficha correspondente.
- Entregue para cada par de estudantes uma **Ficha de leitura** correspondente (escolha a ficha 1, 2 e/ou 3, de acordo com o objetivo desejado). Determine um tempo para que encontre seus pares.

Outras possibilidades de brincadeiras usando as **Fichas de leitura**:

- Jogo da memória.
- Dominó.
- Bingo.
- Classificação das **fichas**.
- Mímica para adivinhar qual é a ficha correspondente à imitação realizada.
- Ditado com as fichas (escolha entre as fichas 1, 2 e/ou 3, de acordo com o objetivo desejado).
- Boliche com as fichas de leitura (pregar as fichas em garrafas plásticas e acertá-las com uma bolinha).
- Demais jogos e brincadeiras que possibilitem parear, trocar, comparar, corresponder etc.

PARA SABER MAIS

- LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- RASINSKY, Timothy. (2006). *Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody*. Issues and Trends in Literacy. 704-706.Doi: 10.1598/RT.59.7.10
- RIBEIRO, Jonas. *Colcha de leituras - ensaios para unir amores e alinhavar leitores*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- SILVA, Antônio Miguel Borges da. Fluência de Leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2018.

Alfabetiza MT

LEIA LÁ QUE EU LEIO CÁ

LIVRO DE LEITURAS DO PROFESSOR

2º ANO

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024).

A imagem analisada corresponde à capa e a uma página interna do material “Leia lá que eu leio cá” – Livro de leituras do professor, integrante do programa Alfabetiza MT, destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental. Enquanto objeto didático-pedagógico, o material articula elementos visuais, textuais e institucionais que produzem sentidos sobre leitura, infância e práticas de alfabetização, configurando-se como um dispositivo discursivo relevante para a análise crítica proposta nesta dissertação.

No plano imagético, a capa apresenta uma composição rica em cores, personagens fantásticos, animais humanizados e crianças em interação com diferentes elementos do ambiente. A cena remete a um universo imaginário e lúdico, no qual a leitura parece associada à aventura, ao deslocamento e à descoberta. Tal representação dialoga com concepções contemporâneas de leitura como prática prazerosa e significativa, distanciando-se, ao menos visualmente, de uma abordagem estritamente técnica ou mecanicista.

Essa escolha estética aproxima-se do que Colomer (2007) denomina de construção de um “imaginário leitor”, no qual os materiais de leitura buscam criar vínculos afetivos entre a criança e o texto, associando o ato de ler a experiências positivas. Do mesmo modo, a presença de personagens diversos e de elementos da natureza reforça uma ideia de leitura como prática social e culturalmente situada, em consonância com o que defende a BNCC ao afirmar que a leitura deve possibilitar a ampliação do repertório cultural e simbólico das crianças (BRASIL, 2017).

Entretanto, ao se observar a organização interna do material, especialmente a página intitulada “Sugestões de uso das fichas de leitura”, evidencia-se uma tensão entre o discurso visual do lúdico e a orientação pedagógica proposta. O texto apresenta um conjunto de instruções detalhadas, estratégias de uso, divisão de fichas, controle de tempo e objetivos específicos, revelando uma forte preocupação com a sistematização e a gestão da prática docente. Conforme problematiza Chartier (1999), os modos de leitura não são neutros, sendo profundamente influenciados pelas formas de prescrição e mediação instituídas pelos materiais didáticos.

Nesse sentido, embora a capa sugira liberdade, imaginação e fruição estética, o conteúdo interno do material reinscreve a leitura em uma lógica de controle pedagógico, na qual o professor assume o papel de mediador responsável por organizar, regular e avaliar a experiência leitora. A leitura, assim, tende a ser orientada por finalidades previamente estabelecidas, o que pode limitar sua dimensão de apropriação subjetiva e cultural.

Outro aspecto relevante diz respeito ao público a que o material se destina. O fato de se tratar de um Livro de leituras do professor desloca a centralidade da criança como leitora autônoma para o adulto como gestor da prática de leitura. Essa mediação, embora necessária nos anos iniciais, pode reforçar, conforme alerta Soares (2020), uma concepção de leitura excessivamente escolarizada, na qual o texto literário é frequentemente instrumentalizado para fins didáticos, perdendo sua potência estética e formativa.

Além disso, a enumeração de atividades como jogos, classificações, competições e desafios sugere uma apropriação do lúdico como estratégia metodológica. Kishimoto (2011) destaca que, quando o jogo é incorporado ao contexto escolar de forma excessivamente dirigida, ele corre o risco de se esvaziar de seu caráter cultural e simbólico, transformando-se em um recurso funcional a objetivos pedagógicos específicos. Tal perspectiva parece atravessar o material analisado, no qual a ludicidade é cuidadosamente planejada e controlada.

Do ponto de vista discursivo, observa-se ainda a forte presença institucional do programa Alfabetiza MT, reforçada por selos, logotipos e indicações oficiais. Esses elementos conferem legitimidade ao material, ao mesmo tempo em que o inserem em uma política pública de alfabetização marcada pela padronização de práticas e pela definição de percursos formativos homogêneos. Conforme aponta Apple (2006), tais políticas tendem a produzir materiais que conciliam discursos progressistas — como ludicidade e diversidade — com mecanismos de regulação e controle do trabalho pedagógico.

Em síntese, a leitura crítica da imagem evidencia que o material “Leia lá que eu leio cá” constrói um discurso visual fortemente ancorado na ludicidade, na imaginação e no prazer da leitura, mobilizando um repertório simbólico alinhado às concepções contemporâneas de infância. Todavia, ao se articular esse discurso à organização interna e às orientações de uso, percebe-se que a leitura é reinscrita em uma lógica escolarizada e instrumental, subordinada a objetivos pedagógicos previamente definidos. Assim, o material não rompe com modelos tradicionais de mediação da leitura, mas os ressignifica por meio de uma estética atrativa e de uma narrativa discursiva que busca legitimar práticas já consolidadas no campo da alfabetização.

O livro do professor (vol. 1) contém 186 páginas, 4 folhas com miniaturas de anexos do livro do estudante e 4 anexos próprios do material do professor.

Assim como o livro do 1° ano, as unidades de abertura devem ser implementadas no início de cada semestre. Têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, incluindo a autopercepção e as habilidades interpessoais.

Figura 9 – Unidades de abertura

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024).

As páginas analisadas integram a Unidade 1 do material Alfabetiza MT – 2º ano, intituladas “Eu sou, eu sinto” e “Compartilhando sentimentos”. Ambas se organizam em torno de temas relacionados à ajuda, à cooperação, à convivência e ao reconhecimento das emoções, compondo um eixo discursivo voltado ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Tais propostas dialogam diretamente com orientações presentes nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas que enfatizam a formação integral do estudante.

No plano visual, as páginas recorrem a fotografias de crianças em situações concretas de interação social. Na primeira, observa-se uma menina auxiliando um menino em um ambiente natural, sugerindo uma ação de cuidado, solidariedade e empatia. Na segunda, um grupo de crianças participa de uma brincadeira coletiva, em um contexto de movimento e interação. A escolha por imagens fotográficas, em detrimento de ilustrações, produz um efeito de realidade que aproxima as cenas do cotidiano infantil, favorecendo processos de identificação por parte dos alunos.

Essa estratégia imagética dialoga com o que a BNCC propõe ao destacar a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e responsabilidade (BRASIL, 2017). As imagens funcionam, assim, como disparadoras de conversa, reflexão e verbalização de sentimentos, conforme indicam os enunciados das atividades.

Entretanto, ao se analisar a formulação das questões propostas, observa-se uma condução bastante direcionada da leitura da imagem. Perguntas como “O que você sente ao olhar para a imagem?” ou “O que você acha que as pessoas estão sentindo?” sugerem uma aparente abertura interpretativa, mas operam dentro de um campo semântico previamente delimitado, no qual determinadas emoções — como solidariedade, alegria e cooperação — são implicitamente esperadas como respostas legítimas. Conforme alerta Larrosa (2002), quando a experiência é excessivamente mediada por perguntas orientadoras, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão subjetiva, transformando-a em objeto de controle pedagógico.

Nesse sentido, os sentimentos deixam de ser vivências singulares para se tornarem conteúdos escolares passíveis de nomeação, classificação e avaliação. Essa pedagogização das emoções insere-se em um movimento mais amplo de escolarização da vida infantil, no qual aspectos afetivos e relacionais passam a ser sistematicamente regulados pela instituição escolar. De acordo com Carvalho e Duarte (2019), a educação socioemocional, quando incorporada de forma normativa, pode reforçar modelos comportamentais desejáveis, em vez de promover uma reflexão crítica sobre as condições sociais que produzem determinadas emoções.

Outro elemento relevante diz respeito à centralidade da cooperação e da ajuda como valores morais universalizados. Na atividade “Como posso ajudar?”, a ação da menina é apresentada como exemplar, e as perguntas conduzem o aluno a reconhecer a ajuda como atitude correta e desejável. Embora tais valores sejam socialmente relevantes, sua abordagem descontextualizada pode ocultar conflitos, tensões e desigualdades presentes nas relações sociais. Como aponta Charlot (2000), a escola tende a apresentar valores morais de forma abstrata, dissociando-os das condições concretas de vida dos sujeitos.

Na página Compartilhando sentimentos, a brincadeira coletiva é mobilizada como metáfora da convivência em grupo. As orientações enfatizam trabalhar em grupo, ajudar quem estiver cansado e não deixar colegas para trás. Tais enunciados reforçam uma concepção de coletividade pautada na harmonia e na colaboração, alinhada ao discurso da escola como espaço de socialização positiva. Contudo, essa abordagem tende a silenciar conflitos, disputas e diferenças, produzindo uma imagem idealizada das relações sociais infantis.

Do ponto de vista discursivo, observa-se que as atividades se estruturam a partir de uma lógica de orientação e prescrição, ainda que revestidas por uma linguagem acessível e aparentemente dialógica. O aluno é convidado a observar, refletir e opinar, mas dentro de um percurso previamente definido pelo material. Essa organização reforça o papel do professor como mediador do sentido “correto” das experiências emocionais, o que pode limitar a emergência de leituras divergentes ou críticas.

Em síntese, as unidades “Eu sou, eu sinto” e “Compartilhando sentimentos” evidenciam a incorporação do discurso socioemocional ao currículo dos anos iniciais, em consonância com as diretrizes oficiais. As imagens e atividades propostas valorizam a empatia, a cooperação e a convivência, contribuindo para a construção de um imaginário de infância solidária e colaborativa. Todavia, conforme problematizado nesta dissertação, tais propostas tendem a operar por meio da pedagogização dos sentimentos, transformando experiências afetivas complexas em conteúdos escolares normatizados. Assim, mais do que promover uma reflexão crítica sobre as emoções e as relações sociais, o material contribui para a conformação de comportamentos considerados adequados, alinhados a um projeto pedagógico de regulação das condutas infantis

O Kit do estudante do 2° ano é composto de:

- Livro do Estudante (consumível - 2 Volumes - 1 por semestre): Traz as atividades voltadas à prática para serem trabalhadas em sala de aula, orientadas pelo professor (Figura 10);

- Livro de leitura: com textos e atividades que contribuem para o desenvolvimento da fluência leitora (anual; Figura 11).

Figura 10 – Capa do livro do Estudante do Alfabetiza MT (volume 1)

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024).

Figura 11 – Capa do livro de Leitura do Estudante

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024).

O livro do estudante (vol. 1) tem 160 páginas e 13 anexos (distribuídos em 30 páginas) e organizados após a última unidade.

4.3 Um olhar mais específico para o livro do professor e do estudante da coleção Alfabetiza MT (volumes 2)

Nesta seção, inicialmente, apresentamos o material didático complementar, Alfabetiza MT (2024), 2º ano, volumes 2, especificamente, livro do professor e livro do estudante (objetos dessa pesquisa), organizados em parceria pela Associação Nova Escola e a Associação Bem Comum.

Em seguida, na intenção de respondermos aos objetivos propostos para esta pesquisa, descrevemos os encaminhamentos metodológicos e as propostas de atividades de produção textual a partir do gênero literário conto (presentes na unidade 4, volume 2 do MDC).

4.3.1 Material Didático Complementar do 2º ano: livro do professor – volume 2-

Começamos essa seção com um questionamento: o que a capa de um recurso didático (livro, material estruturado, material complementar...) pode revelar sobre sua proposta pedagógica? A análise da capa do Livro do Professor do Material Didático Complementar

Alfabetiza MT, volume 2 (2º ano) – apresentada na Figura 13 – nos permitirá explorar essa questão e compreender melhor a estrutura e o conteúdo deste material.

Segue abaixo a foto da capa do livro do professor do MDC- volume 2.

Figura 12 – Capa do Livro do Professor do Material Didático Complementar em análise

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024 (Volume 2, 2º ano).

Embora aparentemente simples, a capa (Figura 12) carrega em si uma série de mensagens subjacentes sobre a proposta pedagógica do Alfabetiza MT. A análise a seguir busca interpretar o significado da escolha da imagem, das cores e dos elementos presentes, relacionando-os com os objetivos e o conteúdo do livro do professor.

A capa do livro utiliza a imagem de crianças de diferentes etnias e gêneros, brincando e interagindo em um cenário de cores atraentes e estimulantes como estratégia para promover a inclusão e a representatividade. Contudo, as letras grandes e coloridas, e a integração de lápis e gizes coloridos é ambígua e tanto pode sugerir um método de ensino lúdico e criativo, que utiliza recursos visuais para facilitar o processo de aprendizagem quanto também pode, de forma implícita focar no objetivo prioritário de ensinar a ler e a escrever. A presença de elementos culturais de Mato Grosso (possivelmente fantasias de festas populares) sugere uma conexão com a realidade local e a valorização da diversidade cultural.

Os materiais são organizados em parceria entre a Associação Nova Escola e a Associação Bem Comum. O livro do professor, tanto digital como físico, possui 200 páginas assim distribuídas: 174 páginas de conteúdo, 3 páginas com miniaturas de anexos do livro do estudante e 6 anexos próprios (distribuídos em 10 folhas). Os anexos se encontram organizados

após a última unidade. O volume 2 contém quatro unidades, cada uma focada em um gênero textual, apresenta uma estrutura modular com 9, 15 ou 18 capítulos (figura 15 e 16).

Segundo consta na página inicial do referido material (p. 3):

> Parte do conteúdo desta coleção é uma adaptação do Material Didático Veredas da Leitura e da Escrita, visando desenvolver as habilidades priorizadas e diretrizes do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). O Veredas foi elaborado a partir do Material Educacional da Nova Escola (MENE), originalmente adaptado dos Planos de Aula publicados no site da Nova Escola em 2019, produzidos por mais de 600 educadores do Brasil inteiro que fizeram parte dos nossos times de autores. (Nova Escola; Associação Bem Comum, p. 3, 2024).

A utilização do "Material Educacional da Nova Escola" (MENE), derivado de planos de aula genéricos online de 2019, como base para o "Veredas da Leitura e da Escrita" e sua adaptação superficial no Alfabetiza MT, revela uma fragilidade estrutural grave no programa: a ausência de investimento em materiais didáticos originais e contextualizados para Mato Grosso. Tal dependência de camadas sucessivas de adaptação – de contribuições nacionais de 600 educadores para o PARC e depois para o MT – desconsidera as especificidades regionais (Pantanal, povos indígenas Xavante, realidades cuiabanos/rurais), comprometendo a pertinência pedagógica e perpetuando um currículo desterritorializado que prioriza eficiência logística sobre contextualização cultural.

Essa escolha ideológica, sob a ótica freireana-soaresiana já discutida, configura mais um cascateamento tecnicista: em vez de problematizar a realidade mato-grossense via temas geradores locais (narrativas pantaneiras, bilíngue indígena-português), o programa importa soluções prontas, reduzindo a alfabetização a aplicação de conteúdos padronizados BNCC/SAEB. O resultado é um material que, longe de ser "propício" às especificidades do estado, reproduz o monologismo curricular bakhtiniano, silenciando vozes locais e postergando a formação de leitores cujas práticas de letramento dialoguem com o bioma, etnias e desigualdades regionais de Mato Grosso.

O discurso do Diretor Executivo da Associação Bem Comum, José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, na abertura do documento (p. 4), sinaliza uma preocupação com os baixos índices de leitura e escrita revelados pelo SAEB, atribuindo-os à ineficiência do processo de ensino-aprendizagem e à pressão gerada pelas avaliações externas. A urgência em alcançar a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, expressa pela necessidade de "apressar o passo", suscita questionamentos sobre a utilização das avaliações como instrumentos de pressão política e econômica.

A ênfase na necessidade de reverter rapidamente os indicadores do SAEB, sugere uma possível instrumentalização das avaliações externas para justificar políticas de aquisição de materiais didáticos, em detrimento de uma abordagem formativa e voltada à melhoria-contínua da prática pedagógica. Essa problemática se estende ao fato de que a preocupação com a coerção inerente a sistemas de avaliação em larga escala é justificada pela demonstração de sua influência na formulação de políticas públicas. Resultados dessas avaliações podem induzir a adoção de soluções imediatistas e com viés mercadológico, em detrimento de abordagens pedagógicas mais eficazes e sustentáveis a longo prazo.

Freitas (2007) argumenta que, apesar da aparente virtude de prestar contas à sociedade e promover a transparência, os sistemas de avaliação em políticas educacionais frequentemente mascaram consequências negativas. Estes sistemas responsabilizam profissionais e instituições por resultados, escoam recursos públicos para a esfera privada e reduzem os parâmetros de qualidade do ensino.

A seção “Conheça o seu material” aponta que, quanto à estrutura organizacional, o material se organiza em unidades de abertura, atividades permanentes e sequências de atividades. Assim:

> As unidades de abertura são propostas ao início de cada bimestre e têm como intuito promover as competências gerais e socioemocionais indicadas na BNCC e as Sequências Didáticas que se pautam na organização do ensino a partir da perspectiva enunciativo-discursiva ao apresentar propostas de atividades relacionadas ao processo de alfabetizar e letrar (Nova Escola; Associação Bem Comum, p. 5, 2024).

Duas unidades são dedicadas a Competências socioemocionais.

Figura 13 – Unidades de abertura do Livro do Professor do MDC

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024 (Volume 2, 2º ano).

Quanto às atividades permanentes:

> As atividades permanentes (ATP) têm como objetivo proporcionar a frequência regular dos(as) estudantes a determinada prática social de Linguagem e sua formação integral. São momentos didáticos organizados com foco em favorecer a apropriação de procedimentos, a ampliação de repertório e a aquisição de hábitos e atitudes (Nova Escola; Associação Bem Comum, p. 5, 2024).

Essa seção está subdividida em subcategorias em: "Para gostar de histórias", "Para gostar de escrever", "Para gostar de acolher" e "Para gostar de ler".

Figura 14 – Atividades Permanentes do Livro do Professor do MDC

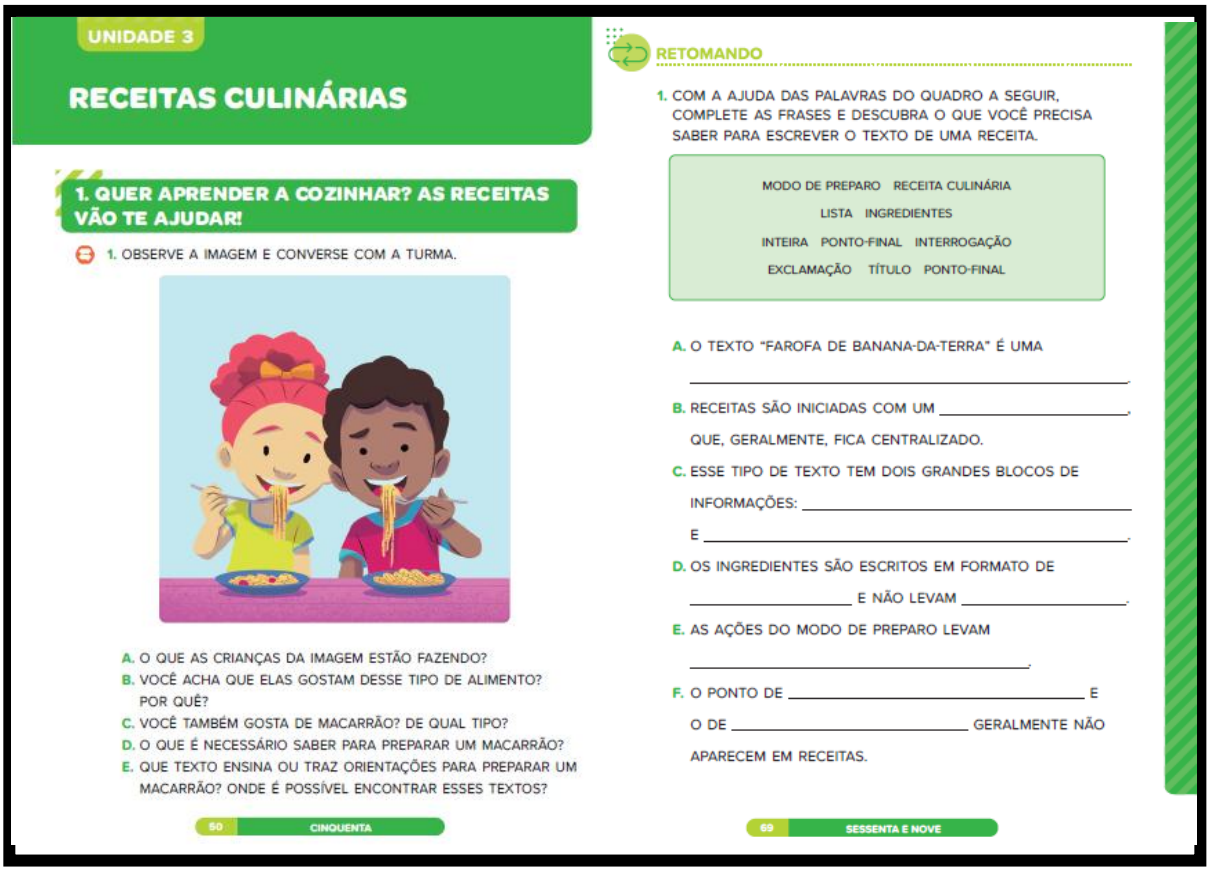
Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024 (Volume 2, 2º ano).

No que tange às sequências didáticas:

> Sequências de Atividades pauta-se na organização do ensino a partir da perspectiva enunciativo-discursiva ao promover o ensino das diferentes facetas – linguística, interativa e sociocultural – envolvidas nos processos de alfabetizar e letrar. Assim, partindo de uma situação comunicativa em que um gênero assume papel de objeto de ensino central, são exploradas unidades menores que o texto com o intuito de fomentar o desenvolvimento dos objetos de conhecimento da prática de Análise linguística/Semiótica e as especificidades do Ciclo de Alfabetização (Nova Escola; Associação Bem Comum, p. 5, 2024).

As atividades estão subdivididas em seis unidades categorizadas em "Sequência de atividades com foco no gênero textual - Campos Artístico - Literário e da Vida cotidiana".

Figura 15 – Sequência de Atividades do Livro do Professor do MDC, Volume 2, 2º ano



UNIDADE 3

RECEITAS CULINÁRIAS

1. QUER APRENDER A COZINHAR? AS RECEITAS VÃO TE AJUDAR!

1. OBSERVE A IMAGEM E CONVERSE COM A TURMA.

A. O QUE AS CRIANÇAS DA IMAGEM ESTÃO FAZENDO?
B. VOCÊ ACHA QUE ELAS GOSTAM DESSE TIPO DE ALIMENTO? POR QUÊ?
C. VOCÊ TAMBÉM GOSTA DE MACARRÃO? DE QUAL TIPO?
D. O QUE É NECESSÁRIO SABER PARA PREPARAR UM MACARRÃO?
E. QUE TEXTO ENSINA OU TRAZ ORIENTAÇÕES PARA PREPARAR UM MACARRÃO? ONDE É POSSÍVEL ENCONTRAR ESSES TEXTOS?

50 CINQUENTA

RETOMANDO

1. COM A AJUDA DAS PALAVRAS DO QUADRO A SEGUIR, COMPLETE AS FRASES E DESCUBRA O QUE VOCÊ PRECISA SABER PARA ESCREVER O TEXTO DE UMA RECEITA.

MODO DE PREPARO RECEITA CULINÁRIA
LISTA INGREDIENTES
INTEIRA PONTO-FINAL INTERROGAÇÃO
EXCLAMAÇÃO TÍTULO PONTO-FINAL

A. O TEXTO "FAROFA DE BANANA-DA-TERRA" É UMA _____.
B. RECEITAS SÃO INICIADAS COM UM _____, QUE, GERALMENTE, FICA CENTRALIZADO.
C. ESSE TIPO DE TEXTO TEM DOIS GRANDES BLOCOS DE INFORMAÇÕES: _____ E _____.
D. OS INGREDIENTES SÃO ESCRITOS EM FORMATO DE _____ E NÃO LEVAM _____.
E. AS AÇÕES DO MODO DE PREPARO LEVAM _____.
F. O PONTO DE _____ E O DE _____ GERALMENTE NÃO APARECEM EM RECEITAS.

69 SESSENTA E NOVE

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024 (Volume 2, 2º ano).

