UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE BATISTA DA SILVA

MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR (MDC) DISPONIBILIZADO PELO ALFABETIZA MT: ANÁLISE DO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CÁCERES-MT
2025

ELIANE BATISTA DA SILVA

MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR (MDC) DISPONIBILIZADO PELO ALFABETIZA MT: ANÁLISE DO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

CÁCERES-MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

S586m Silva, Eliane Batista da.
MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR (MDC) DISPONIBILIZADO PELO ALFABETIZA MT: ANÁLISE DO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Eliane Batista da Silva. - Cáceres, 2026.
144f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Eixo do Processo de Alfabetização. 3. Metodologias. I. Mello, Dra. Ângela Rita Christofolo de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.011.22

ELIANE BATISTA DA SILVA

MATERIAL DIDÁTICO COMPLEMENTAR (MDC) DISPONIBILIZADO PELO ALFABETIZA MT: ANÁLISE DO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
Data: 16/03/2026 13:40:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a). Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ALINE FERNANDA VENTURA SAVIO LEITE
Data: 16/03/2026 19:05:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a). Aline Fernanda Ventura Sávio Leite (Membro Externo – PPGedu/UFR)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RENATA CRISTINA DE LACERDA CINTRA BATIST
Data: 16/03/2026 20:10:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a). Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento (Membro Interno /UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA JOSE LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOS
Data: 19/03/2026 19:08:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a). Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (Suplente Externo/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JAIRO LUIS FLECK FALCAO
Data: 17/03/2026 21:32:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Suplente Interno/ UNEMAT)

APROVADA EM: 19 /02 /2026

Dedico aos meus queridos pais, com profunda gratidão, por sempre acreditarem em mim e incentivarem minha caminhada acadêmica. Sou imensamente grata por todo esforço, renúncia e amor dedicados para que eu pudesse estudar e seguir meus sonhos. Cada conquista minha é também, de vocês. Que eu tenha a mesma força e persistência que sempre demonstraram diante dos desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as alegrias, conquistas e pela força que me sustentou nos momentos de desafios. Sua presença é essencial em cada passo da minha vida.

À Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, minha orientadora, expresso a minha profunda gratidão pela oportunidade e confiança, por ser luz nesta jornada. Seus ensinamentos, sua escuta generosa e nossas conversas, que muitas vezes ultrapassaram os limites da pesquisa, foram fundamentais. Obrigada por acolher seus orientandos com tanto carinho, como uma mãe que guia com gentileza, sabedoria e firmeza. Com você aprendi que sair da zona de conforto pode nos revelar novos mundos, experiências transformadoras e caminhos que nos tornam pessoas melhores.

As professoras da banca Dra. Aline Fernanda Ventura Sávio Leite e Dra. Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento, agradeço imensamente por aceitarem o convite para compor esta banca examinadora. Suas leituras atentas e suas contribuições enriqueceram profundamente este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, minha gratidão por proporcionarem espaço de aprendizagem e diálogo, que levarei comigo por toda a vida.

Aos colegas de jornada pelos laços construídos ao longo desse percurso. Em especial às minhas parceiras Regina Simões da Costa Morales e Jane Clair Verza, por todo o apoio e parceria em cada etapa desta trajetória.

Aos amigos e amigas, de perto e de longe, que sempre me apoiaram e incentivaram minha busca por conhecimento, vocês foram abrigo nos dias difíceis e alegria nos dias de conquista.

À minha família, por todo amor, acolhimento e por compreenderem a minha ausência em tantos momentos importantes. Seu apoio incondicional foi e sempre será meu alicerce.

Aos colegas e amigos de trabalho, que me incentivaram e torceram por mim ao longo de toda essa caminhada, meu muito obrigada.

Vocês são dádivas que a vida me concedeu, e o meu coração se enche de gratidão por tê-los em minha vida.

Gratidão!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

O Programa Alfabetiza MT foi instituído pelo Governo do Estado de Mato Grosso em 2021, com a finalidade de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas na idade considerada adequada pelo sistema, com vistas a fortalecer as práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre suas ações, destaca-se a elaboração e a distribuição do Material Didático Complementar (MDC), destinado a apoiar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas redes estadual e municipais. Esse material tornou-se o objeto principal desta pesquisa, uma vez que representa uma importante política pública educacional voltada à promoção da alfabetização e do letramento em todo o território mato-grossense. Diante dessa breve contextualização, esta dissertação, intitulada Material Didático Disponibilizado pelo Alfabetiza MT: análise do eixo de produção textual para o 2º ano do Ensino Fundamental, vincula-se à linha de pesquisa Formação Docente, Políticas e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Políticas e Práticas Educacionais (GEFOPE). A pesquisa teve como objetivo geral analisar como o eixo de produção textual se apresenta no Material Didático Complementar (MDC), disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, a fim de compreender se e como as metodologias propostas para as atividades de produção textual contidas no referido material, destinadas ao 2º ano do Ensino Fundamental, contemplam a alfabetização compreendida como processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar. Os objetivos específicos consistiram em levantar, selecionar e analisar atividades de produção textual contidas no MDC, verificando se estas valorizam a alfabetização e o letramento em uma perspectiva integrada, contextualizada e humanizadora. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter documental, fundamentada em uma análise interpretativista, que parte do pressuposto de que a realidade está ligada às práticas sociais e aos significados construídos historicamente. Essa perspectiva permitiu compreender o objeto de estudo em seu contexto, valorizando os sentidos atribuídos e as relações estabelecidas ao longo do tempo. Os resultados demonstram que, embora o MDC para o 2º ano do Ensino Fundamental apresente objetivos que reconhecem a língua como fenômeno cultural, histórico, social e heterogêneo, alinhando-se aos pressupostos do letramento e à valorização da diversidade linguística e cultural, há um distanciamento entre esses princípios e as efetividades propostas nas atividades. A análise revelou a predominância de exercícios estruturados, com leitura, oralidade e escrita funcional guiadas, limitando a construção discursiva dos estudantes e contradizendo a concepção de alfabetização e letramento defendida pelo próprio material em seus objetivos.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento. Eixo do Processo de Alfabetização. Metodologias.

ABSTRACT

The Alfabetiza MT Program was established by the Government of the State of Mato Grosso in 2021 with the aim of ensuring that all children are literate at the age considered appropriate by the educational system, seeking to strengthen pedagogical practices in the early years of Elementary Education. Among its initiatives, the development and distribution of Complementary Didactic Materials (CDM) stand out, designed to support the teaching and learning processes of reading and writing in both the state and municipal education systems. This material became the main object of this research, as it represents an important public educational policy aimed at promoting literacy and schooling practices throughout the state of Mato Grosso. In light of this brief contextualization, this dissertation, entitled Didactic Material Provided by the Alfabetiza MT Program: an analysis of the textual production axis for the 2nd year of Elementary Education, is linked to the research line Teacher Education, Policies and Pedagogical Practices and to the Study and Research Group on Teacher Education, Policies and Educational Practices (GEFOPE). The general objective of the research was to analyze how the textual production axis is presented in the Complementary Didactic Material (CDM) made available by the Alfabetiza MT Program, in order to understand whether and how the methodologies proposed for textual production activities contained in this material—intended for the 2nd year of Elementary Education—address literacy understood as a discursive process, from the perspective of learning to read and write while developing literacy practices. The specific objectives consisted of identifying, selecting, and analyzing textual production activities contained in the CDM, examining whether they promote literacy and schooling practices from an integrated, contextualized, and humanizing perspective. The study adopted a qualitative, documentary research approach, grounded in an interpretivist analysis, based on the assumption that reality is intrinsically linked to social practices and historically constructed meanings. This perspective made it possible to understand the object of study within its context, valuing the meanings attributed to it and the relationships established over time. The results indicate that, although the CDM for the 2nd year of Elementary Education presents objectives that recognize language as a cultural, historical, social, and heterogeneous phenomenon, aligning with the principles of literacy studies and the appreciation of linguistic and cultural diversity, there is a gap between these principles and the practices effectively proposed in the activities. The analysis revealed the predominance of highly structured exercises, with guided reading, orality, and functional writing, which limit students' discursive construction and contradict the conception of literacy and schooling practices advocated by the material itself in its stated objectives.

Keywords: Literacy and Literacy. Axis of the Literacy Process. Methodologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira

MDC – Material Didático Complementar

MEC – Ministério da Educação

PARC – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ATP – Atividades Permanentes

GEFOPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente, Gestão e Prática Educacional

SEA – Sistema de Escrita Alfabético

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

ATP – Atividade Permanentes

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

EJA – Educação de Jovens e Adultos

MEC – Ministério da Educação

DVD – Disco Digital de Vídeo

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil

MENE – Material Educacional da Nova Escola

PARC – Programa Alfabetiza em Regime de Cooperação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio Contínua

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultado da busca com a palavra-chave “Material Didático Complementar”..... 85
Tabela 2 - Resultado da busca com a palavra-chave “Material Didático” 86
Tabela 3 - Resultado da busca com a palavra-chave “Material Didático & Produção Textual” 86
Tabela 4 – Registro da pesquisa encontrados na Base de dados da Capes. 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das Tendências Pedagógicas Liberais 26
Quadro 2 - Características das Tendências Pedagógicas Progressista 28
Quadro 3 - Organizações das informações selecionadas da primeira dissertação.....
.....878
Quadro 4 - Organizações das informações selecionadas da segunda dissertação..... 88
Quadro 5 - Organizações das informações selecionadas da terceira dissertação.....89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capas do MDC 1º e 2º anos e livro de Leitura do Programa Alfabetiza MT 64
Figura 2 – Livro do estudante: abertura e carta de apresentação. 66
Figura 3 – Livro do estudante: Conheça seu livro 67
Figura 4 – Sumário do MDC Língua Portuguesa 2º ano 68
Figura 5– Seção conhecendo seu Material – Livro do Professor. 71
Figura 6 – Ícones orientativos das atividades. 74
Figura 7– Rotina Diária e Jogos para uso na rotina no ciclo de alfabetização. 75
Figura 8– Competências gerais da Educação Básica e Habilidade do Currículo do estado e PARC trabalhadas no alfabetiza MT. 77
Figura 9– Apresentação da organização das unidades. 80
Figura 10– Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem. 81
Figura 11Atividade 2, do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, do item retomando da página 32 da unidade II. 112
Figura 12 - Atividade 3, do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, do item praticando da página 46 da unidade II 113
Figura 13- Atividade 2 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item retomando da página 98 da unidade III. 115
Figura 14- Atividade 3 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item retomando da página 119 da unidade IV 116
Figura 15- Atividade 1 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item praticando da página 150 da unidade IV, ... 119
Figura 16- sequência de atividades que antecede a atividade em analise encontrada na unidade IV a partir da página 146 a 150. 119

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 15

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL 24

2.1 Alfabetização em uma perspectiva interativa, dialógica e humanizadora 25

2.2 Alfabetização, Letramento e Analfabetismo no Brasil 33

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL 42

3.1 Políticas públicas de alfabetização: conceito e perspectiva 42

3.2 Alfabetização e Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil 45

3.2.1 Materiais orientativos das políticas públicas de alfabetização no Brasil 50

3.3 Políticas públicas de Alfabetização em Mato Grosso 56

3.3.1 Panorama do Programa Alfabetiza MT em Mato Grosso: algumas considerações 57

3.3.2 Apresentação e caracterização do Material Didático Complementar (MDC), do Programa alfabetizam MT 64

4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS 82

4.1 Levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) 82

4.2 Escrita de Si como Caminho de Pesquisa 91

4.3 Percurso Metodológico: os caminhos da pesquisa 97

5 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO 102

5.1 Produção de texto: uma atividade social e cognitiva 102

5.2 O trabalho com o eixo de produção textual: metodologias, recursos e atividades didáticas indicadas e recomendadas 106

5.3 Reflexões sobre as atividades de produção textual apresentadas no Material Didático Complementar do Programa Alfabetiza MT, Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental 111

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 126

REFERÊNCIAS 134

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEdu), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Carlos Alberto Reyes Maldonado, no Campus Universitário de Cáceres. Inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, a investigação aborda estudos e pesquisas voltados à formação inicial e continuada de professores, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem, na relação universidade-escola, nas políticas educacionais, bem como nas teorias e práticas pedagógicas. Além disso, está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE).