Figura 16 – Sequência de Atividades do Livro do Professor do MDC, Volume 2, 2º ano

2. EM DUPLA, LEIA NOVAMENTE A RECEITA DA PÁGINA ANTERIOR E, COM LÁPIS DE COR, CIRCULE O NOME DOS INGREDIENTES. DEPOIS, ESCREVA OS INGREDIENTES A SEGUIR.

▸ _____ ▸ _____
▸ _____ ▸ _____
▸ _____

3. ONDE VOCÊ PODE ENCONTRAR TEXTOS COMO ESSE? MARQUE COM UM X.

☐ MANUAIS QUE ENSINAM A FAZER/CONSTRUIR ALGO.
☐ LIVROS DE RECEITAS.
☐ BILHETES.

4. CIRCULE O TÍTULO DO TEXTO NA PÁGINA ANTERIOR E ESCREVA-O A SEGUIR.

_____

5. QUANTAS PARTES HÁ NA RECEITA? QUAIS SÃO ELAS?

6. LEIA A RECEITA A SEGUIR.

FAROFA DE BANANA-DA-TERRA

INGREDIENTES

- 1 COLHER (SOPA) DE MANTEIGA
- 1 COLHER (SOPA) DE AZEITE
- SAL A GOSTO
- ½ CEBOLA PICADA
- 1 XÍCARA DE FARINHA DE MANDIOCA TORRADA
- 1 UNIDADE DE BANANA-DA-TERRA PICADA

MODO DE PREPARO

1. FRITE A BANANA USANDO METADE DA MANTEIGA ATÉ DOURAR BEM E RESERVE.
2. NA MESMA PANELA, COLOQUE O RESTANTE DA MANTEIGA E O AZEITE, DOURE A CEBOLA, JUNTE A BANANA FRITA, MEXENDO E ADICIONANDO A FARINHA DE MANDIOCA AOS POUCOS.
3. COLOQUE O SAL E CONTINUE MEXENDO POR MAIS OU MENOS TRÊS MINUTOS ATÉ QUE A FAROFA FIQUE HOMOGÊNEA.

COM BASE EM: DIETRICH, MIDIAN LETÍCIA. FAROFA DE BANANA-DA-TERRA. *TUDO GOSTOSO*. DISPONÍVEL EM: https://www.tudogostoso.com.br/receita/145526-farofa-de-banana-da-terra.html. ACESSO EM: 3 OUT. 2023.

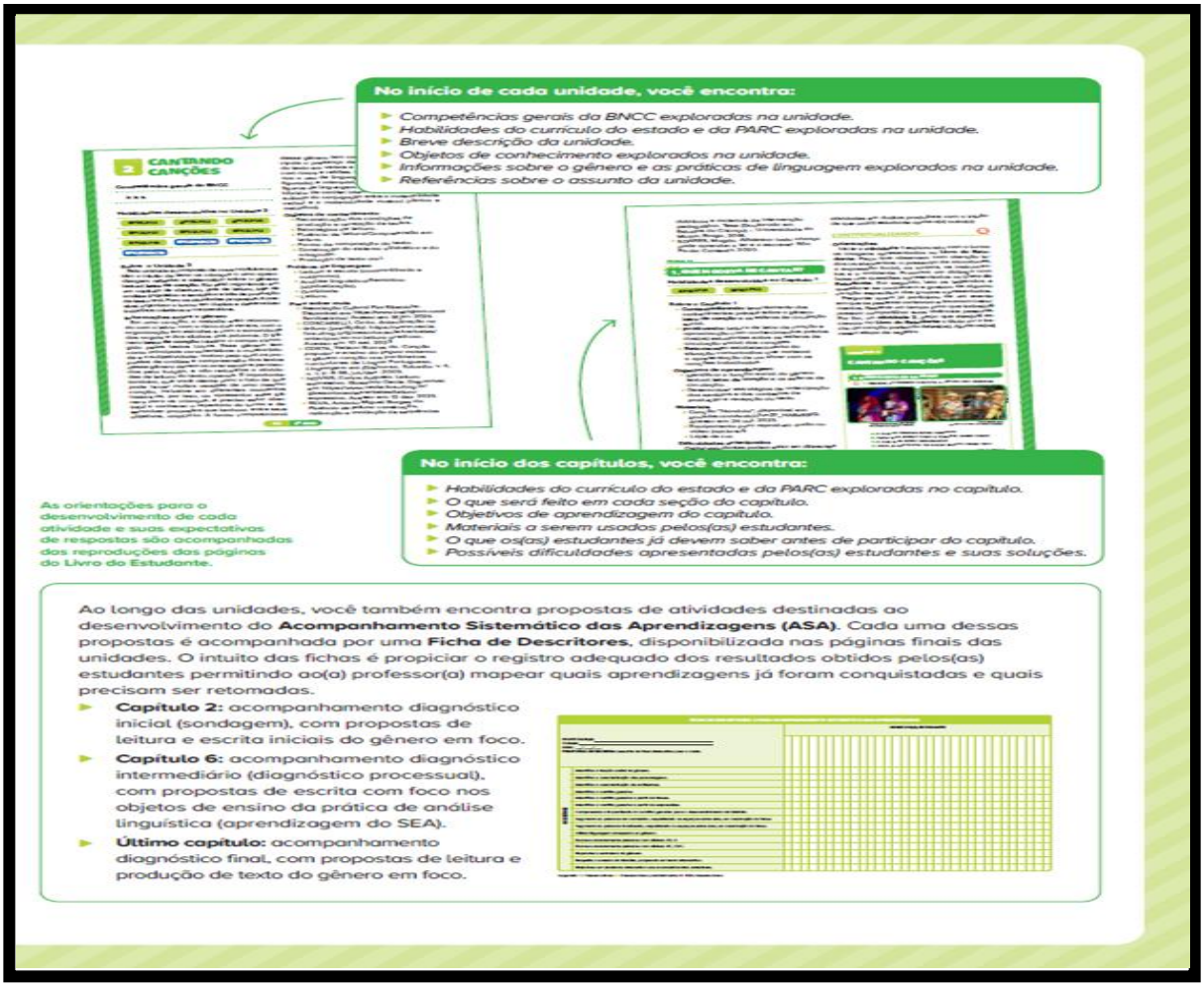
56 CINQUENTA E SEIS

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024 (Volume 2, 2º ano).

As instruções para cada atividade são acompanhadas por reproduções em miniatura das páginas do livro do estudante. Ao longo das unidades, são propostas atividades que permitem acompanhar de forma sistemática a aprendizagem dos alunos. Além disso, fichas (Figura 17) de acordo com os objetivos propostos são disponibilizadas ao professor nas páginas finais de cada unidade para que posteriormente sirvam para orientar os planejamentos futuros. Essas fichas têm como objetivo registrar os resultados obtidos por cada estudante, ajudando o professor a acompanhar o progresso alcançado e identificar áreas que precisam ser reforçadas. Ao final do livro, são disponibilizados anexos adicionais.

No início de cada unidade são apresentadas as competências gerais da BNCC abordadas ao longo da unidade, as habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Parceria pela Alfabetização em regime de colaboração (PARC). Além disso, encontramos também uma breve descrição da unidade, os detalhes sobre o gênero e as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento trabalhados na unidade e referências úteis para a leitura do conteúdo.

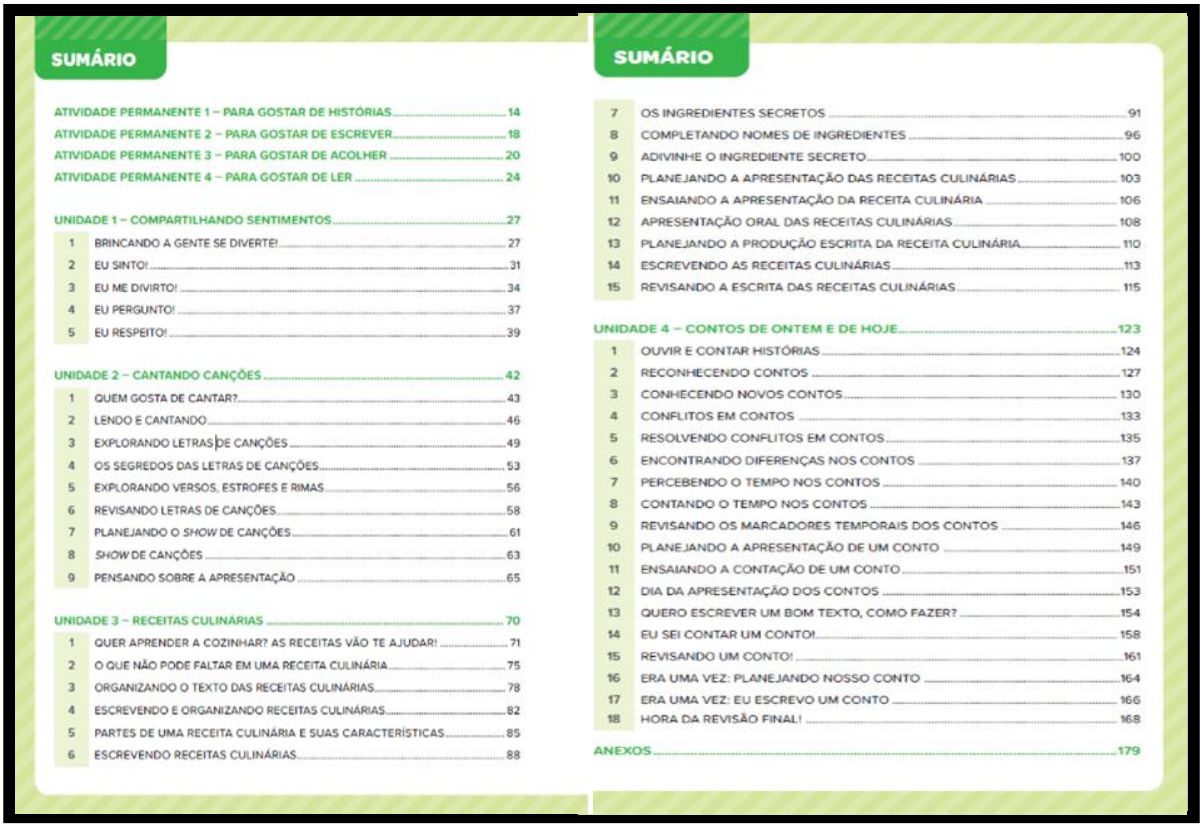
Figura 17 – Abertura das unidades do Livro do Professor do MDC em análise



Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, 2024, p. 05 (Volume 2, 2º ano).

Conforme se pode observar no Sumário (Figura 15 e 16) o volume 2 apresenta quatro unidades, sendo a unidade 4 composta por 18 capítulos.

Figura 18 - Sumário do Livro do Professor volume 2 (2º ano)



SUMÁRIO

ATIVIDADE PERMANENTE 1 – PARA GOSTAR DE HISTÓRIAS 14
ATIVIDADE PERMANENTE 2 – PARA GOSTAR DE ESCREVER 18
ATIVIDADE PERMANENTE 3 – PARA GOSTAR DE ACOLHER 20
ATIVIDADE PERMANENTE 4 – PARA GOSTAR DE LER 24

UNIDADE 1 – COMPARTILHANDO SENTIMENTOS 27
1 BRINCANDO A GENTE SE DIVERTE! 27
2 EU SINTO! 31
3 EU ME DIVIRTO! 34
4 EU PERGUNTO! 37
5 EU RESPEITO! 39

UNIDADE 2 – CANTANDO CANÇÕES 42
1 QUEM GOSTA DE CANTAR? 43
2 LENDO E CANTANDO 46
3 EXPLORANDO LETRAS DE CANÇÕES 49
4 OS SEGREDOS DAS LETRAS DE CANÇÕES 53
5 EXPLORANDO VERSOS, ESTROFES E RIMAS 56
6 REVISANDO LETRAS DE CANÇÕES 58
7 PLANEJANDO O *SHOW* DE CANÇÕES 61
8 *SHOW* DE CANÇÕES 63
9 PENSANDO SOBRE A APRESENTAÇÃO 65

UNIDADE 3 – RECEITAS CULINÁRIAS 70
1 QUER APRENDER A COZINHAR? AS RECEITAS VÃO TE AJUDAR! 71
2 O QUE NÃO PODE FALTAR EM UMA RECEITA CULINÁRIA 75
3 ORGANIZANDO O TEXTO DAS RECEITAS CULINÁRIAS 78
4 ESCREVENDO E ORGANIZANDO RECEITAS CULINÁRIAS 82
5 PARTES DE UMA RECEITA CULINÁRIA E SUAS CARACTERÍSTICAS 85
6 ESCREVENDO RECEITAS CULINÁRIAS 88

SUMÁRIO

7 OS INGREDIENTES SECRETOS 91
8 COMPLETANDO NOMES DE INGREDIENTES 96
9 ADIVINHE O INGREDIENTE SECRETO 100
10 PLANEJANDO A APRESENTAÇÃO DAS RECEITAS CULINÁRIAS 103
11 ENSAIANDO A APRESENTAÇÃO DA RECEITA CULINÁRIA 106
12 APRESENTAÇÃO ORAL DAS RECEITAS CULINÁRIAS 108
13 PLANEJANDO A PRODUÇÃO ESCRITA DA RECEITA CULINÁRIA 110
14 ESCREVENDO AS RECEITAS CULINÁRIAS 113
15 REVISANDO A ESCRITA DAS RECEITAS CULINÁRIAS 115

UNIDADE 4 – CONTOS DE ONTEM E DE HOJE 123
1 OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS 124
2 RECONHECENDO CONTOS 127
3 CONHECENDO NOVOS CONTOS 130
4 CONFLITOS EM CONTOS 133
5 RESOLVENDO CONFLITOS EM CONTOS 135
6 ENCONTRANDO DIFERENÇAS NOS CONTOS 137
7 PERCEBENDO O TEMPO NOS CONTOS 140
8 CONTANDO O TEMPO NOS CONTOS 143
9 REVISANDO OS MARCADORES TEMPORAIS DOS CONTOS 146
10 PLANEJANDO A APRESENTAÇÃO DE UM CONTO 149
11 ENSAIANDO A CONTAÇÃO DE UM CONTO 151
12 DIA DA APRESENTAÇÃO DOS CONTOS 153
13 QUERO ESCREVER UM BOM TEXTO, COMO FAZER? 154
14 EU SEI CONTAR UM CONTO! 158
15 REVISANDO UM CONTO! 161
16 ERA UMA VEZ: PLANEJANDO NOSSO CONTO 164
17 ERA UMA VEZ: EU ESCREVO UM CONTO 166
18 HORA DA REVISÃO FINAL! 168

ANEXOS 179

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum, (2024, p.12-13).

4.3.2 Material Didático Complementar do 2º ano: livro do estudante - volume 2

Um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa consiste em avaliar a contribuição da unidade 4 do MDC (2º ano) para o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa dos alunos, considerando as diretrizes curriculares nacionais. A avaliação focaliza nos métodos propostos na unidade.

Sendo assim, apresenta-se, a seguir, o livro didático do 2º ano do ensino fundamental, volume 2.

Figura 19 – Capa do Livro do Estudante do Material Didático Complementar em análise

Fonte: Nova Escola; Associação Bem Comum (2024).

Conforme o sumário[23] apresentado na figura 17, o livro didático (Vol. 2, 2024) está organizado a partir de 4 unidades de ensino, a saber:

- Unidade 1 – Compartilhando sentimentos;
- Unidade 2 – Cantando canções;
- Unidade 3 – Receitas culinárias;
- Unidade 4 – Contos de ontem e de hoje;

Cada unidade trabalha com um gênero textual diferente e é organizada pelos ícones: atividade com anexo, atividade de recorte, atividade oral, atividade no caderno, atividade em grupo, atividade em dupla e jogo.

Em formato brochura, o material trabalha com o componente curricular de Língua Portuguesa. O volume 2 é composto por 150 páginas, mais 23 páginas de anexos que se encontram organizadas após a última unidade.

Nesta seção, abordamos a implementação do Programa Alfabetiza MT, fundamentando nossa análise em documentos oficiais, como leis, decretos, regulamentos e relatórios, que

[23] O Sumário é o mesmo que o do livro do professor, assim, optou-se por não o repetir neste documento.

contextualizam a iniciativa educacional. Destacamos, ainda, os materiais que compõem o kit disponibilizado aos alunos e professores das turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, conforme preconizado pelo programa.

Com essa base estabelecida, na próxima seção, descrevemos e fundamentamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, aprofundando a análise dos recursos pedagógicos e suas implicações na prática educativa.

5 MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR: POR QUE TANTOS VERBOS NO IMPERATIVO?

Nesta seção apresentamos análises a partir das orientações do livro do professor, do Material Didático Complementar Alfabetiza MT, 2º ano, vol. 2, Unidade 4, organizado pelas editoras Nova Escola e Associação Bem Comum (ABC) (2024), descritos no capítulo anterior.

Nosso objetivo é analisar o processo de produção textual proposto pelo MDC – livro do professor – volume 2, do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Primavera do Leste - MT, a partir da verificação dos enunciados das atividades sugeridas com o gênero literário conto de fadas, de modo a compreender os encaminhamentos didático-pedagógicos atinentes à construção da escrita em turmas de alfabetização.

A questão que norteia, inicialmente, as análises, pode ser apontada: os enunciados das atividades propostas no MDC, Livro do professor (vol. 2, 2º ano do Ensino Fundamental), doravante LP, para o trabalho com o gênero literário "conto de fadas", levam à produção textual das crianças, em processo de alfabetização, ou apenas condicionam à reprodução e cópia?

A análise parte da perspectiva do LP, reconhecendo seu papel como guia para o trabalho docente. Embora valorizemos a autonomia docente e a necessidade de ir além das propostas didáticas estritamente prescritas nos livros didáticos – reconhecendo que a prática pedagógica demanda criatividade e adaptação às necessidades específicas de cada turma e contexto – é fundamental considerar que as atividades propostas pelas editoras possuem um propósito comunicativo e pedagógico inerente. A análise dessas atividades não visa restringir a autonomia, mas sim instrumentalizá-la. Compreender a intenção comunicativa do livro didático, identificando suas potencialidades e limitações, permite ao professor utilizá-lo de forma estratégica, adaptando-o e integrando-o ao seu próprio projeto pedagógico para garantir um processo de aprendizagem mais rico e significativo.

Esta análise focaliza as relações entre os enunciados do livro didático, as orientações para professores e as expectativas de respostas dos alunos, examinando criticamente as complexas relações dialógicas que estruturam o discurso pedagógico. O estudo busca identificar as nuances ideológicas e pressuposições pedagógicas subjacentes ao material.

Para garantir a fidedignidade metodológica, os enunciados foram transcritos diretamente do LE, preservando a redação original. A análise considerou também os direcionamentos presentes no LP para cada atividade, incluindo as observações da seção "Expectativa de respostas". A página da atividade no LE foi igualmente identificada para garantir a rastreabilidade do processo analítico.

Na unidade didática analisada, as organizadoras utilizam fragmentos de contos clássicos como: "Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", "Cinderela", além do conto regional[24] "Lé e o elefante de lata". A maioria desses fragmentos é originária da Coleção Conta Pra Mim[25] (MEC/SEALF, 2020).

A seguir, apresentamos e analisamos os enunciados propostos como atividades para o trabalho com contos de fadas, focando em sua estrutura e nas orientações pedagógicas sugeridas pelo LP.

QUADRO 1- ENUNCIADOS COM FRAGMENTOS E INDICAÇÃO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

ENUNCIADO	ORIENTAÇOES NO LIVRO DO PROFESSOR	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
1.**Crie** um novo fim para a história. Para isso, consulte o quadro que você preencheu na atividade 1. (p.117).	Incentive os(as) estudantes a pensar em elementos que costumam aparecer nos contos, como fora abordado nos capítulos anteriores. Em seguida, oriente que iniciem a reescrita do final do conto individualmente, utilizando as ideias compartilhadas.	Espera-se que os(as) estudantes escrevam um novo fim para a história "Lé e o elefante de lata".
2. Escolha duas dessas expressões e **crie** duas frases com cada uma delas. Depois, compartilhe suas frases com a turma. (p.121).	O professor deve pedir aos estudantes que escolham duas dessas expressões e criem duas frases com cada uma delas. Eles devem compartilhar suas respostas com a turma. O professor deve avaliar se as frases construídas fazem sentido. Deve, ainda, salientar que as expressões "Era uma vez" e "Há muito, muito tempo", que aparecem nos contos, indicam que o tempo em que o fato narrado ocorreu é impreciso.	Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes escolham duas expressões, criem duas frases com cada uma delas e, em seguida, compartilhem com os(as) colegas.
3.Organize uma contação de histórias. Para isso, verifique com seu grupo os pontos necessários e **escreva** a seguir: A. Qual é a história escolhida? B. Quem será a narradora ou o narrador? C. Quem será a personagem principal? D. Há vilã ou vilão nessa história? Se sim, quem será? E. Quem serão as outras personagens? F. Quem assistirá à contação dessa história?	Inicie a seção relembrando os(as) estudantes sobre a situação comunicativa estabelecida no início desta unidade, a contação de histórias para estudantes do 1° ano. Explique que essa contação será realizada de uma forma um pouco diferente de como acontecia antigamente, pois será feita por um grupo de estudantes e poderá ser representada com cenários. Reforce que, para que haja uma apresentação clara e que seja interessante aos(às) ouvintes, é necessário que a contação seja planejada com muita organização.	2. Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes respondam de acordo com os combinados entre os grupos.

[24] Informações retiradas do próprio material

[25] Programa Conta Pra Mim (PNA). 40 livros infantis e vídeos para famílias vulneráveis (Bolsa Família). CASTILHO, José (s.d.). Crítica à desconexão com precariedades socioeconômicas reais. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim acesso em 16 dez. 2024.

G. Como será feito o cenário? (p. 129-130).	Para isso, divida a turma em quatro grupos e ofereça as histórias trabalhadas nesta unidade: "Chapeuzinho Vermelho", "Os três porquinhos", "Cinderela" e "Lé e o elefante de lata". Peça que cada grupo eleja uma história para que seja organizada, dividindo as personagens, o orador da história, quem gravará (caso esse recurso esteja disponível), como o cenário será construído e o público-alvo. Leia com a turma os itens da **atividade 1** e valorize os aspectos de planejamento, para que as crianças percebam a importância de uma boa organização para o sucesso da atividade. Dialogue com a turma sobre a importância de se atentar para os aspectos paralinguísticos (tom de voz, ritmo da fala, pausas, risos, suspiros) e cinésicos (postura corporal, gestos, expressões faciais) que concorrem para a construção do sentido de textos orais e que asseguram uma apresentação clara para os(as) ouvintes. Caminhe pelos grupos, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e dificuldades de escolhas na produção. Sugira, ao final da proposta, que os(as) estudantes que tiverem disponibilidade assistam a uma contação da história escolhida ou que peçam a um familiar que realize a contação dessa história.	
4. Converse com seu grupo e retome os passos necessários para uma boa produção oral. - Revise o planejamento já feito e **escreva**, a seguir, o que seu grupo pode melhorar para a apresentação (p. 131).	Apresente a proposta do capítulo às crianças e informe que o objetivo será ensaiar a apresentação. Utilize um equipamento para gravar áudio/vídeo, se possível. Na atividade 1, peça que os grupos se reúnam e observem o que foi produzido no capítulo anterior, em relação à organização para produção oral de conto. Reforce a importância de um bom planejamento para que a narração seja compreendida pelos(as) ouvintes. Em seguida, na atividade 2, peça que os grupos observem os aspectos trabalhados e escrevam o que ainda podem melhorar para que a atividade seja realizada com sucesso.	1. Em grupos, espera-se que os(as) estudantes retomem o planejamento que fizeram no capítulo anterior. **2.** Espera-se que os(as) estudantes identifiquem o que precisa ser melhorado e registrem.
5. Revise o texto que você	Apresente a proposta para as	Os (As) estudantes devem dizer,

produziu. Para isso, converse com a turma sobre os pontos a seguir e **registre** suas respostas. (p. 148). A. Você sabe o que significa revisão? B. Como você imagina que a revisão é feita? - O que você acha importante levar em consideração durante a revisão?	crianças. Diga que o objetivo é revisar o texto produzido no capítulo anterior e prepará-lo para a publicação final. Relembre-os(as) que, nos capítulos anteriores, organizaram um planejamento com os aspectos importantes que precisam ser considerados na reescrita do conto escolhido. Além disso, individualmente, as crianças realizaram a produção do texto refletindo sobre seus propósitos comunicativos, o gênero textual e as características dos(as) leitores(as). Na atividade 1, proponha uma conversa com a turma sobre o significado de revisar e questione como eles(as) imaginam que seja o processo de revisão. Rememore com a turma o processo desenvolvido no Capítulo 15 em que realizaram a revisão do conto escrito coletivamente. Explique que, nesse momento, deverão realizar o mesmo procedimento, mas de forma individual.	caso saibam, o que é revisão. **B.** Os (As) estudantes devem dizer como imaginam que é a revisão de um texto. **2.** Resposta pessoal. Os (As) estudantes devem responder o que acham importante considerar no momento da revisão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Material Didático Complementar (2024).