A pesquisa constitui o núcleo essencial da ciência, sendo um instrumento indispensável para a construção do conhecimento. Na área da educação, ela se assume fundamental, pois permite identificar problemas, analisar contextos e propor soluções fundamentadas para questões complexas, como o processo de alfabetização. A alfabetização, etapa essencial na formação do indivíduo, requer investigação sistemática para compreender os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes, além de subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam acesso ao aprendizado de forma equitativa e decidida.

Saviani (1986) destaca que a pesquisa possibilita a compreensão da realidade histórica e social, oferecendo subsídios para a sua transformação. O autor ressalta que, no campo da educação, a pesquisa não apenas analisa os fenômenos educativos, mas contribui para a construção de práticas que considerem a historicidade e os contextos culturais dos sujeitos envolvidos. Assim, no caso da alfabetização, a pesquisa é indispensável para identificar os fatores que dificultam o processo e para propor métodos que atendam às especificidades de diferentes contextos escolares.

Conforme Gatti (2010), a formação de professores enfatiza a importância da pesquisa como ferramenta essencial para a consolidação de práticas educativas fundamentadas. Segundo a autora, a pesquisa especialmente quando está relacionado à educação, contribui para o aperfeiçoamento contínuo das estratégias pedagógicas, integrando teoria e prática e ampliando o repertório dos educadores para lidar com as diversidades encontradas no ambiente escolar.

Freire (2002), por sua vez, destaca que a pesquisa é um processo de aprendizado contínuo, em que a prática reflexiva se articula com a teoria para possibilitar intervenções efetivas na realidade. No contexto da alfabetização, Freire (2002), defende uma abordagem dialógica e crítica, em que os sujeitos do processo educativo se tornam também pesquisadores

da sua própria realidade, ampliando sua compreensão do mundo e, consequentemente, suas possibilidades de transformação.

Esse processo inacabado e dinâmico de construção do conhecimento, não apenas amplia o entendimento sobre a realidade investigativa, como também fomenta a capacidade de agir sobre ela. A pesquisa científica, ao seguir procedimentos rigorosos e sistemáticos, oferece um caminho seguro para análise e intervenção, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade que priorize o acesso à alfabetização como um direito universal.

Nesse contexto, em que a pesquisa se configura como processo contínuo de aprendizado e a alfabetização é uma etapa importante na formação do indivíduo, surgem questionamentos recorrentes sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização. Esses questionamentos buscam compreender como essas políticas são elaboradas e implementadas, a fim de problematizar e refletir sobre as complexidades associadas ao processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos escolares.

Nessa perspectiva, essas inquietações tornaram-se presentes desde a conclusão da graduação e admissão em uma sala de alfabetização. Diante desse cenário, houve a participação em diversas capacitações relacionadas aos programas de formação de professores, os quais frequentemente enfatizavam a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita. Nessa direção, muitas das estratégias como a utilização de cartilhas padronizadas, despertaram reflexões críticas. O uso exclusivo desses materiais, frequentemente descontextualizados da realidade do estudante, geravam dúvidas consideráveis sobre sua adequação ao processo de alfabetização, uma vez que repetidamente descuidava das especificidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes.

A partir dessas experiências e reflexões, manifestou-se a necessidade de investigar o Material Didático Complementar (MDC), do Programa Alfabetiza MT. A pesquisa está direcionada, sobretudo, à análise da concepção desse material, das orientações fornecidas para a sua utilização e, mais especificamente, da abordagem da produção textual e como as atividades sugeridas no material abordam a produção de texto, bem como as orientações das atividades para serem desenvolvidas com os alunos em sala. Compreende-se que o MDC pode ser decisivo no processo de alfabetização, pois pode influenciar diretamente nas práticas pedagógicas e, consequentemente, na aprendizagem dos estudantes. Embora a efetividade dessa proposta ainda não possa ser plenamente atestada, a busca por um material didático que considere as particularidades dos alunos e ofereça orientações claras para aprendizagem da produção textual alinhados aos objetivos que desenvolvam e promovam uma alfabetização de qualidade é muito significativo.

Neste sentido, ao considerar tanto as vivências práticas em sala de aula quanto as reflexões críticas sobre o uso de materiais didáticos e das políticas de formação docente, percebe-se que tais questões não se reduzem ao cotidiano individual do educador, mas se inserem em um debate mais amplo, histórico e político, que acompanha a trajetória da alfabetização no Brasil. As inquietações atuais sobre a efetividade de programas e materiais, como o MDC do Programa Alfabetiza MT, dialogam diretamente com um percurso histórico em que a alfabetização foi gradativamente assumida como prioridade nacional, articulando-se as políticas que, desde o período republicano, passaram a compreender o domínio da leitura e da escrita como indicador fundamental para a qualidade educacional e o desenvolvimento social do país.

Portanto, muito antes da Proclamação da República brasileira, já havia uma preocupação com relação ao ensino e à aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, porém, foi somente a partir de 1930 que a alfabetização passou a integrar políticas e ações dos governos como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. Assim, parafraseando Mortatti (2010), saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência das escolas públicas do Brasil. Deste modo, compreende-se que, a alfabetização tornou-se fundamento da escola básica no país a partir do Período Republicano.

Essa compreensão continua expressa até os dias atuais, por meio de Políticas Públicas estruturadas e implementadas em âmbito nacional, estaduais e municipais, que ganham *corpus* em programas e projetos voltados para o avanço e consolidação da alfabetização da população brasileira.

O objeto dessa pesquisa é o MDC disponibilizado para o 2º ano do Ensino Fundamental pelo programa Alfabetiza MT, uma política pública educacional do governo do Estado de Mato Grosso, em cooperação com os municípios adesos ao programa, que se dedica a alfabetizar as crianças das escolas públicas de Mato Grosso por meio da Lei nº. 11.485, de 28 de julho de 2021 e do Decreto nº. 1.065, de 10 de agosto de 2021 que institucionalizou o Programa, o qual possui uma Estrutura Administrativa e de Governança, juntamente com um Comitê Consultivo. Um dos objetivos do Programa é a melhoria dos resultados da alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Dentro desta estrutura de governança, insere-se a **elaboração do que foi denominado de Material Didático Complementar (MDC)** para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Este material, segundo os seus organizadores, foi pensado no intuito de contribuir para o

processo de aprendizagem e alfabetização na idade certa das crianças das escolas públicas. O mesmo tem por objetivo ajudar a cumprir as metas de aprendizagem para alcançar e garantir o sucesso da alfabetização, visto que 68,6% dos estudantes de Mato Grosso, que participaram do Saeb realizado em 2021, encontravam-se no nível 4, que indica baixo nível de proficiência de leitura e escrita.