Com o objetivo de sistematizar a exposição dos dados do Quadro 1, optou-se por uma estrutura de análise progressiva. Para cada item, apresentamos o conjunto de dados (enunciado, orientações docentes e expectativas de resposta) seguido imediatamente pela discussão crítica. Essa organização visa garantir a contextualização teórica de cada excerto. Assim, iniciamos essa sequência com o Enunciado 1:

> **Crie** um novo fim para a história. Para isso, consulte o quadro que você preencheu na atividade 1 (p. 117).
>
> Incentive os(as) estudantes a pensar em elementos que costumam aparecer nos contos, como fora abordado nos capítulos anteriores. Em seguida, oriente que iniciem a reescrita do final do conto individualmente, utilizando as ideias compartilhadas.
>
> Espera-se que os(as) estudantes escrevam um novo fim para a história “Lé e o elefante de lata”.

Segundo Bakhtin (2011, p. 262) a comunicação humana é estruturada por gêneros discursivos, cuja variedade ilimitada espelha a complexidade e a constante evolução das atividades humanas. Em todas as esferas sociais, recorremos a esses gêneros para nos comunicar. Nessa compreensão, o autor destaca, ainda, que "a utilização da língua se efetua em

forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana" (Bakhtin, 2003, p. 261).

Embora, as instruções dos enunciados pareçam simples e haja uma consonância entre o enunciado da atividade proposta, as orientações no LP e as expectativas de respostas dos alunos, uma análise, na perspectiva bakhtiniana revela pressupostos pedagógicos e ideológicos subjacentes, ocultos sob uma fachada de neutralidade. A simplicidade aparente mascara uma complexidade ideológica que exige uma análise crítica para ser desvelada. A aparente neutralidade do texto didático precisa ser questionada, pois ela pode encobrir escolhas pedagógicas e ideológicas que influenciam a formação dos alunos.

Como alfabetizadora, considero a predominância de verbos no imperativo e a definição prévia das respostas esperadas nos enunciados analisados como uma clara indicação de uma concepção de aprendizagem baseada na reprodução, em detrimento da produção de conhecimento. Essa abordagem, comum em materiais didáticos alinhados com programas governamentais focados em avaliações externas, prioriza a memorização e a repetição como estratégias para assegurar bons resultados em testes padronizados.

Ademais, preocupa-me a ênfase na obtenção de indicadores educacionais que são, muitas vezes, quantificáveis e facilmente mensuráveis. Essa perspectiva ignora a complexidade da aprendizagem e a construção de significados autônomos pelos alunos. A busca por resultados imediatos, combinada à pressão por índices de desempenho, sugere que isso pode resultar em práticas pedagógicas reducionistas, que privilegiam a repetição mecânica de informações em detrimento da compreensão dos conceitos e do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas.

Essa prática, além de desestimular o pensamento crítico e a criatividade, me parece perpetuar um ciclo vicioso de aprendizagem superficial, onde o foco se desloca da construção do conhecimento para a obtenção de notas e resultados em avaliações externas. Isso compromete a formação integral dos estudantes e a qualidade da educação como um todo. A aparente eficiência da memorização e da repetição, medida por indicadores quantitativos, mascara a ineficiência de um sistema que não promove a verdadeira aprendizagem e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 351), o enunciado é constituído da “relação imediata da realidade com o locutor vivo” e para compreender a língua o enunciado requer uma “responsividade e por conseguinte um juízo de valor”.

A composição do enunciado também é problemática. A instrução, como enunciado, deveria apresentar um "acabamento específico" (2003, p. 294), sinalizando sua conclusão e

possibilitando uma resposta do aluno. A função comunicativa é prejudicada pela falta de uma estrutura composicional definida (introdução, desenvolvimento, conclusão), e a ausência de especificações sobre a extensão, a forma e o estilo. A instrução falha em estabelecer os limites e as características do novo final, comprometendo a sua completude como enunciado.

A análise demonstra sérias fragilidades nas instruções pedagógicas em relação à estética da criação verbal bakhtiniana, particularmente no que concerne à autonomia e à delimitação do enunciado. A imprecisão da instrução "novo fim" para o enunciado 1 constitui uma falha que compromete a clareza e a eficácia da comunicação pedagógica, prejudicando a concepção bakhtiniana do enunciado como uma unidade significativa, completa e autônoma.

Além disso, a falta de parâmetros específicos - como o tipo de final desejado (feliz, trágico, irônico etc.), a extensão do novo fim e as alterações permitidas na trama e nos personagens - impossibilita a construção de um enunciado claramente definido. Essa ausência de delimitação gera ambiguidade, dificultando a compreensão do enunciador e a produção de uma resposta alinhada com a intenção pedagógica.

A tarefa, assim formulada, permite múltiplas interpretações e, consequentemente, respostas divergentes, fragilizando a relação entre enunciado, enunciação e enunciador, e comprometendo a efetividade da atividade didática.

Conforme Bakhtin (2003, p. 279) a falta de delimitação da "construção composicional" - extensão, estrutura, estilo deixa ainda mais forte essa falta de autonomia, colocando nas mãos do aluno a definição de elementos estruturais fundamentais do enunciado.

A progressão temática é inexistente. Embora Bakhtin não defina explicitamente "progressão temática", a noção de enunciado como "unidade real da comunicação verbal" (1992, p. 287) implica uma progressão lógica e coerente de ideias. A instrução, em sua forma incompleta, não orienta o aluno na construção do novo final, deixando-o sem parâmetros adequados. A falta de clareza impede uma interação plena entre o enunciado e a resposta do aluno. O diálogo fica desequilibrado, pois o aluno não possui parâmetros suficientes para construir uma resposta que dialogue significativamente com a proposta inicial.

A ausência de um "interlocutor claro" (Bakhtin, 2003) - no caso, a ausência de uma definição precisa do que se espera com o objetivo proposto - impede a construção de uma interação significativa e a avaliação adequada do trabalho do aluno.

A imprecisão do enunciado gera uma resposta igualmente imprecisa, dificultando a compreensão do processo de aprendizagem e a identificação das dificuldades e avanços do aluno. A falta de clareza compromete a eficácia da atividade proposta, prejudicando tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem.

A ênfase na produção final, em detrimento da valorização do processo criativo e do significado social do produto, limita a autonomia dos alunos. Em consonância com a perspectiva vygotskiana, a aprendizagem significativa requer a mediação social e cultural, e a ausência dessa mediação, presente em atividades que priorizam apenas o resultado final, impede o desenvolvimento de habilidades criativas e de expressão autônoma.

Segundo Smolka (2012), a ênfase exclusiva na produção, sem considerar o contexto social e a construção de significado, resulta em atividades descontextualizadas e pouco significativas para o aluno, comprometendo o desenvolvimento de sua capacidade de expressão e de construção de conhecimento. A criatividade e a espontaneidade, fundamentais para a construção do conhecimento, são sufocadas quando a atividade pedagógica não considera o processo de construção de sentido e a interação social como elementos centrais da aprendizagem.

Ademais, as instruções não definem claramente o gênero do discurso esperado. A falta de especificação sobre o tipo de narrativa, o tom, e a extensão desejada impede a construção de um enunciado que se encaixe num gênero discursivo específico. A ausência dessa estrutura comum prejudica a autonomia do enunciado e a possibilidade de uma avaliação consistente.

Conforme Soares (2022, p. 254, grifos da autora),

> [...] não se aprende a "compor" textos ou a "redigir" textos sobre determinado tema, aprende-se a *produzir* textos em situações de *interação* entre *quem* escreve e para *quem* se escreve, tendo *o que* escrever e *para que* escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola.

A autora ainda pontua que:

> A alternativa é criar situações que se aproximem, tanto quanto possível, de situações de interação por meio da escrita, propondo que a criança produza um texto tendo o que dizer, com determinado objetivo, dirigido a determinados leitores (Soares, 2022, p. 255, grifos da autora).

Durante o processo de alfabetização, a autonomia restrita dos alunos na produção de textos gera desafios consideráveis na realização de atividades de escrita. A construção coletiva de textos, com o professor desempenhando o papel de escriba, proporciona sentido e significado além de simplificar a compreensão do processo de escrita e assegurar a participação de todos os alunos. Nessa proposta de atividade, segundo Val (2016, p. 96), o professor:

> a) realiza o processo de planejamento junto com a turma, mantendo claros o tempo todo o objetivo, o destinatário, o gênero e a circulação do texto;
> b) discute e anota as ideias dadas pelos alunos para o conteúdo do texto;

> c) escreve no quadro o que os alunos sugerem e discute com eles a forma da escrita: ortografia, estrutura dos enunciados, coesão, ordenação e articulação das partes do texto, correspondência ao tipo composicional do gênero.

Por fim, a relevância informativa é reduzida devido à ambiguidade e à falta de completude.

Dando sequência à proposta pedagógica, examinamos o Enunciado 2:

> Escolha duas dessas expressões e **crie** duas frases com cada uma delas. Depois, compartilhe suas frases com a turma (p.121).
>
> O professor deve pedir aos estudantes que escolham duas dessas expressões e criem duas frases com cada uma delas. Eles devem compartilhar suas respostas com a turma. O professor deve avaliar se as frases construídas fazem sentido. Deve, ainda, salientar que as expressões “Era uma vez” e “Há muito, muito tempo”, que aparecem nos contos, indicam que o tempo em que o fato narrado ocorreu é impreciso.
>
> Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes escolham duas expressões, criem duas frases com cada uma delas e, em seguida, compartilhem com os(as) colegas.

Tal orientação, ainda que aparente valorizar a autonomia do aluno na escolha das expressões e promova o compartilhamento em grupo, apresenta deficiências que impactam negativamente o processo de aprendizagem.

A falta de clareza, a ausência de contexto relevante e a estrutura textual limitada impedem a construção de enunciados autônomos, prejudicando a interação produtiva entre os alunos. A proposta de "criar" frases sem preocupação com a compreensão ou atribuição de significado revela um potencial ideológico de apropriação da escrita sem sentido ou função social. A ausência de justificativa para a produção dessas frases questiona a construção da língua e a inferência linguística na atividade

Seria mínimo esperar que as frases tivessem sentido, mesmo que em relação a um tempo impreciso, ou que a atribuição desse sentido fosse compreendida. As orientações e expectativas da atividade demonstram que a criação de frases não exige compreensão ou atribuição de sentido, resultando em um esvaziamento do contexto de produção. Sob a ótica de Bakhtin (1998, p. 290), isso representa a "morte do enunciado vivo[26]" e a negação do sujeito, revelando uma ideologia monológica que demanda análise crítica. A expectativa de resposta reforça essa

[26] Para Bakhtin, um enunciado vivo é uma interação dinâmica, não uma estrutura passiva. A compreensão é ativa e responsiva, gerando uma resposta, imediata ou não, do ouvinte. Ignorar essa interação torna os modelos de comunicação "ficção científica"(Bakhtin, 1998, p. 290).

perspectiva, ignorando a necessidade de atribuição de sentido pelo aluno durante o processo de produção.

O enunciado apresenta poucas intervenções e exploração limitada, comprometendo a relação com a língua e a sua função comunicativa. A falta de propósito se contrapõe ao conceito bakhtiniano de gêneros do discurso (1998, p. 289), que fornecem a "razão" e a "função" para o uso da linguagem. A ausência desses elementos fundamentais compromete a atividade proposta.

Assim, atividades que exigem a criação de frases sem contexto são atividades desprovidas de gênero. Elas não simulam nenhuma prática social real de uso da linguagem. Por isso, a relação do aluno com a língua "fica a desejar": ele aprende uma língua artificial que não serve para interagir, informar ou se expressar no mundo real. A falta de exploração e intervenção no enunciado impede que o aluno perceba a língua como um instrumento flexível e poderoso para agir socialmente.

A unidade temática é instável. A orientação apenas sugere a formação de frases a partir de expressões previamente selecionadas, sem definir uma ligação temática entre elas ou um propósito mais amplo que as una. A ausência de uma unidade temática definida prejudica a coesão e a evolução do texto, tornando mais difícil a elaboração de um discurso coerente e relevante. A falta de um tema central dificulta a elaboração de um enunciado coeso e significativo.

A progressão do tema não existe, uma vez que não há um tema a ser desenvolvido progressivamente. A instrução se restringe à repetição da atividade: elaborar duas frases para cada expressão. Não há espaço para argumentação, desenvolvimento de ideias ou qualquer tipo de avanço no tema.

O propósito comunicativo mostra-se ambíguo, visto que a instrução da atividade, para além da simples construção de frases, não explicita de modo claro a finalidade da tarefa proposta. Não há menção de um público-alvo específico, nem de um objetivo comunicativo além da partilha com a turma. A falta de clareza e de um objetivo comunicativo definido prejudica a eficácia da comunicação, resultando em enunciados sem impacto expressivo.

O esquema de composição é extremamente simples e restrito. A instrução leva à formação de frases soltas, sem uma organização textual definida. Não há referência a um gênero textual ou a um formato específico para a apresentação das frases. A ausência de uma estrutura textual adequada dificulta a elaboração de um enunciado completo e coerente.

A instrução carece de informações essenciais, comprometendo a compreensão da atividade e a elaboração de um enunciado pertinente. Não são explicitados elementos

fundamentais das condições de produção do texto, como o contexto da situação comunicativa, a finalidade da escrita, o público-alvo, o gênero textual esperado e os critérios de realização da atividade. A ausência dessas orientações limita a importância informativa da proposta e dificulta a construção de um enunciado que efetivamente promova o diálogo.

De acordo com Smolka (2012), "[...] a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas". Porém, a alfabetização sob a ótica discursiva-dialógica implica na criação de significados, e a escrita precisa ser permeada de desejo, sendo mediada por um interlocutor.

Sob a justificativa de organizar a situação comunicativa (narrar para o 1º ano), o Enunciado 3 operacionaliza a contação de histórias através de um roteiro técnico, convertendo a experiência lúdica numa tarefa de gestão de papéis e recursos:

> Organize uma contação de histórias. Para isso, verifique com seu grupo os pontos necessários e escreva a seguir:
> A. Qual é a história escolhida?
> B. Quem será a narradora ou o narrador?
> C. Quem será a personagem principal?
> D. Há vilã ou vilão nessa história? Se sim, quem será?
> E. Quem serão as outras personagens?
> F. Quem assistirá à contação dessa história?
> G. Como será feito o cenário? (p. 129-130).
>
> Inicie a seção relembrando os(as) estudantes sobre a situação comunicativa estabelecida no início desta unidade, a contação de histórias para estudantes do 1° ano. Explique que essa contação será realizada de uma forma um pouco diferente de como acontecia antigamente, pois será feita por um grupo de estudantes e poderá ser representada com cenários. Reforce que, para que haja uma apresentação clara e que seja interessante aos(às) ouvintes, é necessário que a contação seja planejada com muita organização. Para isso, divida a turma em quatro grupos e ofereça as histórias trabalhadas nesta unidade: "Chapeuzinho Vermelho", "Os três porquinhos", "Cinderela" e "Lé e o elefante de lata". Peça que cada grupo eleja uma história para que seja organizada, dividindo as personagens, o orador da história, quem gravará (caso esse recurso esteja disponível), como o cenário será construído e o público-alvo. Leia com a turma os itens da atividade 1 e valorize os aspectos de planejamento, para que as crianças percebam a importância de uma boa organização para o sucesso da atividade. Dialogue com a turma sobre a importância de se atentar para os aspectos paralinguísticos (tom de voz, ritmo da fala, pausas, risos, suspiros) e cinésicos (postura corporal, gestos, expressões faciais) que concorrem para a construção do sentido de textos orais e que asseguram uma apresentação clara para os(as) ouvintes. Caminhe pelos grupos, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e dificuldades de escolhas na produção. Sugira, ao final da proposta, que os(as) estudantes que tiverem disponibilidade assistam a uma contação da história escolhida ou que peçam a um familiar que realize a contação dessa história.
>
> Resposta pessoal. Espera-se que os(as) estudantes respondam de acordo com os combinados entre os grupos.

À primeira vista, a proposta se alinha às orientações iniciais do professor, estimulando a exploração do gênero discursivo "contação de histórias" e incentivando a oralidade no contexto escolar. Contudo, ao analisar criticamente a atividade, evidencia-se uma limitação de respostas pré-definidas e da valorização da "resposta esperada", próxima às instruções do professor, que desconsidera a autonomia criativa dos alunos e a possibilidade de o professor também se afastar das próprias orientações. Tal configuração curricular restringe o potencial da atividade, comprometendo o conteúdo, o diálogo, a interação e a produção oral autônoma dos estudantes, favorecendo soluções reprodutivas em detrimento da experiência criativa e da livre expressão.

Além disso, é importante notar que a exigência de respostas escritas anteriores à produção oral contradiz a espontaneidade própria da linguagem oral infantil. Como enfatiza Smolka (2012, p. 94-95), a escrita escolar deveria ser o registro do "fluir do significado", jamais um pré-requisito para a manifestação oral. O encaminhamento sugerido constrange a expressão oral das crianças ao submeter o gênero oral à condição de gênero escrito, anulando a natureza dialógica e viva do discurso.

Segundo Bakhtin (1992), a linguagem só adquire sentido pleno em processo de interação viva e social, sendo expressão da experiência, autoria e diálogo entre sujeitos. Ao limitar a contação de histórias à mera organização escrita prévia, sem espaço para o improviso, a negociação de sentidos e a improvisação dialogada, a proposta escolariza um gênero da oralidade, subtraindo sua potência criativa. O ideal seria propor a organização de ideias oralmente, em diálogo com os pares, valorizando a imprevisibilidade, multiplicidade de sentidos e protagonismo do aluno - pontos centrais na perspectiva bakhtiniana.

Aprofundando a lógica de gestão do desempenho, o Enunciado 4 institui uma etapa de autoavaliação técnica, na qual a interação grupal é direcionada não para a criação espontânea, mas para a revisão dos protocolos de planejamento estabelecidos anteriormente:

> Converse com seu grupo e retome os passos necessários para uma boa produção oral; Revise o planejamento já feito e **escreva**, a seguir, o que seu grupo pode melhorar para a apresentação (p. 131).
>
> Apresente a proposta do capítulo às crianças e informe que o objetivo será ensaiar a apresentação. Utilize um equipamento para gravar áudio/vídeo, se possível. Na atividade 1, peça que os grupos se reúnam e observem o que foi produzido no capítulo anterior, em relação à organização para produção oral de conto. Reforce a importância de um bom planejamento para que a narração seja compreendida pelos(as) ouvintes. Em seguida, na atividade 2, peça que os grupos observem os aspectos trabalhados e escrevam o que ainda podem melhorar para que a atividade seja realizada com sucesso.

> 1. Em grupos, espera-se que os(as) estudantes retomem o planejamento que fizeram no capítulo anterior.
> 2. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem o que precisa ser melhorado e registrem.

O enunciado proposto e seus desdobramentos didáticos realizam parcialmente uma perspectiva bakhtiniana, sobretudo ao enfatizar a produção oral em situação de interação, mas permanecem presos a uma lógica ainda bastante monológica de controle do dizer dos alunos.

O comando "Converse com seu grupo e retome os passos necessários para uma boa produção oral" situa a atividade no campo da interação e do planejamento do discurso, o que converge com a noção de linguagem como prática social e de enunciado como unidade concreta da comunicação. Contudo, o verbo "escreva, a seguir, o que seu grupo pode melhorar para a apresentação" desloca o foco da situação viva de interlocução para o registro escrito da "melhoria", aproximando a tarefa de um *checklist* normativo mais do que de uma resposta responsiva-ativa ao outro.

Essa instrumentalização da escrita acaba por sufocar a riqueza dialógica do processo, ignorando, como alerta Smolka (2012), que é por meio dessas interações verbais que os estudantes externalizam seus valores e visões de mundo. Para a autora, tal perspectiva permite que a escrita transcenda a reprodução mecânica de vocábulos para se firmar como um autêntico instrumento de interação e constituição do sujeito.

As orientações ao professor insistem em que se ensaiem as apresentações, se grave áudio/vídeo e se observem "aspectos trabalhados" para que a atividade "seja realizada com sucesso", o que pressupõe critérios de correção e eficácia pré-definidos. Nessa perspectiva, a responsividade tende a ser mensurada pela adequação a um modelo de narrativa oral previamente legitimado, reduzindo o potencial dialógico do enunciado, que em Bakhtin supõe abertura à imprevisibilidade das respostas dos sujeitos e à circulação de vozes heterogêneas.

As expectativas de aprendizagem formuladas ("retomar o planejamento", "identificar o que precisa ser melhorado e registrar") traduzem a compreensão responsiva em termos de cumprimento de etapas procedimentais, o que esvazia o caráter ético-estético da resposta que, para Bakhtin, envolve tomada de posição valorativa diante da situação concreta. Falta explicitação de como as experiências, valores e discursos dos estudantes serão acolhidos como constitutivos do planejamento e da avaliação da produção oral, o que seria central em uma "formação dialógico-responsável" de sujeitos.

Embora haja referência ao trabalho em grupo e à observação coletiva do que foi produzido anteriormente, o texto não prevê espaços em que os próprios alunos definam critérios, problematizem o gênero, negociem sentidos ou avaliem criticamente as condições de

circulação de suas narrativas. O professor aparece como instância que informa objetivo, conduz ensaio, determina o que deve ser observado e garante o "sucesso", configurando uma cena comunicativa centrada na voz autorizada do manual, em contraste com o dialogismo bakhtiniano, que entende cada enunciado como resposta situada a outros dizeres, inclusive dos estudantes.

Numa perspectiva bakhtiniana, o enunciado poderia: convidar o grupo a discutir para quem e em que contexto apresentará o conto; problematizar diferentes modos de contar e avaliá-los com base nas reações reais do público; e registrar, por escrito, não apenas "melhorias", mas também conflitos de vozes e escolhas discursivas feitas coletivamente. As orientações ao professor, por sua vez, poderiam enfatizar a escuta das avaliações dos próprios alunos e de seus pares, a circulação de diferentes critérios de "boa" narrativa oral e a compreensão da gravação não como controle, mas como material para análise crítica dos enunciados produzidos.

A etapa de aprimoramento textual é introduzida pelo Enunciado 5, que, sob o pretexto de discutir o conceito de revisão, orienta o olhar do aluno para a adequação técnica e o cumprimento de protocolos pré-fixados:

> Revise o texto que você produziu. Para isso, converse com a turma sobre os pontos a seguir e **registre** suas respostas (p. 148).
> A. Você sabe o que significa revisão?
> B. Como você imagina que a revisão é feita?
> - O que você acha importante levar em consideração durante a revisão?
>
> Apresente a proposta para as crianças. Diga que o objetivo é revisar o texto produzido no capítulo anterior e prepará-lo para a publicação final. Relembre-os(as) que, nos capítulos anteriores, organizaram um planejamento com os aspectos importantes que precisam ser considerados na reescrita do conto escolhido. Além disso, individualmente, as crianças realizaram a produção do texto refletindo sobre seus propósitos comunicativos, o gênero textual e as características dos(as) leitores(as). Na atividade 1, proponha uma conversa com a turma sobre o significado de revisar e questione como eles(as) imaginam que seja o processo de revisão. Rememore com a turma o processo desenvolvido no Capítulo 15 em que realizaram a revisão do conto escrito coletivamente. Explique que, nesse momento, deverão realizar o mesmo procedimento, mas de forma individual.
>
> A. Os (As) estudantes devem dizer, caso saibam, o que é revisão.
> B. Os (As) estudantes devem dizer como imaginam que é a revisão de um texto.
> **2.** Resposta pessoal. Os (As) estudantes devem responder o que acham importante considerar no momento da revisão.

O enunciado "Revise o texto que você produziu... converse com a turma... e registre suas respostas" e seus desdobramentos didáticos adotam a revisão como etapa técnica e metalinguística, mas exploram pouco a dimensão dialógica e responsiva que o conceito de

enunciado supõe na perspectiva bakhtiniana. A atividade favorece certa participação dos alunos (conversa coletiva, explicitação de concepções de revisão), porém ainda organiza essas respostas para encaixá-las em expectativas pré-definidas, reeditando o modelo de aluno relativamente passivo criticado nos estudiosos que discutem os processos dialógicos da construção do conhecimento.

Do ponto de vista bakhtiniano, o comando de atividade é um enunciado que instaura uma cena de interação: sujeitos que já escreveram um conto, agora convidados a revisá-lo em conversa com colegas e professor. Entretanto, o foco recai mais sobre a checagem de saberes declarativos ("o que é revisão", "como você imagina que é feita") do que sobre a circulação efetiva de vozes em torno do texto concreto produzido, o que limita a compreensão da revisão como As questões A — “Você sabe o que significa revisão?”, B — “Como você imagina que a revisão é feita?” e "o que você acha importante..." abrem espaço para atitudes responsivas, mas o quadro de respostas esperado, descrito no manual, tende a estabilizar tais respostas em fórmulas gerais ("dizer o que é revisão", "resposta pessoal") sem exigir que o aluno relacione suas concepções ao texto específico ou às reações do leitor. A responsividade, que em Bakhtin é inseparável da historicidade e da posição valorativa do sujeito, acaba reduzida a opinião pontual ou item de diagnóstico, não a tomada de posição argumentada diante de um enunciado concreto e de um interlocutor real.