O MDC, também conhecido como Material Estruturado, está dividido em três volumes, sendo eles: livro do professor, com orientações para o planejamento e proposta de sistematização da aprendizagem, livro do estudante, consumível e com atividades voltadas à prática da sala de aula e o livro de leituras destinados aos estudantes e aos professores, com textos e atividades que buscam contribuir no desenvolvimento da fluência leitora.

A proposta didática apresentada no MDC do Programa Alfabetiza MT, tem como objetivo alfabetizar letrando. Sobre essa ótica, a alfabetização é observada de maneira a possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa, beneficiando-se e descobrindo os sentidos e significados das práticas socioculturais da oralidade, da leitura e da escrita e suas funções socioculturais. Com esta proposta, acredita-se que as crianças possam aprender a ler e escrever com melhor qualidade, quando os professores veem a alfabetização e o letramento de modo indissociável.

A ideia apresentada no MDC do Programa Alfabetiza MT para o 2º ano é possibilitar a inserção do aprendiz na cultura letrada, fazendo com que o mesmo saiba ouvir, falar e comunicar-se com outras pessoas com propriedade sobre vários assuntos, construindo sua própria história e seus saberes (Mato Grosso, 2023).

O trabalho do MDC, por meio das suas metodologias realizadas em sala com as crianças, tem como proposta contribuir para atingir com êxito os objetivos apresentados pelo programa Alfabetiza MT, que incluem promover a alfabetização das crianças na idade certa e consolidar as competências de leitura e escrita. Contudo, o material está organizado em três modalidade organizativas, sendo elas: Atividade Permanentes (ATP) que estão presentes no livro do professor com o objetivo de proporcionar a frequência regular dos estudantes a determinada prática social de linguagem e sua formação integral. As unidades de abertura propostas no início de cada semestre com intuito de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais articuladas à educação sociomoral, com a pretensão de alcançar o desenvolvimento pleno dos estudantes para a convivência em uma sociedade democrática e inclusiva. Por fim, a modalidade Sequência Didática que vem pautada na organização do ensino

a partir da perspectiva enunciativa-discursiva[1] ao incentivar a apreensão das múltiplas facetas linguísticas, interativas e socioculturais que permeiam o processo de alfabetização e letramento (Mato Grosso, 2023).

Diante do exposto, apresenta-se a seguinte problemática: como o eixo de produção textual é explorado no "Material Didático Complementar" disponibilizado pelo programa Alfabetiza MT, e se este material apresenta atividades de produção textual que contempla a alfabetização compreendida como um processo discursivo e na perspectiva de alfabetizar letrando? Bem como se as propostas apresentadas permitem ao professor trabalhar com gêneros textuais oriundos de diferentes esferas sociais, promovendo uma abordagem humanizadora do ensino?

A partir das considerações e da delimitação da problemática da pesquisa foi definido como objetivo geral: analisar como o eixo de produção textual se apresenta no "Material Didático Complementar", disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, a fim de compreender se e como as metodologias propostas para as atividades de produção textual contidas no referido material para o 2º ano do Ensino Fundamental, contemplam a alfabetização compreendida como processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar.

Em alinhamento com o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: levantar as atividades de produção textual contidas no "Material Didático Complementar", elaboradas para o 2º ano do Ensino Fundamental; selecionar amostras das atividades de produção textual distribuídas semestralmente no referido material; analisar se as metodologias das atividades levantadas e selecionadas valorizam a alfabetização e o letramento em uma perspectiva integrada, contextualizada e humanizada.

A alfabetização e o letramento são considerados uma etapa do processo educacional e social de fundamental relevância para a formação de cidadãos. Idealmente, ela ocorre por volta dos seis aos oito anos, sendo conduzida por profissionais da educação, em um período no qual a criança já reúne condições cognitivas e sociais mais consolidadas para apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). No entanto, esse percurso não se inicia de forma inesperada nesse momento, mas é antecedido por vivências que começa na Educação Infantil, onde se constroem as bases, ou melhor, onde se desenvolve todas as habilidades necessárias para que a

[1] A perspectiva enunciativa-discursiva, conforme Bakhtin (2004), entende que a linguagem não se resume a um sistema de regras ou a falas isoladas. O que realmente dá vida à linguagem é a interação entre as pessoas, a troca de ideias, os diálogos e os sentidos construídos no encontro entre vozes diferentes. É nesse processo de interação verbal que a linguagem se realiza de forma concreta e social.

aprendizagem formal da leitura e da escrita se realiza de maneira significativa na etapa da alfabetização.

Embora a Educação Infantil não tenha o objetivo de alfabetizar, ela se constitui como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas significativas de linguagem, que antecedem e sustentam o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao garantir o contato com diferentes gêneros textuais, situações de comunicação e experiências lúdicas, a escola possibilita que a criança construa relações culturais e cognitivas que lhe permitem atribuir sentido à leitura e à escrita.

Entretanto, é importante ressaltar que, ainda que a Educação Infantil desempenhe papel importante na construção das bases para a alfabetização, não deve ser restrita a função de antecipar práticas formais de ensino da leitura e da escrita. Tal movimento pode desconsiderar o caráter lúdico e formativo dessa etapa e a centralidade de brincar, de propiciar o desenvolvimento da imaginação e da socialização no desenvolvimento infantil. Como adverte Ferreiro e Teberosky (1986), as suposições que as crianças organizam sobre a escrita surgem de suas interações ativas com o mundo e não com a mera repetição mecânica de códigos. Assim, práticas nas quais, o reconhecimento dos signos linguísticos acontece precocemente, tem-se o risco de transformar a Educação Infantil em uma extensão do Ensino Fundamental, comprometendo a particularidade pedagógica dessa etapa, limitando o desenvolvimento da formação integral da criança. Essa perspectiva determina que a alfabetização demanda conhecimentos didáticos, linguísticos e pedagógicos consistentes, aliados às políticas públicas que garantam condições adequadas de aprendizagem para todas as crianças.