Os direcionamentos ao professor orientam que ele apresente o objetivo ("prepará-lo para a publicação final") e relembre o planejamento anterior, configurando uma cena em que a voz docente organiza o sentido da revisão como etapa obrigatória do processo de escrita escolar. Falta orientação para que o professor acolha e problematize divergências entre as concepções dos alunos, ou para que insira as respostas em um diálogo mais amplo com práticas sociais de escrita (como a preparação para rodas de leitura, a confecção de livros artesanais para a biblioteca ou sessões de contação de histórias para outras turmas), o que empobrece o potencial de confronto de discursos heterogêneos que caracteriza o dialogismo.

A proposta menciona que as crianças já revisaram "propósitos e destinatários", mas, nesta etapa específica, não se explicita como as respostas dos alunos serão usadas para reescrever efetivamente o conto, nem como a revisão se vincula às possíveis leituras do outro. Assim, o texto do aluno aparece como algo a preparar para publicação de modo relativamente abstrato, e não como enunciado situado que ganha forma a partir das reações de colegas e professor, o que reitera uma visão de revisão centrada em ajuste formal e não na reorientação responsiva do dizer.

Numa perspectiva mais alinhada ao Círculo, as mesmas perguntas poderiam ser reescritas para exigir relação explícita com o texto e com o leitor: "ao reler seu conto, o que seu colega não entendeu ou questionou? O que você decidiu mudar por causa disso e por quê?". As orientações ao professor poderiam enfatizar a escuta das avaliações mútuas, o confronto de concepções de "bom texto" e a negociação de critérios de revisão, entendendo esse momento como espaço privilegiado de responsividade ativa e de construção coletiva de sentidos para a própria prática de escrever.

A análise a seguir se concentra em enunciados que, embora utilizem verbos aparentemente similares, demonstram intenções pedagógicas restritivas, que priorizam o preenchimento de informações em detrimento da construção textual autônoma e original. Tais atividades apontam para práticas de reprodução mecânica da escrita escolar, afastando-se da produção significativa, dialógica e responsiva que caracteriza o enunciado autêntico, responsável e socialmente situado na teoria de Bakhtin (1992).

QUADRO 2 - ENUNCIADOS COM FRAGMENTOS E INDICAÇÃO DE REPRODUÇÃO TEXTUAL

ENUNCIADO	ORIENTAÇÕES NO LIVRO DO PROFESSOR	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
1. **Leia** as pistas a seguir e descubra qual é o conto. -**Marque** um **x** para assinalar sua resposta (p. 101).	Diga aos(às) estudantes que irão ouvir algumas histórias e desafie-os(as) a descobrir que tipo de texto será analisado. Para isso, promova a resolução da atividade 2 de modo oral; se necessário, forneça outras pistas. Após cada questionamento, é importante que as opções de resposta sejam comentadas. Ao final, peça que registrem suas respostas no Livro do Estudante.	Espera-se que os(as) estudantes assinalem as alternativas: A. “CINDERELA”. B. “RAPUNZEL”. C. “OS TRÊS PORQUINHOS”. D. “CHAPEUZINHO VERMELHO”.
2. Converse com a turma sobre as questões a seguir. A. Como vocês conseguiram descobrir o nome do conto? B. Quais personagens podem ser encontradas nessa história? Como você sabe disso? C. Quais informações podem ser encontradas em uma capa de livro? D. As imagens ajudam a descobrir o que vai acontecer na história? - O que você se lembra dessa história? - **Escreva** a seguir (p. 103).	O professor deve: - Conversar com a turma sobre quais elementos ajudaram a reconhecer a história. - Explorar o que a turma sabe sobre as informações que as capas dos livros trazem: o título e os nomes da coleção e da série. Se possível, disponibilizar livros da biblioteca e pedir à turma que observe as ilustrações de cada capa com atenção para prever o que vai acontecer na história. - Propor que os(as) estudantes conversem sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho” e escrevam um resumo. - Atuar como escriba nos casos em que considerar necessário.	Espera-se que os(as) estudantes: A. Relatem como conseguiram descobrir o nome do conto. B. Respondam: Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho, comentando como sabem disso. C. Discorram sobre as informações que podem ser encontradas na capa de um livro. D. Digam que as imagens ajudam a descobrir o que acontecerá no conto. Escrevam um pequeno resumo sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho”.

3. Em grupo, observe o anexo 10 e relacione os trechos dos contos com as imagens. A. Recorte as imagens do anexo 10 e cole-as nos quadros abaixo com seus respectivos trechos. B. **Escreva** o título de cada um dos contos. (p. 104).	O professor deve: Organizar grupos com ao menos um aluno que escreve convencionalmente; Orientar os alunos para que recortem as imagens e trechos do Anexo 10 e as relacionem; Acompanhar a atividade, auxiliando na compreensão e fazendo questionamentos; Orientar os alunos para que, após colarem as imagens e trechos no livro, em grupos, discutam sobre os contos, personagens e enredos. Finalmente, cada aluno escreve individualmente o nome de cada conto.	Espera-se que os(as) estudantes: 1. Relacionem os trechos dos contos com as respectivas imagens. A. Recortem e colem os trechos no Livro do Estudante, um ao lado do outro. B. Insiram os títulos dos contos: "Chapeuzinho Vermelho" e "Cinderela".
4. Escolha um trecho de um conto com a ajuda da professora ou do professor e leia para a turma. Com as suas palavras, **escreva** o trecho que você escolheu. (p. 105).	O professor deve solicitar que cada estudante escolha um trecho de um conto trabalhado na unidade para ler e escrever; selecionar alguns trechos dos contos, apresentar aos(às) estudantes e pedir que escolham aquele que querem ler. Em seguida, deve distribuir os trechos escolhidos.	Os (As) estudantes devem escolher um trecho do conto na seção "Praticando" para fazer a leitura. Em seguida, devem escrever o trecho escolhido.
5. **Escreva** o nome da personagem abaixo do trecho correspondente (p. 106 -107).	Realize em voz alta e com a entonação adequada a leitura dos trechos disponíveis no Livro do Estudante; em seguida, promova uma leitura em coro. Peça aos(às) estudantes que escrevam o nome da personagem embaixo de cada trecho.	Espera-se que os(as) estudantes identifiquem que o primeiro trecho pertence ao conto "Chapeuzinho Amarelo", e o segundo, ao conto "Chapeuzinho Vermelho".
6. **Preencha** o quadro com as informações da história (p. 111).	No quadro da sala, reproduza o quadro disponível na atividade 2 e peça que falem como acham que cada linha deve ser preenchida. Depois, peça que escrevam as respostas.	Espera-se que os(as) estudantes consigam identificar as características das personagens, o conflito e a resolução. Personagem principal: Chapeuzinho Vermelho. Vilão: Lobo Mau. Outras personagens: a mãe e a avó da Chapeuzinho Vermelho, o caçador. Conflito: o Lobo Mau invadiu a casa da vovó, devorou-a, fingiu que era ela e devorou a Chapeuzinho Vermelho. Solução encontrada: o caçador apareceu e salvou a Chapeuzinho Vermelho e a vovó.
7. Em dupla, **pense** na história apresentada e **liste** os itens a seguir. -Quem é a protagonista ou o protagonista da história? - Quais são as características da protagonista ou do protagonista da história? - Quais outras personagens fazem	Organize a sala em duplas. Esse agrupamento deve ser pensado de uma forma produtiva, a fim de que os(as) estudantes consigam auxiliar uns(umas) aos(às) outros(as) nos momentos de reflexão. Garanta que, em cada dupla, haja pelo menos um(a) estudante alfabético(a), isso auxiliará na	Espera-se que os(as) estudantes preencham o quadro como uma forma de sintetizar as principais informações da história "Lé e o elefante de lata".

parte da história? - Quem é a antagonista ou o antagonista? Quais adjetivos podemos atribuir a essa personagem? - Há algum elemento mágico na narrativa? - Qual é o conflito ou a problemática enfrentada pela personagem protagonista? - Qual é a solução do conflito para que aconteça o desfecho da história? - Como a história termina? (p. 115).	troca de experiências na proposta de escrita. Peça que as duplas pensem na história apresentada e listem os itens indicados na atividade 1, que funcionarão como base para o planejamento da escrita.	
8. Qual conto está sendo mostrado nas imagens? (p. 118).	Na atividade 3, peça que escrevam o título do conto no espaço reservado a isso.	Espera-se que os(as) estudantes respondam que o conto mostrado é "Cinderela".
9. Converse com a turma e **escreva** suas respostas a seguir: (p. 119). A. Os trechos estão organizados na ordem em que ocorre na história? Sim ( ) Não ( ) B. Todas as palavras foram separadas corretamente? Caso encontre algum problema, circule essas palavras e **escreva-**as a seguir, fazendo os ajustes necessários C**.** As palavras ou expressões circuladas têm algo em comum? O quê?	Apresente as questões da atividade 2 do Livro do Estudante. Instrua os(as) estudantes a conversar sobre essas questões e a respondê-las. O objetivo é que as crianças observem a passagem do tempo, bem como as expressões que ajudam a construir essa ideia. Explique que, no decorrer da história, aparecem várias expressões que marcam a passagem do tempo, ou seja, expressões ou trechos que nos dão a ideia de que a história está acontecendo em períodos do dia ou da noite e em dias diferentes. Convide a turma a ler novamente os trechos. Depois da leitura, pergunte se os trechos apresentados estão organizados na ordem em que acontecem na história. Em seguida, questione os(as) estudantes se todas as palavras dos trechos foram segmentadas adequadamente. Oriente-os(as) a circular essas palavras e as escrevê-las no Livro do Estudante. Pergunte se essas palavras ou expressões têm algo em comum e quais dessas expressões eles(as) se lembram de já ter ouvido em outros contos. Questione também o que aconteceria se a expressão "Era uma vez" fosse trocada por "Há muito, muito tempo".	**2.** A. Espera-se que os(as) estudantes identifiquem que os trechos foram apresentados conforme a narrativa original. B. Espera-se que os(as) estudantes indiquem que algumas palavras foram escritas juntas (sem segmentação) e circulem as expressões: ERAUMAVEZ, CERTODIA, TODAANOITE, PARASEMPRE.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Material Didático Complementar (2024).

Conforme explicitado anteriormente, para fins de sistematização analítica, os enunciados do Quadro 2 foram organizados em quatro eixos distintos, agrupados mediante o critério de semelhança funcional, reunindo aqueles que convergem para o mesmo objetivo

didático. Nesse contexto, a observação dos dados tabulados revela que, no Eixo 1, buscou-se “checar” e “alinhar o conhecimento prévio e o repertório” que o aluno já traz de sua vivência (memória cultural) para que ele reconhecesse o gênero “conto de fadas” dentro da norma esperada. Nesta etapa, a memória não é explorada em sua heterogeneidade subjetiva, mas acionada instrumentalmente para validar se o aluno detém os códigos necessários para identificar a narrativa canônica. Assim, temos os seguintes enunciados que operam essa verificação:

> Leia as pistas a seguir e descubra qual é o conto. Marque um x para assinalar sua resposta (Enunciado 1, p.101)
>
> Como vocês conseguiram descobrir o nome do conto? Quais personagens podem ser encontradas [...]? Como você sabe disso? Quais informações podem ser encontradas em uma capa de livro? As imagens ajudam a descobrir o que vai acontecer na história? O que você se lembra dessa história? Escreva a seguir (Enunciado 2, p. 103).

Dessa forma, assegura-se um entendimento unificado da obra, priorizando checagem de competências prévias sobre ativação memorística. Enunciados iniciais como a solicitação para ler pistas, descobrir o conto e marcá-lo (p. 101) ou conversar sobre identificação de nomes e personagens (p. 101-103) ativam reconhecimento responsivo, mas as orientações ao professor funcionam como triagem diretiva, enquanto as expectativas prescrevem respostas canônicas ("Chapeuzinho Vermelho"; "Lobo Mau e Chapeuzinho"). Essa triangulação revela um dialogismo meramente instrucional, no qual verbos imperativos como "Converse" simulam abertura, mas culminam em um resultado predefinido.

A lógica de controle do material radicaliza-se na abordagem das imagens. O questionamento "Qual conto está sendo mostrado?" configura o que se pode chamar de um circuito fechado de verificação semiótica. Em vez de explorar a carga simbólica das ilustrações, a instrução exige que o aluno as traduza em uma etiqueta verbal específica (o título da obra). Esse procedimento opera uma estabilização forçada do signo, reduzindo a polissemia inerente à linguagem visual a um monologismo que ignora a percepção estética em favor da classificação.

A análise expõe uma tensão latente entre a interação prometida e a rigidez pedagógica. O enunciado "Como vocês conseguiram descobrir...?", embora formulado sob uma aparência de abertura, revela-se uma forma aparente de diálogo. A existência de respostas esperadas predefinidas no LP (como "Respondam: Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho") restringe as explorações interpretativas. O que deveria ser um processo de descoberta torna-se uma busca

por alvos fixos, onde a função instrucional de checagem prevalece sobre as características discursivas do diálogo autêntico.

Essa transição para o resumo e a identificação de dados condiciona a autonomia criativa à reprodução fiel da narrativa canônica, entrando em contradição com as orientações iniciais de conversação livre. Tal movimento consome o potencial dialógico da atividade em cadeias avaliativas assimétricas, nas quais a voz do aluno é subordinada a uma ideologia pedagógica unívoca. Ao priorizar a extração de informações em detrimento da vivência responsiva, o material subjuga o dialogismo bakhtiniano à mera verificação de um código cultural preestabelecido.

Nessa perspectiva, a atividade de escrita funciona como um mero pretexto, desconsiderando a construção de sentidos autônoma e contextualizada. Tal prática alinha-se à crítica de Smolka (1988, p. 38), para quem:

> A escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever.

Essa redundância - apontada por Smolka - ganha contornos mais rígidos quando observamos a transição entre o convite à interação oral e a exigência do resumo. Como um novo enunciado concreto inserido na atividade, a solicitação de síntese impõe um gênero discursivo que, por natureza, exige a seleção e a hierarquização de informações.

Nesse processo, opera-se o que se poderia denominar silenciamento das nuances: para sintetizar conforme a expectativa do material, o aluno é levado a descartar as ambiguidades inerentes à arte em favor de uma perspectiva específica e previamente definida pelo enunciador implícito. A liberdade interpretativa, assim, é sacrificada em nome da eficácia pedagógica, convertendo o encontro com o texto literário em um exercício de ajustamento à visão de mundo já consolidada pelo material didático. Nesse mesmo movimento, a imagem perde sua autonomia enquanto texto visual e passa a funcionar como um operador de ancoragem, cuja função restringe-se a validar uma correspondência biunívoca com um referente literário hegemônico.

Sob essa lógica, a exigência da escrita do título no espaço reservado reforça a presença do que Bakhtin denomina discurso monológico[27]. Embora a imagem carregue, por sua própria natureza, uma carga polissêmica, o aluno não é convocado a narrar nem a explorar os universos simbólicos evocados pelo “sapato de cristal ou pela abóbora”. Resta-lhe apenas nomear a obra,

[27] Para Bakhtin (1992), discurso monológico é o processo onde apenas uma voz (nesse caso específico, a do livro) detém a verdade, não permitindo interação ou réplica (dialogismo) por parte do aluno.

privilegiando uma metalinguagem classificatória em detrimento da vivência responsiva. A atividade, desse modo, não promove a compreensão do conto enquanto acontecimento estético-discursivo, mas verifica a pré-existência de um código da cultura de massa na memória do discente, excluindo interpretações e imaginários divergentes.

No eixo subsequente (Eixo 2), a atividade avança para o estudo estrutural da narrativa, focalizando personagens, conflitos e resolução. Contudo, essa etapa revela um movimento de burocratização da leitura: inicia-se com um convite visual e lúdico (a escolha da capa), mas rapidamente subordina a interpretação a um roteiro de preenchimento de lacunas. Essa transição é exemplificada pela sequência dos enunciados:

> Preencha o quadro com as informações da história (enunciado 6, p. 111).
>
> [...] Em dupla, pense na história apresentada e liste os itens a seguir: Quem é a protagonista ou o protagonista da história?
> Quais são as características da protagonista ou do protagonista da história?
> Quais outras personagens fazem parte da história?
> Quem é a antagonista ou o antagonista?
> Quais adjetivos podemos atribuir a essa personagem?
> Há algum elemento mágico na narrativa?
> Qual é o conflito ou a problemática enfrentada pela personagem protagonista?
> Qual é a solução do conflito para que aconteça o desfecho da história?
> Como a história termina? (enunciado 7, p. 115).

A progressão desses comandos revela uma tensão bakhtiniana entre a heterogeneidade da leitura literária e a normatização escolar. Ao exigir que o aluno fragmente a narrativa em listas e categorias estanques (protagonista, antagonista, solução), a atividade opera o que Bakhtin (1988) conceitua como força centrípeta[28], contendo a polissemia da obra dentro de um formulário.

Sob a ótica bakhtiniana, o conto não é um somatório de peças isoladas, mas um todo arquitetônico vivo, cuja significação emerge da interação dinâmica entre suas partes. No entanto, o que se observa na atividade é a conversão desse corpo vivo em mero objeto de fragmentação analítica. Ao impor a fragmentação da narrativa em listas e categorias estanques, rompe-se a unidade estética da obra e nega-se a ambiguidade inerente à arte em favor de esquemas binários fechados.

Esse procedimento reforça uma leitura instrumentalizada, na qual a compreensão responsiva (o diálogo com os sentidos) é substituída pelo reconhecimento de sinais (a

[28] O conceito de força centrípeta refere-se ao movimento de centralização e unificação da linguagem (BAKHTIN, 1988). Na presente análise, apropriamo-nos do termo para descrever a ação didática que busca impor uma interpretação única e estabilizada ("correta") sobre o texto literário, suprimindo a heterogeneidade das leituras subjetivas dos alunos (forças centrífugas).

identificação técnica). Nesse cenário, o aluno não dialoga com a obra, mas apenas extrai dados para satisfazer a demanda do enunciado, reduzindo universos de sentido a respostas previsíveis e monológicas.

Essa ruptura, entre o convite lúdico da imagem e a exigência burocrática do preenchimento de quadros, reflete o que Smolka (2012) critica como a escolarização artificial da leitura. Para a autora, a escola frequentemente converte a prática social da leitura, que deveria ser um espaço de interlocução e produção de sentidos, em uma mera tarefa de verificação.

Ao submeter o aluno a um questionário estrutural logo após o contato com a capa, o material didático transforma o texto em pretexto para avaliação. Ocorre, assim, um deslocamento da posição do aluno: de leitor engajado, instigado pela narrativa visual, ele passa a ser tratado como objeto de um inquérito pedagógico, cuja função não é mais fruir a obra, mas comprovar a extração de informações corretas, silenciando sua resposta subjetiva e singular.

Sob essa mesma ótica instrumental, o material avança para o Eixo 3, que foca na análise da língua propriamente dita e na relação entre o texto e a imagem. Os enunciados selecionados revelam uma estrutura que, embora utilize elementos lúdicos, acaba por circunscrever a atividade a um exercício de reconhecimento e adequação normativa, em detrimento da construção de sentidos, conforme se observa a seguir:

> Em grupo, observe o anexo 10 e relacione os trechos dos contos com as imagens. Recorte as imagens do anexo 10 e cole-as [...] com seus respectivos trechos. Escreva o título de cada um dos contos (enunciado 3, p. 104)
>
> Escreva o nome da personagem abaixo do trecho correspondente (enunciado 5, p. 106 -107).
>
> Todas as palavras foram separadas corretamente? Caso encontre algum problema, circule essas palavras e escreva-as a seguir [...] ERAUMAVEZ, CERTODIA... (enunciado 9, p. 119).

A instrução para relacionar trechos com imagens e escrever o título opera como um mecanismo de estabilização do signo. Os verbos no imperativo (observe, relacione, recorte, cole, escreva) configuram um discurso marcadamente instrutivo, orientando os alunos para uma associação mecânica entre texto e imagem. Nesse processo, a imagem perde sua autonomia polissêmica e passa a funcionar como ilustração subordinada ao texto verbal, servindo apenas à confirmação de uma resposta previamente esperada. O dialogismo, assim, restringe-se à correspondência correta entre partes, sem abertura para a ambiguidade criativa ou para uma leitura estética.

Essa orientação procedimental evidencia um descompasso ético-pedagógico: embora as orientações ao professor anunciem uma “exploração profunda” do texto, os comandos dirigidos à criança reduzem a atividade a uma manipulação técnica de materiais, esvaziando seu potencial interpretativo e limitando a construção de sentidos que a própria fundamentação do material afirma valorizar.

O enunciado revela uma inconsistência entre a formulação da atividade, as orientações ao professor e as expectativas de resposta. Embora, o questionamento "Como vocês conseguiram descobrir...?" pareça estimular diversas interpretações, a existência de respostas predefinidas revela uma encenação dialógica. Essa discrepância se acentua quando comparada às orientações para o professor, que sugerem uma exploração profunda que não se materializa no comando dado ao aluno. A função instrucional prevalece sobre a discursiva, condicionando a fala discente a um trilho interpretativo previamente traçado, onde o enunciador (o material) detém o controle absoluto da verdade.

O enunciador, através da escolha das perguntas e instruções, revela uma intenção de introduzir o tema dos contos de fadas explorando o conhecimento prévio dos alunos. Entretanto, a estrutura do enunciado demonstra uma visão estritamente centrada no professor como detentor do saber. Ao utilizar perguntas fechadas que direcionam a resposta para um alvo específico, o material privilegia a voz do enunciador em detrimento das vozes dos alunos. A interação, embora sugerida, é rigidamente controlada e guiada, limitando a construção de significados compartilhados e mantendo a ênfase na identificação factual, sem aprofundamento na exploração da imagem em si.

A atividade sobre segmentação, embora toque em expressões formulares fundamentais do gênero - como “Era uma vez” -, concentra-se prioritariamente na adequação à norma culta, esvaziando a discussão acerca do modo como tais expressões participam da construção do tempo mítico característico do conto. Ao isolar essas formulações para fins estritamente ortográficos, o material desloca o foco do enunciado enquanto unidade concreta de sentido para a oração enquanto objeto gramatical, promovendo aquilo que Bakhtin (1998, p. 297) identifica como a deformação da natureza do enunciado:

> A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática (é no interior do todo do enunciado e do ponto de vista desse todo que a oração alcança propriedades estilísticas). Onde a oração figura a título de enunciado completo, parece encravada num material de natureza totalmente estranha. Ao se ignorar esses fatos na análise da oração, deforma-se a natureza da oração (e, portanto, do enunciado que se gramaticaliza).

À luz dessa perspectiva, a proposta de atividades desse tipo, desprovida de um propósito comunicativo efetivo, tende a produzir enunciações artificiais. A criança não é convocada a utilizar a linguagem para expressar ideias, construir sentidos ou dialogar com o texto literário, mas apenas a manipular formas gramaticais sob um controle externo previamente estabelecido. Como consequência, a interação restringe-se a um nível superficial, no qual a voz do enunciador se sobrepõe às demais, silenciando a resposta subjetiva e a diversidade de vozes que o texto literário poderia suscitar.

Com vistas à superação dessa estrutura monológica, a atividade poderia ser redimensionada por meio da inclusão de questões abertas que favorecessem a expressão das experiências e interpretações dos alunos. Do mesmo modo, a incorporação de práticas voltadas à criação e à expressão individual - como a produção de desenhos autorais, a reescrita criativa ou a dramatização - contribuiria para a constituição de uma enunciação efetivamente significativa. Nessa direção, a abordagem deslocar-se-ia de uma lógica centrada na transmissão e no controle de formas linguísticas para uma perspectiva que valoriza a interação, a pluralidade de vozes e a construção coletiva de sentidos.

Esse itinerário de controle culmina no Eixo 4, no qual a transição de leitor para produtor de texto não implica uma ruptura com a diretividade pedagógica. Esta última categoria agrupa os enunciados voltados à produção textual e oral (como resumos e reescritas), configurando o que se pode classificar como um simulacro de autoria. Embora o estudante seja convidado a escrever, sua criação permanece estritamente circunscrita às balizas do gênero e às expectativas do enunciador, resultando em uma falsa autoria: uma escrita que opera pela paráfrase do cânone em detrimento da expressão de uma voz singular, sem que lhe seja permitido reacentuar verdadeiramente o discurso alheio.

> Escolha um trecho de um conto [...]. Com as suas palavras, escreva o trecho que você escolheu (enunciado 4, p. 105).
>
> Escrevam um pequeno resumo sobre o conto “Chapeuzinho Vermelho”. [...] Atuar como escriba nos casos em que considerar necessário (enunciado 2, p. 103).

Essa expectativa de produção autônoma entra em conflito direto com as orientações fornecidas ao professor. O comando "com as suas palavras" acaba por encobrir uma exigência de fidelidade estrita ao enredo canônico, transformando a escrita em um exercício de paráfrase que deve preservar a hierarquia do texto-fonte. A orientação para que o docente atue como escriba, somada à instrução de ajustar essas ideias, revela a face controladora da atividade: o

professor torna-se um filtro normalizador, uma força centrípeta que captura a voz do aluno para que ela se encaixe na "resposta esperada".