É sabido que para alfabetizar uma criança é necessário muito estudo e conhecimentos alfabetizadores adequados que contribuam com o processo de aprendizagem de todos os alfabetizandos. No entanto, o índice de crianças alfabetizadas da idade considerada adequada pelo sistema educacional, que já era preocupante, com a pandemia da COVID19, provocada *pelo* coronavírus ***SARS-CoV-2***, ficou ainda mais comprometida.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que a alfabetização das crianças ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo esta ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Antes, ela deveria acontecer até o 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), na Meta 5, que assegurava que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014). Esta meta sustentou a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública desenvolvida em âmbito nacional e implementada na maioria dos estados e

municípios brasileiros dentre os anos de 2013 a 2018. Essa política, dentre outras prioridades, oferecia formação continuada para todos os alfabetizadores (Mello, 2018).

Além disso, a BNCC entende a alfabetização como um processo que permite a criança reconhecer os sons e a grafia da língua em material gráfico, ou seja, nas letras. Para isso, ela precisa conhecer o alfabeto, desenvolver uma consciência fonológica e, consequentemente, a escrita e a leitura (Brasil, 2017).

Mortatti (2006) afirma que a alfabetização se tornou fundamental na escola obrigatória laica e gratuita. Nestes espaços a leitura e a escrita se tornaram, permanentemente, objeto de ensino e aprendizagem submetida à organização sistemática, tecnicamente ensináveis, demandando preparo de profissionais especializados.

Em busca de melhores resultados na alfabetização das crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e melhoria do ensino no Estado de Mato Grosso, o governo via Lei 11.485 de 28 de julho de 2021, institucionalizou o Programa Alfabetiza MT. O Programa Alfabetiza MT, além de ter o objetivo de incentivar a aprendizagem na idade considerada pelo sistema como certa e promover formação continuada para os professores alfabetizadores, também incentiva, por meio do Prêmio Educa MT, recursos financeiros às escolas com melhores resultados de alfabetização, e apoio financeiro para aquelas com baixos índices de desempenho nas avaliações (Mato Grosso, 2022).

Neste contexto, a pesquisa justifica-se pela relevância que a alfabetização passou a ter no cenário socioeconômico do país, além de ser uma condição importante ao combate à desigualdade social, é considerada a primeira etapa do processo de inclusão na sociedade. De tal modo, as políticas públicas educacionais que vêm sendo construídas e implementadas nos últimos tempos no Brasil, buscam melhorias no processo de aprendizagens alfabetizadoras, com o propósito de alcançar a meta de alfabetizar e letrar todas as crianças na idade considerada pelo sistema, como certa. Portanto, o PNE, a BNCC, o PNAIC e o PNA e atualmente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), foram e são políticas implementadas pelo governo federal com foco na melhoria da educação em todo país.

Já o Programa Alfabetiza MT é uma proposta do governo do estado de Mato Grosso em cooperação com os municípios, que visa a melhoria do ensino com foco na alfabetização e procura contribuir no avanço do ensino no Estado, incidindo substancialmente na educação do país.

Dessa maneira, analisar como o eixo de produção textual se apresenta no “Material Didático Complementar”, disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, a fim de compreender se e como as metodologias propostas para as atividades de produções textuais contidas no

referido material para o 2º ano do Ensino Fundamental, contemplam a alfabetização compreendida enquanto processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar, é fundamental. Isso porque, partimos da compreensão de que quando se trata de processo de alfabetização, a orientação é de se trabalhar concomitantemente todos os eixos do processo de alfabetização, a saber: leitura/interpretação; estruturação linguística, produção textual e oralidade, de forma integrada e contextualizada às demais alfabetizações, sendo o eixo de produção textual o que, de certa forma, demanda mais dedicação e esforço do professor e dos alfabetizandos (Mello, 2018).

Dito isto, é importante destacar que esta dissertação é constituída por seis seções organizadas da seguinte maneira: na primeira seção é postulada as "Considerações Iniciais" da pesquisa, na qual está inserida as motivações que levaram a pesquisa, os objetivos e os questionamentos que conduz o estudo.

A segunda seção, "Contexto Histórico da Alfabetização no Brasil", apresenta uma linha do tempo da alfabetização no país, aborda as nuances conceituais de alfabetização, analfabetismo e letramento, revisitando e problematizando os conceitos teóricos, e defendendo uma abordagem da alfabetização que a concebe de forma interativa, dialógica e humanizadora.

A terceira seção, "Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil", dedicou-se a conceituação de diferentes perspectivas das políticas públicas de alfabetização, contextualizando-as no cenário brasileiro e analisando especificamente os materiais orientativos que as fundamentam. Esta seção também direcionou um olhar para a realidade das políticas públicas de alfabetização do estado de Mato Grosso, apresentando um panorama do Programa Alfabetiza MT, incluindo uma descrição do Material Didático Complementar (MDC), que é foco central dessa pesquisa.

A quarta seção, intitulada: "Abordagens Metodológicas e os Caminhos Percorridos", detalha as escolhas metodológicas que sustentaram esta investigação, trazendo um levantamento de pesquisas que se aproximam da investigação realizada, apresentando um acervo das produções que contribuíram com esta pesquisa. Traz ainda, uma breve escrita da trajetória da vida pessoal e profissional como um caminho que conduziu a pesquisadora para esta investigação, bem como o detalhamento do percurso metodológico percorrido para a coleta e análise dos achados.

A quinta seção, "Produção Textual na Alfabetização", apresenta as análises de todas as atividades encontradas no MDC que contemplam ou que se aproximam do eixo de produção textual. Estas, aprimoram a discussão sobre a produção de texto como uma atividade de

natureza social e cognitiva, ao explorarem metodologias, recursos e atividades didáticas de produção textual presente no MDC do 2º ano do Ensino Fundamental.

Na sexta seção estão as “Considerações finais”, em que é retomado os principais aspectos discutidos ao longo do estudo. Nela se apresentam reflexões dos resultados alcançados e de que maneira essa pesquisa pode contribuir para a educação e a elaboração de futuros materiais voltados para alfabetização.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Entender a história da alfabetização no Brasil exige também compreender as políticas públicas de educação em diversos contextos históricos, assim como suas implicações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Teixeira (2002, p. 2), as políticas públicas:

> [...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimento para as relações entre poder público e sociedade, mediação entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, politicas explicitas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos

A história da alfabetização brasileira, principalmente a que se deu nas escolas da rede pública, se confunde com a história do fracasso escolar. Ao analisar a constituição e a trajetória das políticas educacionais e os processos de organização e de gestões da educação, observa-se que estes são geralmente "[...] marcados hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento em longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo." (Dourado, 2007, p. 925). Assim, a trajetória das políticas e da gestão do processo de alfabetização infantil no Brasil é, de maneira semelhante à história da alfabetização no país, caracterizada pela "[...] recorrência discursiva de mudanças, indicativa da tensão constante entre permanência e rupturas, diretamente relacionadas a disputadas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais", como defende Mortatti (2010, p. 330).

Ao longo do percurso da história do Brasil, as políticas educacionais voltadas à alfabetização foram planejadas para responder, de forma temporária, às necessidades de cada governo, resultando em ações moldadas pela intenção de cada gestão, sem se consolidarem como um projeto robusto e de longo prazo. Dessa forma, ao contrário do que tem sido feito, é necessário um planejamento estratégico e de financiamento para a alfabetização que atenda às demandas do país, transcenda mandatos governamentais e tenha validade duradoura, estabelecendo-se como uma verdadeira política de Estado.

Neste sentido, esta seção foi elaborada a fim de fundamentar e discutir o processo de alfabetização no Brasil, enfatizando sua relevância histórica e seu impacto na construção social, política e humana. Isso posto, o item 2.1, dedica-se a compreensão da alfabetização em uma perspectiva interativa, dialógica e humanizadora, ressaltando a importância do diálogo, da mediação social e do desenvolvimento crítico do sujeito, para uma alfabetização que vai além do aprender a ler e escrever, mas que promova a emancipação e participação ativa na sociedade.

A seção é finalizada com o item 2.2, em que se busca fazer uma breve revisão dos conceitos de alfabetização e letramento, considerando diferentes perspectivas teóricas, destacando a persistência dos desafios educacionais e a necessidade de uma abordagem que supere o mero reconhecimento dos signos linguísticos.

2.1 Alfabetização em uma perspectiva interativa, dialógica e humanizadora

Ao pensar na prática pedagógica da alfabetização, uma das principais questões que nos leva a refletir é sobre como os professores que atuam em turmas de alfabetização, relacionam a alfabetização aos métodos e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. No entanto, para tecer essa reflexão é necessário a compreensão de que a linguagem é "[...] constitutiva do pensamento e, portanto, do desenvolvimento humano", como considera Vigotski (2003, p. 194).

Para melhor entendermos a alfabetização na perspectiva humanizadora e dialógica devemos contextualizar as tendências pedagógicas[2] da educação brasileiras, pois a compreensão dessas concepções é importante para a prática docente, por sua vez elas são divididas em liberais e progressistas.

A pedagogia liberal pode ser entendida como aquela que considera a escola como uma instituição social responsável por preparar os sujeitos para ocupar o seu papel dentro da sociedade, as habilidades e capacidades que cada indivíduo consegue desenvolver, ajustando-se às normas sociais estabelecidas. De acordo com Libâneo (2014, p. 22), "[...] a ênfase [da pedagogia liberal] no aspecto cultural esconde realidade das diferenças das classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades não leva em consideração a desigualdade de condição". Nessa mesma direção, Saviani (1986), aponta que essa concepção pedagógica atribui ao professor a posição de detentor do saber legítimo, enquanto o estudante, independentemente de sua origem social, é visto como alguém carente de conhecimento e, em geral de forma passiva, que apenas recebe aquilo que é transmitido. Dessa maneira, observa que esta abordagem não reconhece os saberes advindos das experiências cotidianas dos estudantes, tratando-os como menores ou até como barreiras ao processo de evolução cultural.

[2] O conhecimento das tendências pedagógicas é fundamental para que o educador elabore planos de ensino coerentes com sua prática, voltada à aprendizagem significativa dos estudantes. Segundo Libâneo (1994), o planejamento docente deve articular teoria e prática, garantindo intencionalidade pedagógica e consistência nas ações educativas.

As tendências liberais são conhecidas como: tradicional, pedagogia renovada e tecnicista. Na perspectiva tradicional, os conteúdos são prioridades no ensino e o papel do professor é de certa forma ressaltado em relação ao aluno, que tem uma posição passiva diante do processo ensino-aprendizagem, ou seja, um ensino pautado na memorização (Saviani, 1986).

Por outro lado, a pedagogia renovada, em suas diversas vertentes, prioriza o aluno no processo de aprendizagem. Já o tecnicismo é uma estrutura pedagógica de visão capitalista, que despreza as relações afetivas professor/aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos. Em outras palavras, as tendências tecnicistas se preocupam exclusivamente em preparar o indivíduo para o trabalho e não para ser um cidadão crítico e ativo culturalmente, socialmente e politicamente na sociedade (Saviani, 1986).

Para compreender de forma mais consistente como se organizava o ensino a partir das tendências liberais, fundamentadas nas ideias de Libâneo (2014), apresenta-se a seguir um quadro que evidencia as especificidades de cada concepção e a maneira como o processo educativo se condiciona em cada uma delas.

Quadro-1 Características das Tendências Pedagógicas Liberais

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor-aluno
Liberal Tradicional	Formar intelectualmente os indivíduos; a escola tem o compromisso com a cultura, os problemas sociais são de responsabilidade da sociedade.	Conhecimento e valores acumulados pela sociedade, devem ser transmitidos aos alunos.	Aulas expositivas, repetição, memorização e análise, centradas no professor.	Consiste em uma aprendizagem mecânica, baseada em coação e repetição. Avaliado por verificação com reforço geralmente negativo.	Relação vertical: professor é autoridade, aluno absorve passivamente.
Liberal Renovada Progressista	Aproxima a escola da vida real, promovendo experiências significativas de interação como ambiente.	Estabelecidos em função das vivências dos educandos diante de desafios cognitivos e situações problemas.	Pesquisa, experimentação descoberta, estudo do meio e resolução de problemas.	Aprendizagem depende do interesse e motivação do aluno. Avaliação contínua, flexível e voltada ao progresso.	Professor orienta e intervém para estruturar o raciocínio do aluno, sem impor conhecimento.
Liberal Renovada Não diretiva	Desenvolver atitudes e relações interpessoais, priorizando aspectos psicológicos mais	Conteúdos formais são secundários; prioridade para processos de comunicação e	Professor como facilitador, ambiente seguro para expressão de sentimentos.	Aprender é modificar percepções e desenvolver autoconfiança. Avaliação tradicional perde	Professor garante clima de aceitação, evitando intervir para inibir a

	que pedagógicos ou sociais.	desenvolvimento pessoal.		sentido, prevalece a autoavaliação.	autonomia do aluno.
Liberal Tecnicista	Modelar comportamentos, desenvolver habilidades atitudes e conhecimentos sistematicamente.	Informações leis e princípios científicos organizados de forma lógica e sequenciada por especialista.	Técnicas e procedimentos que assegurem a transmissão e recepção eficaz das informações.	Aprendizagem como condicionamento, baseada em reforço de comportamentos desejados e adequação a objetivos predefinidos.	Relação hierárquica: professor administra o processo; aluno recebe e reproduz os conteúdos.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2014, p. 21-33)