A escolha do resumo como gênero discursivo reforça esse silenciamento. Por definição, o resumo exige a exclusão de detalhes e percepções subjetivas, induzindo o aluno a descartar sua experiência estética em prol da macroestrutura do conto. Essa discrepância agrava-se pela "armadilha enunciativa" presente nas expectativas de resposta: enquanto o enunciado convida à escrita livre, a avaliação impõe a reprodução de um "trecho escolhido". Essa restrição não explicitada funciona como um balizador que impede o sujeito de expandir a narrativa, reafirmando a primazia do modelo normativo sobre a invenção.

Tal estruturação evidencia uma abordagem que reduz a leitura e a escrita a uma reprodução mecânica, reforçando a visão passiva da criança no processo de aprendizagem. Como aponta Smolka (1988), as primeiras tentativas de escrita infantil são frequentemente reprimidas pelo medo de "aprender errado", sendo avaliadas apenas em relação a um suposto modelo adulto e final.

> As crianças são consideradas passivas no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças "aprenderem (gravarem) errado. [...] a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo "correto", "adulto", "final" de escrita (como se isso existisse) (Smolka, 1988, p. 62, grifos da autora).

Em síntese, a análise revela que a priorização da reprodução mecânica em detrimento da construção de significado transcende a escolha metodológica: configura-se como uma barreira ao dialogismo. Atividades que privilegiam a cópia e a paráfrase evidenciam como recursos didáticos podem, paradoxalmente, silenciar o sujeito no exato momento em que deveriam promover sua inserção na cultura escrita.

Nesse sentido, impõe-se questionar se tais materiais oferecem espaço para a responsividade ativa e a criatividade infantil ou se apenas reiteram o monologismo aqui denunciado. A estrutura engessada dos comandos examinados sugere que a escrita é tratada como um fim em si mesma, esvaziada de sua função social e discursiva.

Diante desse cenário, propõe-se, na sequência, a realização de uma análise minuciosa e sistemática de um enunciado didático específico, tomando como eixo teórico os pressupostos da perspectiva bakhtiniana acerca da linguagem, do enunciado e da interação discursiva. Tal análise será desenvolvida com o objetivo de evidenciar em que medida o enunciado em questão se aproxima ou se distancia de uma concepção de linguagem como prática social, dialógica e responsiva. Para tanto, serão considerados elementos fundamentais apontados por Bakhtin

(2011), como a direcionalidade enunciativa, a responsividade, a autoria, o dialogismo e a inserção em gêneros discursivos. Ao mesmo tempo, buscar-se-á delinear, a partir dessa leitura crítica, as condições necessárias para a constituição de um enunciado didático potente, capaz de convocar o aluno à produção de sentidos, à tomada de posição e à participação efetiva na cadeia discursiva, superando, assim, práticas centradas na mera reprodução e no controle do dizer.

> 2. Converse com a turma sobre as questões a seguir.
> A. Como vocês conseguiram descobrir o nome do conto?
> B. Quais personagens podem ser encontradas nessa história? Como você sabe disso?
> C. Quais informações podem ser encontradas em uma capa de livro?
> D. As imagens ajudam a descobrir o que vai acontecer na história?
> - O que você se lembra dessa história? - **Escreva** a seguir (p. 103).
>
> O professor deve:
> - Conversar com a turma sobre quais elementos ajudaram a reconhecer a história.
> - Explorar o que a turma sabe sobre as informações que as capas dos livros trazem: o título e os nomes da coleção e da série. Se possível, disponibilizar livros da biblioteca e pedir à turma que observe as ilustrações de cada capa com atenção para prever o que vai acontecer na história.
> - Propor que os(as) estudantes
> conversem sobre o conto "Chapeuzinho Vermelho" e escrevam um resumo.
> - Atuar como escriba nos casos em que considerar necessário.
>
> Espera-se que os(as) estudantes:
> A. Relatem como conseguiram descobrir o nome do conto.
> B. Respondam: Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho, comentando como sabem disso.
> C. Discorram sobre as informações que podem ser encontradas na capa de um livro.
> D. Digam que as imagens ajudam a descobrir o que acontecerá no conto.
> Escrevam um pequeno resumo sobre o conto "Chapeuzinho Vermelho".

A ampliação da análise do enunciado e de seu conjunto de orientações pedagógicas, à luz da perspectiva teórica de Bakhtin, permite evidenciar, de maneira ainda mais aprofundada, as tensões entre a intencionalidade pedagógica proposta e a efetiva constituição do enunciado como prática discursiva dialógica no contexto da alfabetização.

O enunciado inicial — "Converse com a turma sobre as questões a seguir" — aliado às orientações dirigidas ao professor e às respostas esperadas, configura um complexo enunciativo que, embora se apresente sob a aparência de interação, revela-se fortemente ancorado em uma lógica de condução e controle do discurso. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado não pode ser analisado isoladamente, mas deve ser compreendido em sua totalidade concreta,

considerando-se as condições de produção, circulação e resposta. Nesse sentido, as orientações ao professor e as expectativas de resposta dos estudantes são constitutivas do próprio enunciado, pois delimitam os horizontes de sentido possíveis e regulam as formas de participação dos sujeitos.

No que se refere à situação de interação, observa-se que tanto o comando dirigido aos estudantes quanto as orientações ao professor reiteram a centralidade da oralidade como espaço inicial de construção de sentidos. A recomendação de "conversar com a turma" e de explorar coletivamente os elementos da história sugere, em princípio, a valorização do diálogo como prática pedagógica. Entretanto, essa interação é fortemente mediada pelo professor, que assume o papel de organizador e, em certa medida, de controlador do fluxo discursivo. Ao orientar que o docente "explore", "proponha" e, inclusive, "atue como escriba", o material didático atribui ao professor a função de legitimar as respostas e de conduzir os sentidos considerados adequados. Tal configuração aproxima-se de um modelo monológico de ensino, no qual a palavra do outro — no caso, a do aluno — é previamente antecipada e enquadrada, reduzindo as possibilidades de emergência de vozes efetivamente diversas.

Essa característica torna-se ainda mais evidente quando se analisam as respostas esperadas. Ao indicar que os estudantes devem relatar, identificar personagens específicos (como "Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho"), reconhecer informações da capa e afirmar que as imagens ajudam na antecipação da narrativa, o material delimita um campo de respostas consideradas corretas. Na perspectiva de Bakhtin, essa antecipação do dizer do outro compromete a natureza responsiva do enunciado, uma vez que a resposta deixa de ser um ato singular de posicionamento e passa a ser uma reprodução de sentidos previamente estabilizados. A compreensão, nesse caso, não se configura como ativa e responsiva, mas como assimilação de conteúdos já legitimados pelo discurso pedagógico.

No plano do endereçamento, a oscilação entre "vocês" e "você" no enunciado dirigido aos alunos, somada à mediação constante do professor, produz uma ambiguidade na constituição do interlocutor. Não se define claramente se o sujeito da enunciação é o coletivo da turma, o indivíduo ou o próprio professor como instância reguladora. Para Bakhtin, o enunciado é sempre orientado a um destinatário concreto, cuja presença, ainda que presumida, orienta a forma e o conteúdo do discurso. A indefinição do interlocutor, nesse contexto, fragiliza a relação dialógica e dificulta a constituição do aluno como sujeito responsivo, uma vez que não se estabelece com clareza a quem sua palavra se dirige e em que condições ela será recebida.

No que concerne à intencionalidade discursiva, tanto as perguntas quanto as orientações ao professor evidenciam uma preocupação com a ativação de conhecimentos prévios, com a

leitura de elementos paratextuais (como a capa do livro) e com a compreensão global da narrativa. Esses aspectos são relevantes e dialogam, em certa medida, com a noção bakhtiniana de que todo enunciado se inscreve em uma cadeia de outros enunciados, mobilizando memórias discursivas e experiências anteriores. No entanto, essa intencionalidade é limitada pela baixa problematização das questões e pela ausência de abertura para interpretações divergentes. As perguntas orientam para um único caminho interpretativo, reforçado pelas respostas esperadas, o que restringe a polissemia e a possibilidade de construção de sentidos múltiplos.

A responsividade, elemento central na teoria bakhtiniana, encontra-se significativamente comprometida nesse conjunto enunciativo. Embora se proponha uma conversa inicial, a estrutura das atividades e das respostas esperadas conduz os alunos a produzir respostas fechadas, previsíveis e alinhadas a um modelo previamente estabelecido. Não se solicita que o aluno concorde ou discorde, que justifique sua posição de forma autoral ou que dialogue com as respostas dos colegas. A ausência de espaços explícitos para a contrapalavra impede que o enunciado se constitua como um verdadeiro elo na cadeia dialógica, no qual cada resposta se relaciona com outras vozes e produz novos sentidos.

Essa limitação repercute diretamente na questão da autoria. Ao orientar o professor a atuar como escriba “nos casos em que considerar necessário”, o material evidencia uma preocupação com o registro escrito, mas, ao mesmo tempo, pode deslocar do aluno a responsabilidade pela produção do texto. Na perspectiva bakhtiniana, a autoria está intrinsicamente ligada à assunção de uma posição valorativa no discurso. Quando o aluno não é convocado a escolher, interpretar, posicionar-se e responder de forma singular, sua participação tende a se reduzir à reprodução de discursos alheios, comprometendo a constituição de sua voz própria.

No que se refere ao gênero discursivo, a proposta de “escrever um resumo” do conto “Chapeuzinho Vermelho” introduz, ainda que implicitamente, um gênero escolar relativamente estabilizado. No entanto, essa proposta não explicita as condições de produção desse texto: não se define para quem se escreve, com que finalidade ou em que situação comunicativa esse resumo circula. Para Bakhtin, os gêneros discursivos são indissociáveis das esferas de atividade humana e das finalidades comunicativas que os sustentam. A ausência dessas definições transforma o gênero em um modelo formal desprovido de função social, reduzindo a escrita a um exercício escolar descontextualizado.

Diante desse quadro, torna-se evidente que, embora o enunciado e suas orientações apresentem elementos que se aproximam de uma concepção interacionista da linguagem, sua organização concreta ainda se inscreve em uma lógica predominantemente monológica e

reprodutiva. A antecipação das respostas, a centralidade do professor como mediador e legitimador dos sentidos, a ausência de problematização e a indefinição das condições de produção textual limitam a emergência da responsividade, do dialogismo e da autoria.

Sob a perspectiva bakhtiniana, torna-se necessário reconfigurar o conjunto enunciativo de modo a assegurar a efetiva circulação de vozes, a explicitação da direcionalidade enunciativa, a valorização do posicionamento do aluno e a inserção da escrita em práticas sociais significativas. Tal deslocamento implica superar uma lógica centrada na resposta correta e na reprodução de conteúdos, em favor de uma concepção de linguagem como prática social, dialógica e responsiva. Nessa direção, o enunciado didático deve instituir condições para que os alunos dialoguem, problematizem, complementem e reinterpretarem sentidos, bem como explicitar os gêneros discursivos em função de suas finalidades comunicativas. Somente assim poderá constituir-se como espaço de linguagem viva, no qual o sujeito se reconhece como autor e participante ativo da cadeia discursiva.

Assim, em lugar de um comando genérico como "Converse com a turma sobre as questões a seguir", propõe-se um enunciado que explicite a interação e a direcionalidade discursiva, como, por exemplo: *"Conversem em pequenos grupos sobre a história 'Chapeuzinho Vermelho', compartilhando como vocês reconheceram o conto, o que pensam sobre os personagens e o que as imagens e a capa sugerem. Ouçam as ideias dos colegas, comparem-nas com as suas e, se necessário, reformulem seu pensamento. Em seguida, registrem por escrito suas impressões para um leitor que ainda não conhece essa história."* Tal formulação desloca o foco da resposta correta para a construção coletiva e individual de sentidos, convocando o aluno à responsividade ativa e à consideração do outro como interlocutor real.

No que se refere às orientações ao professor, torna-se fundamental redefinir seu papel, não como aquele que antecipa ou valida respostas, mas como mediador do processo dialógico. Nessa perspectiva, em vez de "explorar" conteúdos previamente definidos ou conduzir os alunos a respostas esperadas, o professor deve favorecer a problematização e a circulação de diferentes pontos de vista, por meio de intervenções como: incentivar que os estudantes justifiquem suas interpretações, promover a escuta entre pares, retomar falas divergentes e ampliá-las, bem como criar situações em que os alunos possam responder uns aos outros. A atuação como escriba, quando necessária, deve preservar a voz do aluno, evitando a reformulação excessiva que descaracterize sua autoria. Trata-se, portanto, de sustentar um espaço discursivo em que o sentido não esteja previamente fixado, mas se construa na interação.

Quanto às expectativas de resposta, uma abordagem coerente com a teoria de Bakhtin não deve prescrever conteúdos específicos a serem reproduzidos, mas reconhecer a multiplicidade de respostas possíveis, desde que ancoradas em processos interpretativos justificáveis. Em vez de indicar que os alunos "devem" mencionar determinados personagens ou afirmar determinadas funções das imagens, seria mais adequado explicitar que se espera que mobilizem elementos do texto e de suas experiências para sustentar seus pontos de vista, podendo divergir, complementar ou reinterpretar as informações. Do mesmo modo, a proposta de escrita — como o resumo do conto — deve ser situada em uma finalidade comunicativa concreta, como recontar a história para um colega, produzir um texto para um mural da turma ou registrar uma versão pessoal da narrativa, o que confere sentido social à atividade e insere o aluno em uma prática discursiva efetiva.

Dessa forma, um enunciado alinhado à perspectiva bakhtiniana não se define apenas por sua forma linguística, mas pelas condições que institui para a interação, pela abertura à responsividade e pela possibilidade de o sujeito assumir uma posição no discurso. Ao reorganizar o enunciado, as orientações docentes e as expectativas de resposta nesses termos, torna-se possível promover uma prática de linguagem que ultrapasse a reprodução e se constitua como espaço de produção de sentidos, de autoria e de participação ativa na cadeia discursiva.

Nesse contexto, a análise subsequente, voltada a enunciados de natureza mais aberta, investigará em que medida a flexibilização das propostas favorece o engajamento dos estudantes e a produção de sentidos autorais. Tal movimento analítico permitirá compreender como a configuração do enunciado didático incide sobre o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, podendo tanto restringir quanto ampliar as possibilidades de elaboração discursiva e de construção do pensamento crítico do aluno.

QUADRO 3 - FRAGMENTOS COM INDICAÇÃO DE ENUNCIADOS ABERTOS

ENUNCIADO	ORIENTAÇOES NO LIVRO DO PROFESSOR	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
1. Você sabe o que são contos de fadas? Conhece algum outro tipo de conto? **Observe** a imagem a seguir e diga qual é a história (p. 101).	O professor deve questionar os estudantes se eles(as)sabem o que são contos de fadas e se conhecem algum; possibilitar que as crianças falem sobre a experiência que já tiveram com esse gênero literário; questionar se conhecem outros tipos de contos; apontar que existem diversos tipos de contos, alguns muito antigos, como é o caso da "Chapeuzinho Vermelho", e que também será possível conhecer contos mais atuais ao longo desta unidade.	Os (As) estudantes devem dizer se sabem o que são contos de fadas, se conhecem outro tipo de conto e dizer qual conto de fadas a imagem representa.

2. A professora ou o professor fornecerá um envelope com imagens de capas de livros de diferentes tipos de contos. Em grupo, **escolha** uma capa (p. 101).	O professor deve deixar expostos os contos disponíveis no Anexo 6 do Livro do Professor e as capas, ler os títulos e fazer uma rápida eleição do conto que os(as) estudantes gostariam de conhecer neste capítulo. Em seguida, deve apresentar o conto escolhido, lendo novamente o título e demais elementos da capa. Deve pedir que a turma observe as ilustrações com atenção.	Os (As) estudantes devem escolher, em grupo, a capa de um livro.
3. **Compartilhe** com a turma: A. Qual foi o título que o grupo escolheu? B. O título traz pistas sobre a história? C. O que você vê na imagem da capa do livro? D. Há alguma informação que despertou sua curiosidade? (p. 102).	Oriente-os(as) alunos a conversar com toda a turma sobre o conto escolhido, comunicando se encontraram pistas sobre a história e se há alguma imagem que despertou curiosidade	Espera-se que os(as) estudantes: A. Compartilhem com a turma o título do conto escolhido; B. Digam se a capa traz pistas do que vai ser encontrado na história. C. Descrevam o que veem na capa do livro que escolheram. D. Resposta pessoal. Espera-se que cada estudante diga o que despertou a curiosidade olhando a capa do livro.
4. Com a turma, escolha um conto para fazer a leitura. Em seguida, converse sobre o livro que vocês leram (p. 102).	Faça a leitura do conto escolhido de forma a modelar o comportamento leitor. Nesse momento, ao escutar a leitura feita por você, as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida e interpretada e que as diferentes entonações, durante a leitura, também produzem sentidos. Explore as principais características dos contos de ontem e de hoje, traga os elementos apresentados e converse com a turma: - As ideias prévias que tivemos da leitura foram confirmadas? - Quais personagens aparecem na história? - Qual personagem é a principal? Ou quais personagens são as principais? - Existem personagens do bem e do mal? - Todos os contos têm elementos mágicos, ou seja, algo que não existe, que parte do nosso imaginário? - Qual é esse elemento nesse conto? - É possível identificar quando e onde se passa a história?	**2.** **A.** Espera-se que os(as) estudantes compartilhem com a turma o título do conto escolhido. **B.** Espera-se que os(as) estudantes digam se a capa traz pistas do que vai ser encontrado na história. **C.** Espera-se que os(as) estudantes descrevam o que veem na capa do livro que escolheram. **D.** Resposta pessoal. Espera-se que cada estudante diga o que despertou a curiosidade olhando a capa do livro.
5. Como manter a magia dos contos? -Ao final da unidade, vocês recontarão contos para as turmas do 1° ano. Converse com a turma sobre como será esse dia e	Conduza o diálogo de forma a ajustar essas ideias com a proposta de realizar um reconto das histórias favoritas da turma para as turmas do 1o ano. Fale que isso é importante para que as	2. **A.** Espera-se que os(as) estudantes digam onde o conto será recontado. **B.** Espera-se que os(as) estudantes

marque com um x as alternativas escolhidas em cada item (p.102). **A.** A contação será: ( ) Na sala de aula ( ) No pátio **B.** É possível usar: ( ) Fantasias ( ) Cartazes com desenhos **C.** Contos que podem ser lidos: "Cinderela", "Os Três Porquinhos", "Lé e o elefante de lata", "Chapeuzinho Vermelho".	crianças menores criem, desde pequenas, o gosto por ouvir e contar histórias. Pergunte para a turma: - Como poderia ser esse encontro entre turmas? - Vocês usariam fantasias? - Contariam a história sentados em roda? - O espaço seria a sala ou o pátio? - E quais contos podem ser contados para o 1° ano? Após decisão coletiva, peça que pintem o quadradinho que representa a resposta que escolherem	decidam se utilizarão fantasias ou cartazes com desenhos. **C.** Espera-se que os(as) estudantes selecionem os contos que recontarão.
6. Escolha um dos contos da atividade anterior para ler para seus familiares e amigos. Após a leitura, preencha a ficha do anexo 9. No dia combinado, traga sua ficha e compartilhe sua experiência com a turma (p. 102).	Peça aos(às) estudantes que escolham o conto que querem praticar a leitura e distribua cópias para eles(as). Oriente-os(as) a destacar, no Anexo 9, do Livro do Estudante, a ficha de leitura e explique como ela deve ser utilizada. Diga que devem escolher pessoas conhecidas e ler a mesma história para cada uma delas em voz alta. Em seguida, o(a) ouvinte deve preencher a ficha de leitura. Faça um combinado sobre a data de entrega e a socialização da ficha de leitura com a turma. Explique que essa atividade irá prepará-lo(as) para a apresentação aos estudantes do 1° ano.	Espera-se que os(as) estudantes escolham o conto que deverá ser praticado.
7. Qual é o nome do conto representado a seguir? Observe a imagem (p. 103).	Apresente a imagem da atividade 1 aos (às) estudantes e promova questionamentos sobre ela. Pergunte: - Quem é esta personagem que aparece na imagem? (apontando para a Chapeuzinho Vermelho.) - E este animal que está de frente para ela, vocês reconhecem? (apontando para o Lobo Mau.) - Observem a expressão da menina. O que parece para vocês? Ela parece estar com medo ou não? - Será que ela imagina o que acontecerá depois? (Questione a turma sobre o nome do conto que a imagem representa. Espera-se que facilmente o conto "Chapeuzinho Vermelho" seja reconhecido.	Espera-se que, observando a imagem, os(as) estudantes reconheçam o conto "Chapeuzinho Vermelho".
8. Analise a sua leitura: (p. 105). - Consegue ler o trecho do conto sozinha ou sozinho?	Explique aos(as) estudantes que eles(as) deverão avaliar sua própria leitura em voz alta. Faça a leitura de cada item do quadro e	Os (As) estudantes devem preencher o quadro de autoanálise da leitura do trecho.

	peça que preencham a coluna adequada com um **X**. Após o preenchimento, incentive-os(as) a compartilhar sua avaliação com os(as) colegas. Essa proposta objetiva possibilitar que o(a) estudante consiga analisar seu processo de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do automonitoramento e à tomada de consciência do próprio ato de aprender. A apropriação do processo de aprendizagem desenvolve autonomia e autoria, de maneira que a criança possa agir criticamente com relação ao seu percurso.	
9.Você sabia que existem diferentes versões para alguns tipos de contos? - O livro a seguir é uma versão diferente de um conto bem conhecido. Que conto é esse? (p. 106).	Pergunte para a turma se eles(as) conhecem o conto ilustrado pela imagem da capa. Diga que esse livro traz uma versão um pouco diferente da que conhecemos do conto de fadas "Chapeuzinho Vermelho". Relembre com a turma a versão tradicional desse conto de fadas.	Os (As) estudantes devem responder: "Chapeuzinho Vermelho".

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no Material Didático Complementar (2024).

Dando continuidade à triangulação metodológica aplicada nos eixos anteriores, procede-se à análise pormenorizada dos dados sistematizados no Quadro 3. Para esta investigação, os enunciados foram organizados em quatro eixos temáticos, que permitem evidenciar como a arquitetura pedagógica opera mecanismos de verificação, direcionamento interpretativo e controle da performance discente.

O primeiro bloco reúne os enunciados que, sob a forma de interrogativas diretas ou desafios de identificação visual, funcionam como ferramentas de triagem cultural:

> Você sabe o que são contos de fadas? Conhece algum outro tipo de conto? Observe a imagem a seguir e diga qual é a história (enunciado 1, p. 101).
>
> A professora ou o professor fornecerá um envelope com imagens de capas de livros de diferentes tipos de contos. Em grupo, **escolha** uma capa (enunciado 2, p. 101).
>
> **Compartilhe** com a turma:
> A. Qual foi o título que o grupo escolheu?
> B. O título traz pistas sobre a história?
> C. O que você vê na imagem da capa do livro?
> D. Há alguma informação que despertou sua curiosidade? (enunciado 3, p. 102).
>
> Qual é o nome do conto representado a seguir? Observe a imagem (enunciado 7, p. 103).

> O livro a seguir é uma versão diferente de um conto bem conhecido. Que conto é esse? (enunciado 9, p. 106).

A análise desses procedimentos revela que o enunciador utiliza a recorrência de verbos de comando voltados à identificação precisa para instaurar uma monoglossia cultural[29]. A materialidade desses comandos e a postura de autoridade pedagógica convergem para transformar o signo, ideológico e mutável por natureza (Bakhtin, 2011), em uma imagem fossilizada, que corresponde necessariamente ao referente canônico.

Inexistindo espaço para a apropriação da imagem pela vivência da criança, o recurso visual é utilizado não como um texto aberto a múltiplas leituras, mas como suporte para validar um único referente. Ao questionar se a personagem "parece estar com medo", o enunciado antecipa e molda a resposta emocional esperada, o que restringe a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP (Vygotsky, 1998) a um gabarito prévio.

Dessa forma, a pergunta "Que conto é esse?" não configura um convite à imaginação, mas um requisito de validação. A orientação de que se espera que facilmente o conto seja reconhecido confirma que a atividade não visa à construção de novos sentidos, mas à ratificação de um consenso que exclui vivências alheias à versão tradicional do conto.

Nessa perspectiva, a análise da tríade discursiva revela que o enunciador estabelece uma relação monológica com o aluno, na qual os enunciados funcionam como percursos interpretativos pré-determinados. Nesse cenário, a enunciação - o ato vivo da escrita e da fala - é esvaziada de sua força criativa. O que deveria ser um evento de interação dialógica converte-se em um simulacro de comunicação, no qual o aluno apenas devolve ao enunciador a resposta predeterminada, silenciando a alteridade e a construção de significados singulares.

Essa dinâmica de controle se aprofunda ao observarmos que o convite à percepção de uma versão diferente de uma obra literária é, na verdade, um pretexto para o reforço do cânone. Ao confrontar o comando dado ao estudante com as orientações destinadas ao docente, percebe-se que a "Expectativa de Resposta" anula qualquer possibilidade de polissemia, uma vez que o enunciador prescreve que o discente deve responder um título específico, silenciando o evento vivo da leitura em favor de um gabarito pré-moldado. Tal procedimento estende-se à manipulação da enunciação docente, instruindo o professor a guiar o olhar do aluno ao apontar para elementos visuais e até antecipar estados emocionais - como o medo -, o que restringe a interação a um mero simulacro de diálogo. Assim, o que se apresenta como uma atividade de

[29] Monoglossia cultural é um conceito derivado da teoria de Bakhtin (que opõe monoglossia à heteroglossia) e refere-se à imposição de uma única "língua", visão de mundo ou repertório cultural como sendo a única válida, correta ou existente em um determinado espaço (como a escola).

descoberta configura-se como uma verificação de conformidade cultural, onde o sucesso da performance discente depende da sua capacidade de identificar e devolver o signo fossilizado que a arquitetura pedagógica já determinou, de antemão, como a única resposta legítima.

Essa instrumentalização do saber literário se intensifica quando o ato de produzir e recontar histórias é reduzido a tarefas padronizadas, restringindo a atuação do sujeito. Ao planejar o compartilhamento do conto com outras turmas, o enunciador não convoca a inventividade estética, mas submete o evento a um planejamento técnico rígido, onde a magia mencionada no comando é ironicamente reduzida a um *checklist* de marcação de itens procedimentais. Esse controle da performance ultrapassa os limites da sala de aula ao condicionar a leitura realizada no ambiente familiar ao preenchimento de fichas e anexos, transformando a experiência privada e afetiva em um dado verificável e escolarizado.

Nesse sentido, a enunciação discente - que deveria ser um momento de compreensão responsiva ativa e produção de novos sentidos - é capturada por uma lógica de monitoramento que reduz o aluno a um executor de tarefas. O resultado é uma encenação dialógica, na qual a voz da criança é mediada por dispositivos que garantem que sua atuação permaneça nos trilhos interpretativos e organizacionais previamente estabelecidos pela arquitetura pedagógica.

Em continuidade a essa lógica de vigilância, a organização pedagógica internaliza os mecanismos de controle, transmutando o que deveria ser um processo de tomada de consciência em um dispositivo de automonitoramento técnico. Embora o discurso do enunciador utilize conceitos como "autonomia" e "autoria" para justificar a atividade, a enunciação proposta - centrada na verificação se o aluno conseguiu ler o trecho "sozinha ou sozinho" - revela que a prioridade reside na confissão da performance decodificadora, e não na construção de sentidos.

Nesse cenário, o ato de ler é despido de seu caráter dialógico e estético para ser reduzido a uma meta mecânica, mensurável pelo preenchimento de um quadro de autoanálise. A orientação para que o discente compartilhe essa avaliação com os colegas reforça a natureza pública dessa fiscalização, transformando a intimidade da aprendizagem em um ritual de validação da proficiência técnica diante do grupo.

Assim, a suposta agência oferecida ao enunciatário funciona como um monologismo internalizado, no qual a criança é impelida a observar seu percurso sob a ótica da produtividade escolar, consolidando a percepção de que sua relação com a linguagem é mediada, primordialmente, pela obrigação de prestar contas de sua competência funcional.

Os enunciados do segundo eixo evidenciam a redução do conto literário a um recurso fragmentado, estruturado a partir de procedimentos táteis e nominais que privilegiam a fidelidade ortográfica e associativa, em detrimento da construção responsiva de sentidos. Nesse

estágio avançado de vigilância enunciativa, o material didático gramaticaliza a linguagem ao isolar expressões narrativas para verificação normativa, configurando uma armadilha que mascara controle técnico como autonomia criativa e silencia a polifonia textual em prol de cumprimento protocolar.

> Relacione os trechos dos contos com as imagens. Recorte as imagens [...] e cole-as com seus respectivos trechos. Escreva o título de cada um dos contos (Enunciado 3, p. 104).
>
> Escreva o nome da personagem abaixo do trecho correspondente (Enunciado 5, p. 106).
>
> Todas as palavras foram separadas corretamente? Caso encontre algum problema, circule essas palavras e escreva-as a seguir: ERAUMAVEZ, CERTODIA... (Enunciado 9, p. 119).

Nesse estágio, a lógica de controle se estende à gramaticalização da linguagem, processo no qual a escrita se reduz a atos mecânicos de recortar, colar e etiquetar. Embora o comando instigue o aluno a escrever “com as suas palavras”, tal orientação encobre uma exigência de fidelidade absoluta ao enredo original, o que configura uma armadilha enunciativa.

Nesse sentido, o enunciador retira do conto sua natureza discursiva para tratá-lo como um objeto físico a ser manipulado. Ao fragmentar o enunciado literário em “partes de colar”, o material priva o aluno de uma compreensão responsiva ativa, pois a enunciação discente é reduzida ao cumprimento de uma tarefa de identificação, impedindo que a criança interaja com o texto como um sujeito que produz sentidos próprios.

A discrepância se agrava quando o material exige a escrita de um “trecho escolhido”, introduzindo uma restrição não explicitada que limita a produção a uma atividade de localização e transcrição adaptada. Este processo isola expressões como “era uma vez” para fins estritamente ortográficos, o que deforma a natureza do enunciado e silencia a dimensão estética da leitura em prol de uma verificação mecânica da norma culta. Em vez de um encontro dialógico com a literatura, o que se observa é o esvaziamento da enunciação, reduzida ao cumprimento de protocolos burocráticos.

O terceiro eixo de enunciados propõe a interação verbal e a análise literária. No entanto, a enunciação restringe o campo de sentido, impondo categorias teóricas e morais rígidas sobre o fluxo vivo da narrativa. Tal direcionamento monológico materializa-se explicitamente nos seguintes questionamentos, que instrumentalizam a leitura em prol de uma verificação estrutural:

> Compartilhe com a turma:

> A. Qual foi o título que o grupo escolheu?
> B. O título traz pistas sobre a história?
> C. O que você vê na imagem da capa do livro?
> D. Há alguma informação que despertou sua curiosidade? (enunciado 3, p. 102).
>
> Com a turma, escolha um conto para fazer a leitura. Em seguida, converse sobre o livro [...]. As ideias prévias [...] foram confirmadas? Existem personagens do bem e do mal?; Todos os contos têm elementos mágicos [...] Qual é esse elemento nesse conto? (enunciado 4, p. 102)
>
> Qual é o nome do conto representado a seguir? Observe a imagem. (enunciado 7, p. 103).

Embora as perguntas sejam formuladas de maneira aberta – "O que você vê?" e "Despertou curiosidade?" –, a enunciação como um todo controla rigorosamente o fluxo discursivo, direcionando as interpretações dos alunos a um "porto seguro" pré-estabelecido pelo material didático. Essa aparente abertura contrasta com a estrutura diretiva que permeia o enunciado, evidenciando tensões entre liberdade responsiva e controle pedagógico planejado.

A materialidade textual organiza-se em duas dimensões complementares e hierarquizadas: instruções aos alunos, constituídas por perguntas que admitem maior variedade de respostas em relação aos enunciados analisados anteriormente; e orientações ao professor, explicitadas na seção "Espera-se que os(as) estudantes...", que impõe expectativas pré-determinadas pelo enunciador e revela a intencionalidade formativa do material. Essa dualidade estrutural reforça a assimetria comunicacional inerente ao dispositivo didático, no qual a direção do diálogo permanece sob controle do adulto mediador.

Essa configuração revela uma assimetria comunicativa fundamental: embora as perguntas configurem abertura formal às respostas discentes, a expectativa normativa docente limita a espontaneidade interacional, comprometendo a responsividade bakhtiniana autêntica e evidenciando contradições entre os princípios dialogais declarados e sua efetiva implementação nos materiais do Programa Alfabetiza MT.

O reconto e a leitura para familiares tornam-se performances da competência leitora adquirida, transformando o aluno em um reprodutor autorizado da voz escolar, e não em um novo autor na cadeia discursiva.

Nestes enunciados, o interesse do aluno é subalternizado, à medida em que a iniciativa discente é contida em favor da vontade autoral inscrita no material, que se sobrepõe às possíveis escolhas dos alunos e passa a orientar a interação conforme os interesses e expectativas de seus produtores, instaurando um cenário de monologismo no qual a voz dos autores prevalece sobre a heterogeneidade das vozes infantis.

Tal dinâmica de controle materializa-se, por exemplo, no fato de que a "escolha" da capa (p. 101) não parte do interesse real ou da biblioteca pessoal do aluno, mas de um "envelope", uma metáfora perfeita para o confinamento do repertório, onde a orientação para uma "rápida eleição" sugere que o processo decisório é apenas um rito burocrático para legitimar a sequência didática, e não um espaço de debate estético real.

Da mesma forma, ao listar quais contos "podem ser lidos" (p. 102), o material exerce uma censura produtiva: define-se o que é "literatura válida" (o cânone europeu), excluindo narrativas locais, orais ou contemporâneas que não constem na lista oficial. A voz do aluno é permitida apenas para apontar o dedo para opções que o sistema já escolheu por ele.

Por fim, observa-se uma burocratização da agência discente nos comandos que transformam a prática social da leitura e do reconto em tarefas de preenchimento de fichas e autoavaliação técnica. Tal instrumentalização materializa-se nos seguintes comandos:

> Como manter a magia dos contos? [...] Converse com a turma sobre como será esse dia e marque com um x as alternativas escolhidas em cada item (enunciado 5, p. 102).

> Escolha um dos contos da atividade anterior para ler para seus familiares e amigos. Após a leitura, preencha a ficha do anexo 9. No dia combinado, traga sua ficha e compartilhe sua experiência com a turma (enunciado 6, p. 102).

Na perspectiva bakhtiniana, esses enunciados revelam uma restrição da responsividade discente, ao converter práticas sociais vivas de leitura e reconto em tarefas administrativas que esvaziam o potencial dialógico e autoral da linguagem. Os comandos – como "marcar opções" ou "preencher fichas" – priorizam cumprimento mecânico em detrimento de respostas singulares e responsáveis que dialoguem eticamente com o texto literário, contrariando a concepção do enunciado como ato interativo.

Ainda que a enunciação aparente superar essas limitações, ao incorporar perguntas abertas que ampliam a participação discente, perpetua controle enunciativo em graus sutis. A definição prévia de temas, o fluxo direcional da discussão e as expectativas normativas de resposta limitam espontaneidade e polifonia opinativa, subordinando o diálogo à orientação do enunciador.

Em suma, a análise dos enunciados revela a necessidade de uma reflexão crítica sobre os materiais didáticos utilizados na educação. É essencial que esses recursos não apenas atendam às diretrizes curriculares, mas também promovam uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Ao considerar as influências das políticas educacionais e as práticas pedagógicas, podemos identificar caminhos para fortalecer a autonomia dos educadores e enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, garantindo que se tornem participantes ativos e críticos no processo educativo.

Considerando as análises realizadas, é fundamental refletir sobre as implicações das escolhas feitas em relação aos materiais didáticos e suas repercussões no processo educativo. Essas reflexões nos levam a considerar não apenas a adequação dos conteúdos, mas também o papel que esses recursos desempenham na formação de alunos críticos e autônomos, capazes de se posicionar em um mundo complexo e em constante transformação.

A análise, de um modo geral, destaca a complexidade dos mecanismos de controle do processo ensino-aprendizagem, focando a influência da política educacional, da BNCC e de demais programas de financiamento específicos que condicionam a adoção de materiais didáticos comerciais, a exemplo do Programa Alfabetiza MT e do Programa EducAÇÃO[30] em Mato Grosso.

Entendemos que materiais com essa performance influenciam a prática pedagógica e comprometem a autonomia dos professores, uma vez que esses programas trazem formações específicas que condicionam metodologias e práticas educacionais. Ao estabelecer métodos a serem seguidos rigidamente, os docentes se veem limitados na elaboração de seus planos de aula, reduzindo-se a meros transmissores de conteúdos com objetivos e formas previamente definidos pela ideologia da política vigente. Como resultado, a prática do professor impacta diretamente à capacidade de oferecer aos alunos um aprendizado mais autônomo, sem respostas delimitadas.

Consequentemente, observa-se um direcionamento do aprendizado dos alunos para conteúdos exigidos em avaliações externas, como o Avalia MT e que, promovida em diversas instâncias - como formações continuadas e materiais didáticos - prioriza o desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas a essas avaliações, limitando a diversidade e o aprendizado.

Outra problemática que vislumbramos, é a priorização de materiais didáticos comerciais adquiridos com recursos públicos destinados à educação, em detrimento de materiais distribuídos gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD). Esses materiais são submetidos a um processo de seleção e avaliação por professores especialistas e

[30] Programa EducAÇÃO 10 anos tem por objetivo transformar a Educação de Mato Grosso e colocá-la entre as cinco melhores do Brasil até 2032, através de 30 políticas eficientes (Mato Grosso, 2022).

oferecem recursos pedagógicos de qualidade, muitas vezes subutilizados ou ignorados em prol desses materiais comerciais.

Essa prática, além de questionar a eficiência da alocação de recursos públicos, impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem. A sobrecarga curricular imposta pelos materiais didáticos comerciais, frequentemente com prazos e cronogramas rígidos para o cumprimento de conteúdos por bimestre, limita o tempo disponível para o trabalho com os materiais do PNLD, comprometendo a exploração de seus recursos pedagógicos e a construção de um currículo mais significativo e contextualizado.

Essa situação evidencia a necessidade de uma análise crítica sobre os critérios de seleção e aquisição de materiais didáticos, considerando a qualidade pedagógica, a adequação às necessidades locais e a otimização dos recursos públicos, garantindo que os investimentos em educação se traduzam em resultados efetivos para a melhoria da qualidade do ensino.

No plano didático-pedagógico, observa-se ainda um desdobramento dessa problemática na recorrente utilização de fragmentos textuais em detrimento de textos originais. A ausência de contextualização adequada desses excertos tende a limitar a compreensão global e a capacidade dos alunos de construir sentidos, contrariando a concepção de letramento defendida por Soares (2022), que pressupõe o trabalho com textos em sua integralidade e em situações significativas de uso.

Essa abordagem enfatiza a transição "do texto ao texto autoral". Em vez disso, frequentemente o material se limita à reprodução de trechos textuais, deixando de fomentar a apreciação crítica e a produção autônoma de textos pelos estudantes.

Como professora e pesquisadora, reforço que a questão vai além de uma simples revisão de conteúdo. Trata-se de criar materiais que estejam alinhados aos contextos das salas de aula, favoreçam a construção do conhecimento e proporcionem um aprendizado significativo.

Nesta seção, discutem-se as categorias analíticas emergentes do percurso investigativo, que revelam tensões dialógicas nos materiais didáticos do Programa Alfabetiza MT entre retórica interacional e controle enunciativo. Tais configurações estruturais subsidiam as considerações finais, apresentadas na próxima seção.

6 A CAMINHO DE UM FINAL FELIZ

Tecer este texto implica uma série de reflexões ao longo do processo de escrita. Reconheço, como professora, o impacto significativo que temos na vida escolar de nossos alunos, estendendo-se também às suas experiências fora da escola. Ao trilhar esse caminho, recordo-me de vários momentos da minha trajetória. Percebo que, em diversas ocasiões, me posiciono ora como aluna, ora como educadora - aquela que ensina, mas que também aprende, e que, na busca pela perfeição, muitas vezes comete erros.

Nesse sentido, aproprio-me das palavras de Freire (1996) para salientar o processo de busca e reflexão que permeia minha prática pedagógica.

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse processo, percebo que a Educação é um espaço permeado por inúmeras disputas políticas, frequentemente serve à manutenção da hierarquização e para silenciar as vozes daqueles que buscam desafiar essas barreiras.

Neste contexto, a pesquisa intitulada “Produção Textual a partir do Gênero Literário Conto de Fadas: análise de enunciados do Material Didático Complementar de Alfabetização” destaca a importância de a escola desenvolver atividades que promovam a autonomia dos alunos na produção narrativa. A partir do entendimento de Bakhtin (1992), que afirma que a língua é o veículo da comunicação e se manifesta nas relações discursivas, é possível perceber a relevância desse aspecto na prática pedagógica.

A investigação emerge de inquietações relacionadas à implantação do Programa Alfabetiza MT, voltado para as turmas do 1° e 2° anos do Ensino Fundamental nos sistemas de ensino do Estado do Mato Grosso, mediante a adoção do Material Didático Complementar “Alfabetiza MT,” organizado pelas Editoras Nova Escola e Associação Bem Comum (ABC).

Assim, retomamos, o problema central da pesquisa: quais são os encaminhamentos didático-pedagógicos atinentes à construção da escrita presentes nos enunciados das atividades propostas no MDC, especificamente no Livro do Professor (vol. 2, 2º ano do Ensino Fundamental)? Essas atividades promovem a produção textual das crianças em processo de alfabetização ou apenas condicionam à reprodução e cópia?

Com o intuito de analisar essa questão, a pesquisa foca na verificação dos enunciados das atividades sugeridas com o gênero literário conto de fadas, buscando compreender os encaminhamentos didático-pedagógicos na construção da escrita em turmas de alfabetização.

Para isso, definimos como objetivo específicos: Identificar os encaminhamentos metodológicos para a produção textual de contos presentes na unidade 4 do livro do professor, volume 2 do Material Didático Complementar (MDC) para o 2º ano do Ensino Fundamental; Discutir os fundamentos teóricos e pedagógicos subjacentes às atividades de produção textual, considerando, ainda, as habilidades de escrita previstas nas diretrizes curriculares nacionais para a alfabetização; Avaliar a contribuição e a adequação dos encaminhamentos metodológicos da unidade em estudo para o desenvolvimento das habilidades de escrita narrativa.

Como alfabetizadora com mais de vinte e cinco anos de experiência, minha inquietação em relação à implementação de políticas públicas educacionais que desconsideram as especificidades socioculturais das comunidades é cada vez mais evidente. A imposição de currículos rígidos e a padronização do ensino limitam não apenas a criatividade, mas também a capacidade crítica dos alunos, que se tornam meros receptores de informações, ao invés de torná-los protagonistas na construção do conhecimento.

A adoção de políticas educacionais, frequentemente fundamentadas em discursos neoliberais e apoiadas por parcerias com setores empresariais, revela uma preocupante tendência à instrumentalização da educação. Essas políticas, de maneira sutil, prometem "universalizar" soluções para os desafios educacionais, mas falham em atender às reais expectativas das comunidades.

Além disso, a crescente dependência de apostilas, em detrimento dos materiais didáticos oficiais, suscita uma atenção crítica. Essa influência ideológica, muitas vezes embutida em discursos neoliberais, pode moldar a produção textual dos alunos e direcionar o processo educativo para fins de controle social. Não menos relevante, essas políticas condicionam e direcionam o fazer pedagógico de forma impositiva e autoritária, sobrecarregando os educadores com “tarefas burocráticas” que consomem tempo precioso que poderia ser utilizado para atender às reais necessidades dos alunos.

Ao analisar os encaminhamentos metodológicos para a produção textual de contos na unidade 4 do Livro do Professor, volume 2 do Material Didático Complementar, constata-se que a ausência dos contos de fadas e de outros contos tradicionais no material não é mero detalhe, mas indica um apagamento significativo que demanda crítica. Recursos educacionais voltados à alfabetização e formação literária devem incluir um repertório diversificado, pois ao

excluir contos clássicos o material negligencia sua relevância para a formação da identidade cultural e a construção de referências literárias essenciais.

Esse apagamento do gênero conto, especialmente dos contos de fadas clássicos, pode decorrer tanto de escolhas editoriais e pedagógicas intencionais quanto de práticas que desvalorizam o gênero no contexto escolar. Material didático frequentemente deixa lacunas na promoção da leitura, discussão e produção textual desse gênero, apagando narrativas fundamentais como "Cinderela" e "Os Três Porquinhos." Tal ausência compromete o desenvolvimento da imaginação, da leitura lúdica e da compreensão narrativa dos alunos, levantando questões sobre as abordagens literárias adotadas e suas consequências para o ensino.

A escassez de espaço para leitura, debate e escrita de contos sugere uma subvalorização do gênero, que historicamente estimula a criatividade e a imaginação infantil. Contos de fadas não são apenas fontes de entretenimento, mas objetos que podem conduzir a reflexão de questões morais e sociais. A diminuição do uso do conto em sala, assim como da narrativa oral tradicional, reduz o contato dos alunos com a riqueza interpretativa e o potencial crítico e criativo desses textos, prejudicando a formação literária integral.

Esse apagamento implica um empobrecimento da alfabetização literária, pois contos de fadas podem ser recursos valiosos para o desenvolvimento afetivo e lúdico das crianças. A inovação pedagógica não deve ocorrer em detrimento do acesso a narrativas clássicas, que têm valor atemporal e formativo. A ausência dessas narrativas no material revela uma limitação crítica ao reduzir oportunidades para que crianças aprendam por meio da fantasia, da história e da narração oral, além de gerar desconexão cultural e perda de experiências analíticas sobre temas como identidade, moralidade, diversidade e resiliência.

Em síntese, o apagamento do conto e dos contos de fadas no material didático reflete fragilidades na política educativa e na formação docente, que nem sempre valorizam adequadamente a literatura infantil e suas múltiplas funções no processo de aprendizagem.

É imprescindível que materiais educacionais contemplem um repertório literário equilibrado, que inclua tanto narrativas contemporâneas quanto o patrimônio cultural clássico, promovendo uma leitura significativa e um entendimento mais profundo e crítico da literatura em sua totalidade.

Por conseguinte, observa-se que os textos apresentados no Material Didático Complementar são, em sua maioria, fragmentos que frequentemente incorporam lições de moral ou ideologias específicas. Frente a esse cenário de apagamento e limitação, torna-se imprescindível oferecer um repertório diversificado que permita estimular novas formas de escrita, interação e produção verdadeiramente autoral. Dessa forma, o aluno deve ser concebido

e compreendido como produtor ativo de textos, capazes de manifestar suas múltiplas formas de linguagem e vivências, seja na modalidade oral, escrita ou em diferentes formatos comunicativos que circulam socialmente.

A escola, enquanto espaço formativo, deve valorizar e reconhecer essas múltiplas linguagens, promovendo um ambiente que favoreça a expressão criativa e crítica. A prática da produção narrativa integrada ao cotidiano escolar, incentivando os alunos a compartilharem suas histórias e perspectivas, não só valoriza a diversidade presente na sala de aula como também fortalece um aprendizado inclusivo e colaborativo. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social, evidenciando a importância das relações e do ambiente para a aprendizagem e compreensão do mundo.

Dessa perspectiva, é fundamental que o aluno compreenda a escrita como um meio de expressão livre, não simplesmente como reprodução mecânica de textos desprovidos de significado pessoal. Ao exercer esse direito de expressão, o aluno expande seu aprendizado para além da sala de aula, questionando e buscando soluções para os problemas que o cercam - uma crítica também presente em Smolka (2012), para quem as atividades baseadas em livros didáticos carecem de sentido e alienam os alunos da funcionalidade real da língua.

Assim, a crítica inicial ao apagamento dos contos no material didático complementa-se com uma proposta pedagógica que enfatiza a produção textual autoral, a valorização das múltiplas linguagens e a centralidade do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, fundamentada em teorias reconhecidas e em práticas que promovam não apenas a leitura e escrita, mas o pleno desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos.

Outro aspecto relevante que o estudo demonstra é a dependência de respostas restritas, o que limita a criatividade e a diversidade de interpretações das crianças. O processo de ensino-aprendizagem deve priorizar a curiosidade e a exploração, permitindo que os alunos articulem suas experiências e construam significados coletivos. Essa visão é corroborada por Volóchinov (2018, p. 218-219), que afirma:

> A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Nesse sentido, a pesquisa destaca a importância de um ensino que considere as perspectivas sociais, históricas e culturais na produção textual narrativa. Reforçamos que o aluno deve ser visto como parte integrante desse processo.

Assim, podemos afirmar que, conforme Bakhtin (2011, p. 264), “[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados. (Bakhtin, 2011, p. 264)”. Ao abordarmos a língua como enunciado no ambiente escolar, estamos criando condições para considerar a perspectiva sociodiscursiva.

É evidente que as atividades propostas promovem um ensino mecanicista, limitando a capacidade criativa e autoral dos alunos. Mesmo quando tentam atender ao que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), falham em proporcionar experiências significativas. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a construção desse conhecimento (Freire, 1996).

A perspectiva freiriana, que enfatiza a educação como um processo de conscientização e transformação social, é fundamental para contrabalançar essa tendência. A educação deve servir para mudar indivíduos e, consequentemente, transformar o mundo (Freire, 1996). A simples adoção de programas prontos, sem a devida contextualização e a participação ativa dos professores, compromete a eficácia da alfabetização, perpetuando desigualdades e limitando o potencial emancipatório da educação.

Diante desses desafios, a postura crítica e engajada dos professores é imprescindível. Acompanhar e questionar as políticas públicas e os discursos que as legitimam é fundamental para garantir uma educação de qualidade. O papel do educador torna-se um ato de resistência contra a desinformação e as narrativas unilaterais que permeiam os discursos e os espaços educacionais. A análise crítica dos materiais didáticos que chegam à sala de aula é essencial. O professor deve estar preparado para questionar e selecionar o que é apresentado a seus alunos, avaliando a relevância, a qualidade e a diversidade das fontes.

Percebemos que cabe ao professor promover a intervenção pedagógica, de forma contínua e reflexiva, sendo capaz de identificar preconceitos, estereótipos e falácias nos conteúdos, além de provocar discussões que levem os alunos a questionar e pensar criticamente sobre as informações.