Embora a palavra liberal passe a ideia de liberdade, uma coisa distante do conservadorismo, Luckesi (1999) afirma que o termo liberal não denota o sentido de algo democrático e progressista, mas está relacionado à manutenção de uma sociedade de classe conservadora que valoriza a individualidade e a opressão, e desconsidera ações e atitudes democráticas. Todas essas posições defendem uma visão neutra do ensino, de não interferência e sem debates políticos na educação, ou seja, não busca um progresso educacional, cultural e político do indivíduo na sociedade.

Por outro lado, as tendências progressistas surgiram no Brasil em um momento de fervor cultural e político que atingiu a educação. Essas concepções pedagógicas progressistas, vêm em contraposição à perspectiva liberal, por entender que elas atribuem à escola um papel que vai além da transmissão de conhecimento, têm como objetivo principal, possibilitar aos estudantes a capacidade de compreender e refletir criticamente sobre as condições sociais nas quais estão inseridos (Snyders, 1974). Esse entendimento busca promover mudanças sociopolíticas orientadas para a emancipação coletiva, especialmente das camadas populares historicamente marginalizadas pela educação de caráter burguês e liberal.

Essa pedagogia conhecida como progressista é dividida em três períodos: a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Estas correntes têm uma abordagem social da educação e consideram a realidade em que o estudante vive como ponto de partida para aprendizagem (Libâneo, 1994).

Quadro – 2 Características das Tendências Pedagógicas Progressista

Tendência Pedagógica	Papel da escola	Conteúdos de ensino	Métodos de ensino	Pressupostos de aprendizagem e avaliação	Relação professor-aluno

Progressista Libertadora (Paulo Freire)	Conscientizar os sujeitos, promovendo transformação social por meio da problematização da realidade.	Situações do cotidiano e temas geradores que emergem da realidade social dos educandos.	Diálogo, problematização, círculo de cultura.	Aprendizagem como prática de liberdade. Avaliação processual e dialógica.	Relação horizontal: professor e aluno aprendem juntos em processo de diálogo.
Progressista Crítico-Social dos Conteúdos.	Socializar saberes sistematizados, articulando conhecimento escolar e realidade e social.	Conteúdos clássicos e científicos, mas contextualizados com a prática social dos alunos.	Aulas expositivas dialogadas, trabalhos coletivos e análise crítica da realidade.	Aprendizagem ocorre na apropriação crítica dos conteúdos. Avaliação contínua e diagnóstica.	Relação mediadora: professor organiza e problematiza os conteúdos, alunos participa criticamente.
Progressista Histórico-Crítica (Saviani).	Instrumentalizar os sujeitos para a compreensão e transformação da realidade social.	Conteúdos socialmente relevantes e historicamente produzidos pela humanidade.	Exposição dialogada, prática social inicial, problematização, instrumentalização.	Aprendizagem como apropriação crítica da cultura. Avaliação como diagnóstico e processo.	Relação dialética: professor media conhecimento sistematizado e o estudante reconstrói ativamente.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2014, p. 33-44).

O quadro das tendências progressistas evidencia como diferentes concepções educacionais se estruturam em torno da centralidade do sujeito e da realidade social na prática pedagógica. Enquanto a perspectiva libertadora, de Paulo Freire, prioriza a conscientização crítica e a transformação da realidade por meio do diálogo e da problematização, a concepção crítico-social dos conteúdos busca articular saber escolar aos contextos sociais, promovendo a assimilação crítica do conhecimento historicamente acumulado. Já a tendência histórico-crítica, defendida por Saviani, propõe instrumentalizar os educadores para compreender e transformar a realidade, valorizando os conteúdos socialmente relevantes e o movimento dialético entre professor e aluno. Essas abordagens, ainda que distintas em ênfases, convergem ao romper com a lógica tradicional e ao sustentar uma educação comprometida com a emancipação social.

É nesta perspectiva progressista que abre espaço para uma visão pedagógica humanizadora e libertadora, uma educação transformadora da realidade social como fundamento do processo de aprendizagem.

No cenário dos anos de 1960, marcado por lutas, por justiça social e questionamentos contra os sistemas opressores, surge a Pedagogia Progressista Libertadora. Idealizada por Freire (1987), essa proposta pedagógica vai além da mera instrução, assumindo um papel de desvelamento da realidade, transformadora da sociedade. Em contraposição à educação

tradicional, a mesma propõe uma ruptura com a passividade, e busca através da problematização da realidade e do diálogo crítico, que o indivíduo se torne agente da sua própria aprendizagem. No centro dessa pedagogia está a conscientização, um processo que permite ao indivíduo compreender a si mesmo e o seu papel na sociedade e as relações de poder que o cercam.

A Pedagogia Progressista Libertadora não se limita à sala de aula. Ela se estende para além dos muros da escola, permeando a vida dos sujeitos e impulsionando a construção de uma sociedade mais livre, justa e humana. Essa vertente rompe com a lógica do poder e da autoridade, recusando-se a reconhecer qualquer forma de dominação. Acredita que a emancipação social só é possível através da transversalidade e da colaboração entre indivíduos iguais.

Percebemos esta tendência como decorrência de uma abertura para uma sociedade democrática, que vai se firmando lentamente a partir do início dos anos de 1980, com a volta dos exilados políticos no período da Ditadura Militar, que compreendeu os anos de 1964 a 1984 no Brasil, e a liberdade de expressão nos meios acadêmicos, políticos e culturais do país.