Como alfabetizadora, reforço as palavras de Freire: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (Freire, 1996, p. 63). Alinhada com a proposta emancipatória de Freire, a educação deve atender às necessidades educacionais das comunidades e promover a transformação social. A construção coletiva de objetivos educacionais e a valorização do conhecimento local são essenciais para romper com o ciclo de políticas verticalizadas, abrindo caminho para uma educação crítica e transformadora.

Em suma, esta pesquisa reafirma que a narrativa é uma ferramenta poderosa para que o aluno expresse suas vivências, opiniões e reflexões. No entanto, a educação deve ser um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva, onde cada voz tem seu valor e cada erro é uma oportunidade de aprendizado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação externa e qualidade da educação**: formação docente em questão. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO0

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Livros Didáticos, Cartilhas, Manuais, **Apostilas:** são eles que alfabetizam? In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; FERREIRA, A.T.B (org.). **Práticas de Alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-33.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 60-61.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** Encontro & Interação. São Paulo: Parábola, 2010.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA; ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Alfabetiza MT: material didático complementar do Mato Grosso: 2º ano: ensino fundamental: livro do professor.** Volume 2, 2º semestre. São Paulo: Associação Nova Escola, 2023. (Coleção Mato Grosso). 200 p.

AULETE, Francisco José de Carvalho. **Dicionário Caldas Aulete da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. Rio de Janeiro: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os **gêneros do discurso**. Org./tradução/ prefácio e notas de Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (trad.). Ver. Amp. Lisboa: Edições 70, 2016.

BONAMINO, A.; Bessa, N. e FRANCO, C. (Orgs.). **Avaliação da educação básica:** pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio - Loyola, 2004. Disponível em: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Acesso em: 12 jan. 2025.

BOMFIM, Juliana Aparecida de Souza Guine. **Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos.** 2022. 124 f. Mestrado em Educação. Instituto de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Dissertações Educação FCT

BRAIT, Beth. **Linguagem e identidade**: um constante trabalho de estilo. https://www.scielo.br/j/tes/a/fmcBTKbHMfQLWN8MfL3J45L/?format=pdf&lang=pt
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec, 2018 Editora, 2009.

_____ Beth. **Alguns pilares de arquitetura bakhtiniana**. (In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991a.

_____. **A literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 10.ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CALIL, Eduardo Amorim, KALL Anne Lira, Lidiane. Cadernos CEDES. Abr 2013, Volume 33 Nº 89 Páginas 73 – COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo. Global. 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (2007). **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http:/www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf.> Acesso em: 17 mar. 2025

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Trad. M. Zilda da Cunha Lopes. Retrad. Sandra Trabucco Valenzuela. Biblioteca da Educação - Série 8 - Atualidades em Educação - vol.2. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Qualidade negociada:** avaliação e contrarregulação na escola pública. Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (org.). **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. (org.). **O texto na sala de aula.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4 ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Carlos Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Letramento**: os desafios do ensino. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/alfabetizacao.pdf Acesso em: 05 maio 2025

GRILL, Sheila. **Marxismo e a filosofia da linguagem**: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX (In: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2018.)

GURGEL, Maria Cristina. **Tecendo as malhas sintáticas da leitura**. (In: HERNRIQUES, Claudio Cezar, PEREIRA, Maria Tereza Gonçalves (org.). São Paulo: Contexto, 2002.

KESTRING, Marianne Sol Teixeira de Oliveira. **As Concepções de Alfabetização no Contexto do Programa de Alfabetização Cuiabano - PROAC (2018 – 2022): desafios e possibilidades**. 2023 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10. ed. 3 ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. reimp. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira** – história e histórias. São Paulo: Ática, 1988.

LANGE, Volmir Antonio. **Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de)colonialidade do saber.** 2023. 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da região de Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o imaginário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Amália. **Análise de Conteúdo da Bardin em três etapas simples**, 21 de jan. de 2020 Disponível em: www.academicapesquisa.com.br/post/análise-de-conteúdo-da-bardin-em-três-etapas-simples, Acesso em: 05 dez. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

MATO GROSSO. **Alfabetização MT**: Material Didático Complementar do Mato Grosso: 2º ano, Ensino Fundamental. Livro do professor, volume 2, 2º semestre. 1ª. Ed. – São Paulo. Associação Nova Escola, 2024.

MATO GROSSO. **Decreto 1.065 de 10 de agosto de 2021**.Regulamenta a lei n. 11.485, de 28 de julho de 2021, que institui o Programa Alfabetiza MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. Cuiabá 10 de agosto de 2021. Disponível em: f5e0ae3a-c2d7-b982-9327-f2ac3cd42f2d Acesso em: 10 de ago. 2024.

MATO GROSSO. **Lei N° 11.485, de 28 de julho de 2021**. Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a inclusão. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2021. Disponível em: f5e0ae3a-c2d7-b982-9327-f2ac3cd42f2d Acesso em: 10 de ago. 2024.

MATO GROSSO. **SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.** Alfabetiza MT. Mato Grosso, 2022d. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza. Acesso em: 20 jul. de 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Orientativo: Programa Alfabetiza MT**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2022c. Disponível em:

https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19221647/Orientativo+Alfabetiza+MT+2022.pdf/b9724838-7364-3699-6a12-2c0c7119c640 Acesso em: 20 jul. de 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Boas práticas de alfabetização: Alfabetiza MT.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2023. Disponível em: https://seduc.lab.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-incentivos Acesso em: 20 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
PROPP, Vladimir. **As Raízes do Conto Maravilhoso**. Trad. Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MUNHOZ ALAVARSE, Ocimar; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 17, n. 54, p. 1353–1375, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.054.AO04. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21950. Acesso em: 10 out. 2025.

ROSÁRIO, Maria; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Paradidáticos collection; Educação series. ISBN 978-85-393-0298-7. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 05 jul. 2024

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. *In* VYGOTSKY, Lev. S. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA. Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 12-28 | jan./jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gênero. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão de métodos. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 7ª Edição. São Paulo. Ática. 2009
STEPHANOU, Maria. **Jogo de memórias nas esquinas dos tempos**: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGI, Maria da Conceiçao. (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN: São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, v. 7. p. 19-53.

TAGLIANI, Dulce Cassol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2011, Volume 11 Nº 1 Páginas 135 - 148

Val, Maria da Graça Costa. **Língua, texto e interação**: caderno do professor / Maria da Graça Costa Val; Martha Lourenço Vieira. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46 p.

VIEIRA, Martha Lourenço; VAL Maria da Graça Costa. **Produção de textos escritos:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: Ceale - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - 5 - Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução. Acesso em: 24 de maio de 2025.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem – São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A pré-história da escrita**. A Formação social da mente. São Paulo: Martins. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e Criação na Infância**: Ensaio psicológico: Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE A – QUADROS (1, 2 e 3) COM DADOS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

Quadro 1 - Levantamento de Publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritor Material Didático Complementar					
Título	**Autor (es)**	**Ano de publicação**	**Palavras-chave**	**Categoria**	**Link acesso**
Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica	Fernanda Rodrigues Ribeiro	2013	Tecnologias; ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos digitais; avaliação qualitativa; protocolo de avaliação.	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113271
Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica	Fernanda Rodrigues Ribeiro	2013	Tecnologias; ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos digitais; avaliação qualitativa; protocolo de avaliação.	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113271
Matemática atuarial: proposta de material didático para a educação de jovens e adultos	Rodrigo Correia Muniz	2016	Atuaria; Probabilidades; Matematica nanceira; Matematica-Estudo e ensino; Educacao de adultos; Seguros.	Dissertação	https://repositorio.ufes.br/items/7ebcfb11-8c4c-4dba-b99c-2239a8484723
Orientação Geográfica: uma proposta metodológica para o ensino da Geografia na 5 série	Alexandre Vítor de Lima Fonsêca	2004	Geografia; Cartografia; Orientação; Material Didático; Proposta Metodológica.	Dissertação	https://repositorio.ufrn.br/items/a2577f92-e5a7-4154-a3d3-a8064ea99fb4

O laboratório virtual como atividade complementar de disciplinas introdutórias de mecânica: análise a partir da experiência do giroscópio	Monaliza da Fonseca	2015	Ensino por computador Física - Estudo e ensino Laboratórios experimentais Métodos de avaliação Tecnologia educacional	Dissertação	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde25112015142723/fr.php
Contextualização do ensino de Biologia: o Geopark do Cariri como possibilidade para o ensino em temáticas de Evolução e Ecologia	Francisco Iranildo Diniz	2019	Ensino de Biologia; Museu de Paleontologia; Geossítios; Aprendizagem contextualizada.	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89892
Quebra-cabeça tridimensional no Ensino Fundamental I: Possibilidades de utilização interdisciplinar Matemática e Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural	Alexandre Barai	2023	Cubo de Rubik; Ensino-aprendizagem; Interdisciplinaridade.	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/items/5413a011-9acc-461b-b6fb-d61b0a3b8efd
Blog educacional para o ensino das danças folclóricas a partir do currículo de educação física do estado de São Paulo	Irlla Karla dos Santos Diniz	2014	Folk dancing, Danças folclóricas, Material didático, Ensino – Meios auxiliares, Blogs, Educação física – Estudo e ensino, Tecnologias de informação e comunicação, Educação física-Currículo, -Tecnologia educacional, São Paulo (Estado)	Dissertação	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/45c69262-f5ec-4540-81b2-85a14cf83d70
Livro didático: uma análise crítica no conteúdo de biologia molecular contido em livros de biologia utilizados no ensino médio da rede pública de Minas Gerais	Cristiane Mendes Ribeiro Simões	2019	análise crítica, biologia molecular, livro didático, erros de conteúdo, novas abordagens.	Dissertação	https://repositorio.ufmg.br/items/bf80177b-1e94-4837-9dcd-212006c3e7e7

O ENSINO DE HISTÓRIA “MUITO ALÉM DOS CONTEÚDOS”: a leitura do tempo e os usos das fontes demográficas nas salas de aulas	Samara Lyra de Carvalho Toscano	2022	Ensino Médio; Aprendizagem histórica; Leitura do tempo; Produção e difusão de narrativas históricas; Processos histórico-recentes; Ensino de história.	Dissertação	https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/32f73969-3487-4e44-82b5-b1a34534ecac/content
Literatura e ensino de língua inglesa: adaptação de fábulas para histórias em quadrinhos	Julio Cezar Galdini	2023	Língua inglesa - Estudo e ensino Literatura - Adaptações Fábulas Histórias em quadrinhos	Dissertação	https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/32370
Modelo científico explicativo da molécula do benzeno material didático estruturado na história da ciência	Maria Ester Centurião Benites Garcia.	2012	Benzeno; Material Didático; Livro Didático; História da Ciência.	Dissertação	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11349
Reflexões sobre habilidades criativas no curso fundamental infantil de piano da EMEM: um estudo de caso	Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues	2020	Educação musical Ensino do piano Habilidades criativas Material didático	Dissertação	https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3218
Dicionário na prática docente: atitudes e competências do professor de língua espanhola em Lexicografia Pedagógica	Lígia de Grandi	2019	Uso de dicionários. Lexicografia Pedagógica. Espanhol Língua Estrangeira. Formação de professores. Aprendizes brasileiros.	Tese	https://repositorio.unesp.br/entities/publication/785dba63-6282-4ba8-bf01-f0e9dbd7f3ca
Possibilidades de enfoque CTS para o ensino superior de Química: proposta de uma abordagem para ácidos e bases	Albino Oliveira Nunes	2014	Ácidos e Bases; Material Didático; Ensino Superior; Química Geral; CTS.	Tese	https://repositorio.ufrn.br/items/e2c12c5a-d0a2-4fb8-bfa2-b933a8f62c02
As unidades menores que a palavra em dicionários escolares de língua portuguesa: um estudo metalexicográfico	Raquel Di Fabio	2025	Lexicografia; Lexicografia Pedagógica; Unidades menores que a palavra.	Tese	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11679

Possibilidades de enfoque CTS para o ensino superior de Química: proposta de uma abordagem para ácidos e bases	Albino Oliveira Nunes	2014	Ácidos e Bases; Material Didático; Ensino Superior; Química Geral; CTS.	Tese	https://repositorio.ufrn.br/items/e2c12c5a-d0a2-4fb8-bfa2-b933a8f62c02
Descritor Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT					
Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.					
Descritor Material Didático Complementar OR Producao textual					
Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.					
Descritor Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto					
Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.					

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 2 - Levantamento de Publicações: Dissertações e Teses na Plataforma CAPES

Descritor Material Didático Complementar					
Título	**Autor (es)**	**Ano de publicação**	**Palavras-chave**	**Categoria**	**Link acesso**
A Colonialidade de Gênero nos livros didáticos de História do ensino médio (PNLD 2018)	Paolla Ungaretti Monteiro	2022	livro didático de história; colonialidade de gênero; ensino médio; ensino de história; educação de(s)colonial.	Tese	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12187946
Histórias em quadrinhos na construção de uma literacia histórica nos Livros Didáticos presentes na cultura escolar	Geovane Gonçalves de Oliveira	2019	Histórias em Quadrinhos; Cultura Escolar; Educação Histórica	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714949

Textos complementares nos Livros Didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental: mobilizações, possibilidades e limites	Ramirez Alvarenga de Oliveira	2023	Textos complementares; Geografia escolar; Formação cidadã	Dissertação	
Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de)colonialidade do saber	Volmir Antonio Lange	2023	Sistemas Apostilados de Ensino; Empresariamento na Educação; (De)colonialidade do Saber.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13808278
Uma análise do negro no Material Didático: avanços e permanências	Rosalia Maria Rodrigues de Campos	2019	Ensino fundamental; Relações étnico-raciais; livro didático; presença negra	Dissertação	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8186932
A problemática ambiental na perspectiva interdisciplinar nos livros didáticos de ciências e geografia do ensino fundamental	Ana Maria Haddad Bernardino de Amorim	2022	Questão ambiental; Interdisciplinaridade; Livro didático	Dissertação	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13374081
Preconceito Linguístico: estudo dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas do campo no Município de Tijucas do Sul	Salete Aparecida Franco Miyake	2019	Preconceito Linguístico; Livro Didático; Educação do Campo; PNLD	Dissertação	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725529
Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos	Joseane Cruz Monks	2019	Folhinhas; Hisales; cadernos escolares; cultura material escolar.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7923152

Os Textos de Divulgação Científica nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	Flavia Simoes de Moura	2023	Textos de divulgação científica; Língua Portuguesa; Livros didáticos; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Interacionismo Sociodiscursivo.	Tese	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13765513
O Esporte como ferramenta para a promoção da autorregulação da aprendizagem de habilidades profissionais em pessoas com deficiência intelectual	Vanderlei Palandrani Junior	2022	Esporte; Autorregulação; Deficiência Intelectual; Habilidades Profissionais	Tese	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11646007
Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de Ciências da Natureza do PNLD/EJA 2014	Youry Souza Marques	2021	LD; Corpo, gênero e sexualidade; Educação de jovens e adultos; Ensino médio; Educação	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11389177
Identidades na perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT	Michele Correa de Franca	2019	Identidade Negra; Identidade Quilombola; Educação Infantil Quilombola; Quilombo Abolição	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9317121
Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Juliana Aparecida de Souza Guine Bomfim	2022	Produção de texto; Livro didático; Letramentos; Multiletramentos	Dissertação	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13099670
Alfabetização Matemática e a Criança Cega: Uma Análise das Potencialidades do Material Pedagógico Adaptado	Luciane Alves Rodrigues	2023	Alfabetização; Educação Especial; Educação Matemática Inclusiva; Recursos pedagógicos; Estudantes cegos.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12746154

Educação Ambiental na Escola Padre Ângelo Spadari, Garimpo Bom Futuro (RO)	Josue Netto	2019	Educação Ambiental; Temática Ambiental; Rondônia; Garimpo Bom Futuro; EMEIEF Padre Ângelo Spadari	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8632308
EJA semipresencial na rede estadual do espírito santo: significações da oferta segundo discentes, docentes e gestoras diante dos agravamentos da pandemia de covid-19	Jussara da Silva Baptista	2022	Educação de Jovens e Adultos (EJA); semipresencial; política pública; estudantes trabalhadores; covid-19	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11459194
Descritor Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT					
Nenhum registro encontrado, para o termo buscado.					
Descritor Material Didático Complementar OR Producao textual					
Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Juliana Aparecida de Souza Guine Bomfim	2022	Produção de texto; Livro didático; Letramentos; Multiletramentos	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13099670
Textos Complementares nos Livros Didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental: mobilizações, possibilidades e limites	Ramirez Alvarenga de Oliveira	2023	Textos complementares; Geografia escolar; Formação cidadã	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13725063
As Aritméticas Primárias de Antônio Trajano como instrumentos para a prática do professor	Hemerson Pereira da Fonseca	2019	História da educação matemática; Livro didático; Trajano; Aritmética	Dissertação	Plataforhttps://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7742992ma Sucupira

Brincar de ler e escrever NA Educação Infantil: o uso de Livros Didáticos como asas ou gaiolas?	Albene Cezar de Arruda	2023	Educação Infantil; Leitura e escritura na perspectiva discursiva-dialógica; Brincar; Livro didático; Material estruturado.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14281674
As concepções de Alfabetização no contexto do Programa de Alfabetização CUIABANO - PROAC (2018 – 2022): desafios e possibilidades'	Marianne Sol Teixeira de Oliveira Kestring	2023	Alfabetização; Perspectiva Discursiva-Dialógica; ProAC-Cuiabá.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14282868
Material Didático de História com vista à LEI Nº 10.639/03: uma construção de Política Educacional	Gisele Maria Beloto	2019	Ensino de História; Conteúdos do Livro Didático; Políticas Públicas; Historiografia; História da África;Lei nº 10.639/03	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8293907
Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma análise da perspectiva do ensino de advérbios	Camila Martins Vellar	2023	livros didáticos; língua portuguesa; advérbios	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14393073
Materiais didáticos nos cursos de pedagogia a distância: discussões teórico-críticas sobre a área da linguagem	Ivete Aparecida Morando	2022	Pedagogia; Educação a distância; Materiais didáticos; Semiformação; Indústria Cultural	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13592057
A Produção Acadêmica sobre Educação Literária na Educação Infantil: um estudo bibliográfico	Gabrielle Maria Danieli	2021	educação literária; educação infantil; formação do leitor literário; estado do conhecimento.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11254727

Ler para aprender... Matemática: uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de matemática de um 6º ano do Ensino Fundamental	Ana Luiza Franco Santinato	2019	CompreensãoLeitora; Leitura e Ensino de Matemática; Autorregulação da Aprendizagem.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7690062
A Metodologia do ensino de Ciências nos Livros Didáticos para Formação Inicial de professores de Ciências da Natureza na modalidade de Educação a Distância	Rosane Cristina Coelho Pisa	2021	Formação inicial docente; Educação à distância; Livro didático; Ciências biológicas; Metodologia do ensino de ciências		https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11372328
Descritor Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto					
Elaboração de uma História em Quadrinhos utilizando Tópicos de Física para o Ensino Médio	Bruno Darros Lorencon	2019	Ensinio de Física; Lúdico; História em Quadrinhos; Leitura	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7656852

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

Quadro 3 – Levantamento de Publicações: Artigos na Plataforma SciELO

Descritor Material Didático Complementar					
Título	**Autor (es)**	**Ano de publicação**	**Palavras-chave**	**Categoria**	**Link acesso**
Análise do trabalho feito pelo livro e material didático de português para o desenvolvimento dos letramentos científico e histórico-geográfico no eixo de ensino 'oralidade'	Rubiana Oliveira Rezende. Sebastião Carlúcio Alves Filho. Silvio Ribeiro da Silva.	2024	letramento científico; oralidade; livro didático de português; formação docente.	Artigo	https://doi.org/10.1590/1678460X202440468758
Modelo padrão: uma análise dos Livros Didáticos do PNLD para identificar conceitos relacionados a Física de Partículas Elementares	Kleber da Luz Bastos; Karen Magno Gonçalves; João dos Santos Cabral Neto	2022	Física de Partículas Elementares; Livro didático; Ensino de Física.	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbef/a/yjHCph9ktg6bh6SdMhdnsXN/?format=pdf&lang=pt

Crítico “PERO NO MUCHO”: problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o Ensino Médio	Patrícia Helena da Silva Costa Raquel de Almeida Rodrigues	2021	pedagogia de letramento queer; letramento racial crítico; prática problematizadora; material didático de inglês para a Educação Básica; formação docente.	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/P5Bfbw94hsWdD5zKHvNHhHj/?lang=pt
Percepção do Estudante de Medicina sobre a Inserção da Radiologia no Ensino de Graduação com Uso de Metodologias Ativas	Alexandre Ferreira da Silva; Robson José de Souza Domingues; Kátia Simone Kietzer; Jofre Jacob da Silva Freitas.	2019	Educação Médica; Radiologia; Aprendizagem Baseada em Problemas; Estudantes de Medicina; Ensino	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbem/a/mNtbjZ9fXJhZcyjxvfHwF3B/?lang=pt
Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual	Lhiliany Miranda Mendonça Nascimento; Adriana Bocchiglieri	2019	Deficiente visual; Educação inclusiva; Ensino de vertebrados; Material didático	Artigo	https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hKLV6wCbyt96WY5WLGJJwdd/?lang=pt
Eletrostática em sistemas coloidais carregados	Igor Rochaid Oliveira Ramos; João Philipe Macedo Braga; João Vitor Alencar Ataíde; Alexsandro Pereira Lima; Lino Holanda.	2018	Eletrostática, Colóides	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbef/a/qsRWQMJ7R8TdQJQPLJxTknh/?lang=pt
Experiência Pedagógica em Patologia na Faculdade de Medicina da UFC	Daniela Cristina Sensato Monteiro; José Udevanier Rebouças da Silva Júnior Loraine Correia Vieira Matos; Margarida Maria de Lima Pompeu; Conceição Aparecida Dornelas.	2015	Patologia; Aprendizagem; Motivação; Educação Médica	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbem/a/6rkLHkFDqbJbkjTcmn8ZKwq/?lang=pt
Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do	Elisa Mári Kawamoto; Luciana Maria Lunardi Campos	2014	Ensino Fundamental; Saúde; Recurso didático;	Artigo	https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWkRW45NLsyg7zTsPVGhVwb/?lang=pt

Ensino Fundamental			Ensino de ciências; História em quadrinhos		
O laboratório virtual: uma atividade baseada em experimentos para o ensino de mecânica	Monaliza Fonseca; Nora L. Maidana; Elizabeth Severino; Suelen Barros; Glauco Senhora; Vito R. Vanin.	2003	laboratório virtual; experimentos filmados; ensino de mecânica.	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbef/a/xFRz5mNQ98p5dJQBc4g3jHb/?lang=pt
Uso de material didático sobre embriologia do sistema nervoso: avaliação dos estudantes	Mariana Sampaio de Oliveira; Mariana Nassif Kerbauy; Camila Nassif Martins Ferreira; Lucas José Vaz Schiavão; Rodrigo Franzoso Almeida de Andrade; Maria Angélica Spadella	2012	Embriologia; Educação Médica; Materiais de Ensino		https://www.scielo.br/j/rbem/a/QN4Xv9v9BwtG3hWv446Cvwy/?lang=pt
Aspectos didáticos, laicos e científicos de artigos de divulgação científica de duas revistas de conteúdo geral	Juliana Jorge; Ângela Coletto Morales Escolano; Ana Maria Rodrigues Cassiolato.	2011	Didaticidade; Laicidade; Cientificidade; Análise de texto.		https://www.scielo.br/j/ciedu/a/c8bpmfd39hVnskWPKSQCKbd/?lang=pt
Descritor Material Didático Complementar AND Programa Alfabetiza MT					
Não houve resultados para essa busca					
Descritor Material Didático Complementar OR Producao textual					
Planejamento e elaboração de atividades didáticas para o ensino de francês em um ambiente virtual de aprendizagem: ensino de gêneros textuais e desenvolvimento de capacidades de linguagem	Luciano Magnoni Tocaia	2024	Gêneros textuais; Capacidades de linguagem; Ambiente virtual Moodle. Francês língua estrangeira;	Artigo	https://www.scielo.br/j/tl/a/HcNsHxGtsdBpJzVKfwBWNcL/?lang=pt
O Percurso Gamer como novo modelo de Material Didático para o ensino de escrita	Juliana Vegas Chinaglia	2023	jogos eletrônicos; gamificação; material didático; letramentos; escrita	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/D7RZCSnyDPQ7xtnCTKcY6SS/?lang=pt
Textos didatizados e não didatizados de alemão como língua adicional: uma análise quantitativa e qualitativa para o projeto Zeitgeist	Marceli Aquino; Adriano Cherchiglia.	2021	Frequência de ocorrência; Autenticidade de textos didáticos; Alemão como língua adicional	Artigo	https://www.scielo.br/j/pg/a/dWFFxtSXScJMwYqd4tXSkcf/?lang=pt

Toda Estória é uma narrativa? Gêneros de Texto Exemplum e Episódio em Livro Didático de Língua Portuguesa	Carla Carine Gerhardt; Cristiane Fuzer	2020	gêneros de texto da família das estórias; sistema semântico-discursivo de Avaliatividade; sistema léxico-gramatical de Transitividade	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/Q8zrFywqyTbb7X6sDzdR4DL/?lang=pt
O que propõe o livro didático de Língua Portuguesa quando didatiza o gênero Artigo de Opinião? Investigações da obra "Português: contexto, interlocução e sentido"	Lenilton Damião da Silva Junior; Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel	2019	artigo de opinião; didatizações; livro didático	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbla/a/pD36GSMJpzFvBPDXsPVWW3w/?lang=pt
Produção de Textos em Material Didático para o Ensino Médio: questões sobre subjetividade e gêneros	Marina Célia Mendonça	2019	produção de texto; subjetividade; gêneros	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/jYtmY87pgkgcgfhJb6HTBcb/?lang=pt
Juno, a mulher transparente de Dresden. A história de um modelo anatômico feminino	Katya Mitsuko Zuquim Braghini	2019	ensino de ciências; nacional-socialismo; eugenia; estética; cultura material	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbhe/a/JsNd4K5hzLhzJvv45QDrzHC/?lang=pt
A Moda e as Mulheres: as práticas de costura e o trabalho feminino no Brasil nos anos 1950 e 1960	Débora Russi Frasquete Ivana Guilherme Simili	2017	educação e trabalho; corte e costura; moda; mulheres	Artigo	https://www.scielo.br/j/heduc/a/QwXwwvSkdRLNWF5mKGbz4nF/?lang=pt
Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo	Rosana Medeiros de Oliveira	2017	colonialidade; politicamente correto; livro didático; educação do campo	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?lang=pt
Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor	Wagner Rodrigues Silva	2015	letramento; planejamento pedagógico; material didático	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbla/a/4HSFLfTXJHm4GjyTPrqtssz/?lang=pt
Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário	Natalia Labella-Sánchez	2014	análise de necessidades; material didático; gêneros profissionais; espanhol; ramo imobiliário	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbla/a/mC9WTVfm7JnTXdM6YkyhZ7p/?lang=pt
Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados	Eduardo Calil; Kall Anne Amorim; Lidiane Lira	2013	Escola; Letramento; Manuscrito; Criação;	Artigo	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vX5yRrr5437dmsj9KcDbtWz/?lang=pt

			Enunciação; Título		
O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita	Marília Mendes Ferreira	2011	livro didático; ensino da escrita; gênero textual	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/BZvbpFSrrNW7N36QLKZMKhf/?lang=pt
O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos	Dulce Cassol Tagliani	2011	ensino; língua portuguesa; livro didático; produção textual	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/?lang=pt
O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna	Giselle Rodrigues Ribeiro	2010	afro-brasileiros; livro-didático; diversidade étnico-cultural	Artigo	https://www.scielo.br/j/tla/a/dVMTHk635mJNjWWSJQHgNSq/?lang=pt
Descritor Material Didático Complementar AND Gênero Literário Conto					
Não houve resultado nessa busca					

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

APÊNDICE B

Quadro 4 - Documentos Relevantes para a Fundamentação Teórica

Título	Autor (es)	Ano de publicação	Palavras-chave	Categoria	Link acesso
Apostilamento privado na educação básica: uma análise desde a (de)colonialidade do saber	Volmir Antonio Lange	2023	Sistemas Apostilados de Ensino; Empresariamento na Educação; (De)colonialidade do Saber.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13808278
Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Juliana Aparecida de Souza Guine Bomfim	2022	Produção de texto; Livro didático; Letramentos; Multiletramentos	Dissertação	https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13099670
A Produção Acadêmica sobre Educação Literária na Educação Infantil: um estudo bibliográfico	Gabrielle Maria Danieli	2021	educação literária; educação infantil; formação do leitor literário; estado do conhecimento.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11254727
As concepções de Alfabetização no contexto do Programa de Alfabetização CUIABANO - PROAC (2018 – 2022): desafios e possibilidades'	Marianne Sol Teixeira de Oliveira Kestring	2023	Alfabetização; Perspectiva Discursiva-Dialógica; ProAC-Cuiabá.	Dissertação	https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14282868
Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados	Eduardo Calil; Kall Anne Amorim; Lidiane Lira	2013	Escola; Letramento; Manuscrito; Criação; Enunciação; Título	Artigo	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vX5yRrr5437dmsj9KcDbtWz/?lang=pt
O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos	Dulce Cassol Tagliani	2011	ensino; língua portuguesa; livro didático; produção textual	Artigo	https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/?lang=pt

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).

APÊNDICE C

QUADRO DE RECORRÊNCIAS: ENUNCIADOS CONSTITUÍDOS DE VERBOS DIRECIONADOS E/OU ABERTOS

FRAGMENTOS COM ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL	OCORRÊNCIA NA UNIDADE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL	FRAGMENTOS COM INDICAÇÃO DE REPRODUÇÃO TEXTUAL	OCORRÊNCIA NA UNIDADE PARA CÓPIA OU REPRODUÇÃO	FRAGMENTOS COM ESTÍMULOS ABERTOS	OCORRÊNCIA NA UNIDADE ENUNCIADOS ABERTOS
1. **Crie** um novo fim para a história. para isso, consulte o quadro que você preencheu na atividade 1 (p.117). 2. Escolha duas dessas expressões e **crie** duas frases com cada uma delas. Depois, compartilhe suas frases com a turma (p.121). 3. Organize uma contação de histórias. Para isso, verifique com seu grupo os pontos necessários e **escreva** a seguir: A. Qual é a história escolhida? B. Quem será a narradora ou o narrador? C. Quem será a personagem principal? D. Há vilã ou vilão nessa história? Se sim, quem será?	05	1. **Leia** as pistas a seguir e descubra qual é o conto. -**Marque** um **x** para assinalar sua resposta (p.101). 8. Converse com a turma sobre as questões a seguir: - Como vocês conseguiram descobrir o nome do conto? - Quais personagens podem ser encontradas nessa história? - Como você sabe disso? - Quais informações podem ser encontradas em uma capa de livro? - As imagens ajudam a descobrir o que vai acontecer na história? - O que você se lembra dessa história? - **Escreva** a seguir (p. 103). 9. Em grupo, observe o anexo 10 e relacione os trechos dos contos com as imagens.	25	1. Você sabe o que são contos de fadas? Conhece algum outro tipo de conto? **Observe** a imagem a seguir e diga qual é a história (p.101). 2. A professora ou o professor fornecerá um envelope com imagens de capas de livros de diferentes tipos de contos. Em grupo, **escolha** uma capa (p.101). 3. **Compartilhe** com a turma. A. Qual foi o título que o grupo escolheu? B. O título traz pistas sobre a história? C. O que você vê na imagem da capa do livro? D. Há alguma informação que despertou sua curiosidade? (p.102). 4. Com a turma, escolha um conto para fazer a leitura. Em seguida, converse sobre o livro que vocês leram (p.102).	85

E. Quem serão as outras personagens? F. Quem assistirá à contação dessa história? G. Como será feito o cenário? (p. 129). 4. Converse com seu grupo e retome os passos necessários para uma boa produção oral. - Revise o planejamento já feito e **escreva**, a seguir, o que seu grupo pode melhorar para a apresentação (p. 131). 5. **Revise** o texto que você produziu. Para isso, **converse** com a turma sobre os pontos a seguir e **registre** suas respostas. (p. 148). A. Você sabe o que significa revisão? B. Como você imagina que a revisão é feita? - O que você acha importante levar em consideração durante a revisão?		A. Recorte as imagens do anexo 10 e cole-as nos quadros abaixo com seus respectivos trechos. B. **Escreva** o título de cada um dos contos (p. 104). 10. Escolha um trecho de um conto com a ajuda da professora ou do professor e leia para a turma. Com as suas palavras, **escreva** o trecho que você escolheu (p. 105). 11. **Escreva** o nome da personagem abaixo do trecho correspondente. (p. 107). 12. Preencha o quadro com as informações da história (p. 111). 7. Em dupla, **pense** na história apresentada e **liste** os itens a seguir. - Quem é a protagonista ou o protagonista da história? - Quais são as características da protagonista ou do protagonista da história? - Quais outras personagens fazem parte da história? - Quem é a antagonista ou o antagonista? Quais adjetivos podemos atribuir a essa personagem? - Há algum elemento mágico na narrativa? - Qual é o conflito ou a		5. Como manter a magia dos contos? -Ao final da unidade, vocês recontarão contos para as turmas do 1° ano. - Converse com a turma sobre como será esse dia e marque com um x as alternativas escolhidas em cada item (p.102). 6. Escolha um dos contos da atividade anterior para ler para seus familiares e amigos. Após a leitura, preencha a ficha do anexo 9. No dia combinado, traga sua ficha e compartilhe sua experiência com a turma (p. 102). 7. Qual é o nome do conto representado a seguir? Observe a imagem (p. 103). 8. Analise a sua leitura: (p. 105). - Consegui ler o trecho do conto sozinha ou sozinho? 9. Você sabia que existem diferentes versões para alguns tipos de contos? - O livro a seguir é uma versão diferente de um conto bem conhecido. Que conto é esse? (p. 106). 10. Leia o título e observe a imagem. O que você acha que vai acontecer nessa história? (p. 106).	

		problemática enfrentada pela personagem protagonista? - Qual é a solução do conflito para que aconteça o desfecho da história? -Como a história termina? (p. 115). 8. Qual conto está sendo mostrado nas imagens? (p. 118). 9. Converse com a turma e **escreva** suas respostas a seguir: (p. 119). C. Os trechos estão organizados na ordem em que ocorre na história? Sim ( ) Não ( ) D. Todas as palavras foram separadas corretamente? Caso encontre algum problema, circule essas palavras e **escreva-**as a seguir, fazendo os ajustes necessários C**.** As palavras ou expressões circuladas têm algo em comum? O quê? 10. Leia as expressões a seguir. Depois, faça um traço entre as palavras e **escreva**-as corretamente (p. 121). A. ERAUMAVEZ B. HÁMUITO, MUITOTEMPO C. CERTODIA		11. Conheça um conto diferente. Leia os trechos dos contos "Chapeuzinho Vermelho" e "Chapeuzinho Amarelo". (p. 106). 12. Ligue as características a cada personagem: (p. 107). 13. Agora que você já conhece um pouco de cada conto, que final pode ser esperado para cada versão? (p. 108). 14. Agora que você conhece a história, converse com a turma sobre as hipóteses levantadas. Em seguida, complete o quadro (p. 108). 15. Na **sua opinião**, como as imagens das capas, os títulos, as características das personagens e os trechos dos contos ajudam a imaginar o que acontecerá na história? (ativ. 2, p. 109). 16. Observe a imagem da Chapeuzinho Vermelho. O que você acha que está acontecendo? (p. 110). 17. Leia um trecho da história da Chapeuzinho. Em seguida, converse com a turma: (p. 110). A. O que aconteceu que fez Chapeuzinho Vermelho ir parar no meio da floresta?	

		D. PARASEMPRE"; 11. **Escreva** os trechos do conto na ordem correta na folha que a professora ou o professor entregou: lembre-se de separar as palavras que estavam escritas juntas (p. 124). 12. **Escreva** a seguir as frases que apresentaram problemas na separação entre as palavras, fazendo os ajustes necessários (p. 126). 13. Em dupla, leia os trechos do conto "Os Três Porquinhos", apresentados a seguir, e complete-os com os marcadores temporais adequados (128). 14. Em dupla, organize os trechos do conto "Chapeuzinho Vermelho". Veja os quadros a seguir e ordene as frases (p. 134). 15. Em dupla, complete os espaços usando letra maiúscula (p. 135). 16. **Leia** os trechos do conto "Chapeuzinho Vermelho" apresentados a seguir e **faça** o que se pede. Complete os espaços com as palavras adequadas (p. 138).		B. Além de Chapeuzinho, alguma outra personagem participou dessa parte da história? C. Se Chapeuzinho tivesse conseguido chegar tranquilamente à casa da vovó, essa história seria interessante? D. Você sabe o que é conflito nos contos? 18. Em grupo, leia a história "Chapeuzinho Vermelho" com a ajuda da professora ou do professor (p. 111). 19. O que aconteceria se a Chapeuzinho tivesse ido pelo caminho combinado e chegado tranquilamente à casa da vovó? Converse com a colega ou o colega. - Por que o conflito é importante para a história? (p. 111). 20. Observe a imagem a seguir, converse com a turma e depois responda: A. Você sabe a qual conto a imagem pertence? B. O que acontece nessa história? C. Essa história tem um conflito? Se você acha que sim, qual é o conflito? (p. 112). 21. Ouça com atenção a leitura que a professora ou o professor vai fazer do conto "Os Três	

		Tapete – cabeça- devorou – Chapeuzinho Vermelho – errado – mansinho 17. Preencha os espaços do texto utilizando letras maiúsculas quando necessário (p. 139). 18. Com a turma, **relembre** os contos que você aprendeu. Em seguida, **escreva**, abaixo das imagens, o título de cada um deles (p. 143). 19. A turma já contou histórias para as crianças do 1° ano. Agora irá organizar os contos em um livro para ser entregue a elas. A. **Planeje** a reescrita do conto. B. Qual é seu conto preferido? C. **Escolha** o conto que será reescrito. Em seguida, **escreva** o título dele abaixo (p.144). 20. Vocês serão as autoras e os autores dessa história. Antes de começar, converse com a turma sobre as questões a seguir. Depois, **escreva** suas respostas. A. Que informações não podem ser esquecidas no momento de escrever o texto? B. Quem são as pessoas que lerão esse conto?		Porquinhos". - Em dupla, leia o trecho a seguir e observe os conflitos que aparecem na história (p. 112). A. Marque no texto, com lápis de cor, as personagens da história e os materiais que utilizaram para construir suas casas. B. Relacione os fatos da história. 22. Marque com um x as casas que seriam mais adequadas e seguras. (p. 113). 23. Se todos os porquinhos tivessem construído casas com os materiais que você assinalou, o que teria mudado na história? (p. 113). 24. Ouça a leitura do conto "Lé e o elefante de lata" que a professora ou o professor vai fazer. Depois, ajude a professora ou o professor a contar a história. Observe a imagem a seguir para começar (p. 114). 25. Converse com a turma sobre as questões a seguir A. Nessa história, quais são as personagens e como elas são? B. Foi possível identificar o conflito da história? C. Quem ou o que causa os conflitos na maioria das vezes?	

		C. Pensando na leitora e no leitor, como deve ser a escrita? ( ) Simples ( ) Difícil (p.144). 21. Indique o que precisa ser pensado para reescrever o conto e construa uma linha do tempo da história escolhida por você. - **Preencha**, na página seguinte, os quadros com as informações pedidas sobre a história. (p.144). 22. Responda aos itens a seguir. (p.146). A. Qual é o título do conto? B. Quais são as personagens? C. Como o conto deve começar? D. Qual será o conflito? E. Como o conflito será resolvido? F. Como a história termina? 23. **<u>Reescreva</u>** o conto que você escolheu (p.147). 24. O que você aprendeu sobre os contos? **<u>Converse</u>** com uma colega ou um colega e completem o quadro a seguir, **<u>escrevendo</u>** o que vocês aprenderam sobre os contos (p.150). 25. Após a revisão, **<u>reescreva</u>** o conto, na folha que a professora ou o professor		D. Como, em geral, esses conflitos são resolvidos? E. Como, normalmente, as histórias dos contos terminam? (p. 114). 26. Pense em um final diferente para o Sapo Lé. - Antes, em dupla, leia o trecho do conto a seguir (p. 116). 27. O que a personagem poderia ter feito de diferente? Converse com a turma e compartilhe sua resposta. (p. 116). 28. Releia a produção criada e preencha o quadro (p. 117). 29. Você já percebeu como a passagem do tempo é mostrada nos contos? (p. 118). - Converse com a turma a respeito disso - Em dupla, observe as imagens e numere a ordem dos acontecimentos. 30. Como você descobriu qual era o conto? ( ) Observando as personagens. ( ) Observando um objeto existente na história. ( ) Porque alguém falou. (p. 118). 31. Leia os trechos do conto “Cinderela” a seguir (p. 118).	

		entregar, fazendo os ajustes necessários (p.150).		32. Enumere os fatos conforme a ordem em que eles ocorrem (p. 120). 33. Compartilhe com a turma como você organizou as sequências dos acontecimentos (p. 121). 34. O que você compreendeu sobre a utilização dessas expressões nos contos? (p. 121). 35. Observe a imagem a seguir e converse com a turma: (p. 122). 36. Responda às questões. (p. 122). A. Você já ouviu ou leu essa história? B. A maior parte da história ocorre durante o dia ou durante a madrugada? C. Quem saiu da lagoa, secou-se todo e calçou sapato? D. Na sua opinião, a história acontece durante vários dias ou em apenas um? 37. Pinte as expressões que você acha que servem para marcar a passagem do tempo (p. 122). 38. Leia os trechos a seguir e numere-os de acordo com os acontecimentos da história “Lé e o Elefante de lata” (p. 123). 39. Na atividade anterior, algumas palavras dos trechos do conto	

				"Lé e o Elefante de lata" foram escritas sem espaço entre elas. Marque com um traço a separação (p. 124). 40. Troque de texto com uma colega ou um colega e verifique se o texto foi escrito na ordem dos acontecimentos e se as palavras foram separadas adequadamente (p. 124). 41. Que estratégia você utilizou para colocar o texto em ordem? Compartilhe com a turma (p. 124). 42. Desenhe uma sequência de dois fatos de que você mais gostou no conto "Lé e o Elefante de lata" (p. 124). 43. Leia o conto para alguém da família, uma colega ou um colega (p. 124). 44. Converse com a turma sobre as seguintes questões: - O que são marcadores temporais? Como são usados? (p. 125). 45. Em dupla, leia as expressões a seguir e pinte as que são marcadores temporais (p. 125). 46. Como você conseguiu reconhecer esses marcadores? (p. 125).	

				47. Em dupla, leia o trecho do conto a seguir (p. 125). 48. Circule todos os marcadores temporais que você encontrou no conto “Os Três Porquinhos” (p. 126). 49. Em dupla, identifique os marcadores temporais inadequados no trecho lido e pense em outro mais apropriado para aquele momento da história (p. 126). 50. Converse com a turma sobre o que você aprendeu na atividade anterior. A. Você conseguiu separar adequadamente todas as palavras que estavam escritas juntas? (p. 127). B. Você conseguiu identificar todos os marcadores de tempo que estavam no lugar errado? 51. **Faça** a leitura do conto para quatro pessoas diferentes. Lembre-se de pedir que a ouvinte ou o ouvinte **escreva** um comentário sobre a leitura na ficha do anexo 11 (p. 128). 52. Você sabia que o ser humano conta histórias desde os tempos mais antigos? Você sabe o que é uma contação de histórias?	

				Converse com a turma. (p. 129). - Converse com a turma sobre as questões a seguir. A. Antes de aprender a ler, como você ficava sabendo das histórias contadas nos livros? B. Alguém já contou histórias para você? C. Você se recorda do nome de alguma dessas histórias? D. Você já contou alguma história para alguém? 53. Com seu grupo, analise os pontos listados e marque com um **X** cada item que tiver sido praticado. (p. 130). 54. Converse com seu grupo e retome os passos necessários para uma boa produção oral (p. 131). 55.**Reúna-se** com seu grupo e **ensaie** a apresentação com o apoio do planejamento. A. Em grupo, **faça** uma primeira leitura do conto. B. Depois, **apresente** a contação para a turma, com as falas do narrador e personagens. **Lembre-se** de **cuidar** da entonação (p. 131). 56. Converse com o seu grupo sobre os aspectos listados e marque como você e seu grupo se sentem após a contação da história (p. 131). 57. Afinal, o que é recontar uma	

				história? (p. 132). - Contar uma história para uma ouvinte ou um ouvinte. - Recriar personagens. - Pensar em um novo final. - Mostrar o que você sabe do enredo. 58. **Apresente** o conto para as crianças do 1° ano. **Leia** as orientações a seguir. - **Mantenha** uma postura adequada para o momento da apresentação. - **Atente** para seu tom de voz para que a ouvinte ou o ouvinte compreenda sua fala. - Esteja atenta ou atento ao seu grupo para saber o momento em que você deve entrar. - Concentre-se no enredo e na apresentação. (p. 132) 59. Analise como você se saiu durante a apresentação. Reflita e marque no quadro a seguir (p. 132). 60. Em dupla, leia o texto a seguir (p. 133). 61. Converse com a turma sobre sua experiência ao ler o conto (p. 133). A. Você conseguiu ler e compreender o trecho do conto? B. Falta alguma coisa no texto?	

				C. Por que os sinais de pontuação aparecem na escrita? D. Você encontrou alguma letra maiúscula? E. O que você acha que prejudicou a leitura? 62. Com a turma, leia os contos que você conheceu nesta unidade (p. 133). 63. Acompanhe a leitura do conto "Chapeuzinho Vermelho" que será feita pela professora ou pelo professor (p. 134). 64. Em dupla, complete as frases usando o Ponto-Final (.), o Ponto de Interrogação (?) ou o Ponto de Exclamação (!). (p. 135). 65. Agora, verifique o que você aprendeu. leia o quadro e coloque um **X** na coluna que representa sua análise (p. 135). 66. Quais estratégias você utilizou para usar os sinais de pontuação ou letras? (p. 136). 67. O que auxiliou na organização das palavras nas frases? (p. 136). 68. Leia as frases a seguir. depois, converse com a turma e assinale a frase que está escrita	

				adequadamente (p. 137). 69. Responda oralmente às perguntas a seguir. (p. 137). A. Você conseguiu ler e compreender as frases? B. Você percebeu que, em uma das frases, algumas palavras estão fora de lugar? C. A ordem das palavras afeta o sentido da frase? 70. Você se lembra do conto "Chapeuzinho Vermelho"? **Relembre** a ordem em que os fatos acontecem. - Você irá **escrever** coletivamente essa história! Mas, antes, em grupo, **faça** o que se pede. A. **Ordene** as partes na sequência em que a história acontece. B. **Pontue** o texto. C. **Circule** as letras que deveriam ser maiúsculas (p. 137). 71. Com seu grupo, dite para a professora ou o professor o trecho do conto "Chapeuzinho Vermelho" organizado e pontuado na atividade anterior. 72. Use os sinais de pontuação adequados para cada situação (p. 139). 73. Você sabe o que é revisar um texto? (p. 140).	

				- Converse com a professora ou o professor sobre quais pontos precisam ser observados em uma revisão. Responda às perguntas a seguir. A. O que é preciso observar ao revisar um texto? B. Você acha que a sequência em que as frases são colocadas pode alterar o sentido? C. É preciso revisar o uso de pontuação? D. Como as letras maiúsculas podem ajudar a compreender a maneira que o texto deve ser lido? E. As palavras precisam ser escritas de forma adequada? F. Deve haver espaços entre as palavras? Por quê? G. Como o texto deve ser ajustado nas linhas e considerando as margens do papel? 74. Marque as frases que correspondem ao que é importante verificar ao revisar um texto (p. 140). 75. Com a turma, **revise** o conto "Chapeuzinho Vermelho" para isso, **considere** as perguntas a seguir. A. O texto segue uma sequência lógica dos acontecimentos? Sim ( ) Não ( ) B. Os sinais de pontuação foram empregados?	

				Sim ( ) Não ( ) C. As letras maiúsculas foram escritas em início de frases e em nomes próprios? Sim ( ) Não ( ) D. As palavras estão escritas adequadamente? Sim ( ) Não ( ) E. O texto está ocupando o espaço destinado à escrita no papel? Sim ( ) Não ( ) F. A letra está legível? Sim ( ) Não ( ) G. Há espaços entre as palavras? Sim ( ) Não ( ) H. Há espaços entre as linhas? Sim ( ) Não ( ) (p. 141) 76. Depois de revisar o texto com a turma, realize os ajustes necessários na folha que a professora ou o professor entregar (p. 141) 77. Marque as respostas a seguir com um **X**. (p. 142) 78. Leia o conto com a turma. Depois, leia o texto para outras ouvintes ou outros ouvintes. Colete as assinaturas na ficha de leitura do anexo 12 (p. 142)	

				79. Marque os elementos que não podem faltar na reescrita do conto. (p. 145). 80. Você vai fazer a primeira reescrita do conto escolhido. Converse com a turma. (p. 146). A. Quem será a autora ou o autor do conto? B. Para quem será escrito o texto? C. Por que o texto será escrito? D. Qual será o tema/assunto do conto? E. Em qual suporte ele será veiculado? 81. Leia as instruções a seguir para reescrever o conto (p. 146). - A produção será individual. - Reflita sobre o que deve ser escrito, em que ordem deve ser escrito e como deve ser escrito. 82. **Leia** o texto que você escreveu e **verifique**: (p. 147). A. Ele está compreensível? B. Está faltando alguma coisa? O quê? C. Como ele pode ser melhorado? 83. **Analise** a produção do seu conto. para isso, utilize a pauta de revisão (p. 149). 84. **Leia** para a professora ou o professor o conto que você	

				reescreveu. Em seguida, faça a mesma leitura para uma colega ou um colega (p. 150). 85. Com a turma, **finalize** o livro de contos para as crianças do 1° ano! A. **Faça** uma ilustração para a capa. B. **Faça** a ilustração da parte de que você mais gostou (p. 150).	

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2025).