Originada na Europa e reconhecida no Brasil a partir dos anos de 1980, a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos se ergueu como um farol em meio à busca por uma educação transformadora. Considerada como pedagogia dialética, no sentido de dialógica e na construção coletiva do conhecimento, essa pedagogia se propõe a ir além da mera transmissão de informações (Saviani, 1986). Inspirada pelo materialismo histórico-cultural, essa abordagem reconhece o ser humano como agente social constituído pelas relações e contradições da história. Essa perspectiva dialética a diferencia de correntes tradicionais, como a Tradicional e a Escola Nova, pois transcende a dicotomia entre teoria e prática, buscando a superação dos problemas sociais através da educação. Nesse contexto, a escola assume um papel importante na emancipação intelectual do educando. Através da articulação entre a realidade social e assimilação crítica dos conteúdos, o aluno se torna um agente transformador, capaz de questionar, analisar e intervir no mundo ao seu redor.

Na concepção de educação dialógica, o educador assume em seu papel, a inclinação humanista, com a inclusão em suas metodologias pedagógicas, do redescobrimento do processo histórico de constituição da consciência humana e a construção do processo educativo com base na essência da prática libertadora como elemento fundamental do mesmo. Outro ponto importante para compreensão dessa vertente teórica, pautada no pensamento Freiriano, é o lugar central que o diálogo ocupa. Para Freire (1967), o diálogo se dá por meio da palavra, sendo a sua expressão um direito e um dever de todos e não um privilégio de alguns.

Conceituando a palavra diálogo, no dicionário online Michaelis (2024), significa conversação entre duas ou mais pessoas; troca de ideias, opiniões, etc., que tem por finalidade a solução de problemas comuns; comunicação. A origem da palavra diálogo remota à Filosofia e como os saberes eram aprendidos nos tempos da antiguidade. A exemplo do diálogo entre Sócrates e Platão, no qual Sócrates socializava seus ensinamentos por meio de conversas, ou seja, um diálogo que despertava a consciência humana para o conhecimento onde este é elevado a liberdade através do diálogo. O conhecimento, neste caso, é a essência do ser humano e o seu pensamento. É conhecer a si mesmo, para conhecer sua autonomia. Esta foi a estratégia adotada por Sócrates como maneira de provocar à busca do autoconhecimento nas relações humanas. (Lovera; Nagaro, 2003; Domingos, 2011).

De acordo com o ponto de vista epistemológico de Fiori (2005, p. 16), o diálogo:

> [...] fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. [...] assim a consciência se existe e busca perfazer-se. [...] O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.

Nessa direção, percebe-se que o diálogo não se limita a uma mera troca de palavras, mas sim a um processo dinâmico e multifacetado que transcende a individualidade, fazendo com que o indivíduo se conecte à realidade social.

Para Bakhtin (2012, p. 117) *apud* Comin (2014, p. 250), o diálogo assume um papel fundamental na construção do conhecimento:

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

O diálogo, em seu sentido amplo, é uma estratégia poderosa para a comunicação entre os sujeitos pensantes e o aprendizado, entre o crescimento individual e social. Ao reconhecer a amplitude do diálogo, abre-se muitas possibilidades de compreensão e resolução de conflitos e a construção e busca de um mundo melhor.

Após uma breve explanação sobre o conceito fundamental de diálogo, torna-se necessário sua utilização no âmbito educacional, isto é, o significado atribuído ao diálogo na educação como sinônimo de libertação, conhecimento, busca, questionamento e argumentação para chegar às respostas. Para tanto, tomamos como base para a reflexão, o diálogo sustentado pela visão de Freire, no contexto da educação. Nas palavras de Freire (2005, p. 91) o diálogo é uma exigência existencial. Neste sentido:

> [...] se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Sob essa ótica, a concepção de Freire apresenta implicações profundas para a educação, uma vez que convida os educadores a repensar o papel do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, pois o diálogo não deve ser uma ferramenta de transmissão de conhecimento de forma passiva, mas sim um processo dialético que promove a reflexão crítica, a construção coletiva do conhecimento e a transformação social.

Ao se propor um ensino na perspectiva dialógica e interativa, as instituições escolares não devem ser pautadas em modelos educacionais opressores, que visam reproduzir somente os pensamentos das classes dominantes, inibindo assim, a criatividade dos estudantes, que se tornam sujeitos passivos da relação educacional.

Por este viés, deve ser proposta uma metodologia de ensino que leve o indivíduo a se descobrir como ser pensante, capaz de problematizar a realidade na qual está inserido, refletindo sobre as questões sociais que o cercam. É esta compreensão que a pedagogia dialógica, interativa e humanizadora busca propiciar nos ambientes escolares.

A alfabetização nessa proposta de educação, se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, pois leva em consideração a experiência que o estudante acumulou com base no contexto social que vive, sendo esta essencial para concretizar o ato pedagógico, fundamental e importante para o desenvolvimento do conhecimento, a interação entre educador e educando, em uma relação na qual haja um aprendizado mútuo. Estas perspectivas, dificilmente poderão ser consideradas com a adoção de materiais estruturados, pois estes nem sempre consideram o contexto social e a realidade dos estudantes.

É nesse compartilhamento de informações e troca de saberes entre docente e discente que está a base de uma educação dialógica. Como afirma Freire (1987, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Portanto, a superação de um ensino voltada para a concepção bancária, só será possível mediante ao estabelecimento do diálogo, do respeito e da colaboração mútua entre os indivíduos, atuando como parceiros na construção do conhecimento, superando a relação autoritária tradicionalista. Dessa forma, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumento de autoridade’ já não valem” (Freire,1987, p. 78).

A perspectiva dialógica da linguagem desafia a enxergar a língua como um instrumento de interação social e cultural. Ao adotar a concepção dialógica no processo educativo, a comunicação entre sujeitos será mais rica e significativa no processo de construção do conhecimento, pois a diversidade cultural e linguística sempre será promovida de maneira inclusiva e significativa. A linguagem, nesse contexto, é vista como um espaço de interação e construção de significados compartilhados.

Para Vigotsky (1989), a aprendizagem é um pensamento proveniente da relação do ser humano com o meio cultural e social, ou seja, a aprendizagem é um processo social e o professor agente indispensável para o processo de ensino e aprendizado. Dessa maneira, suas ideias revelam o indivíduo como um ser social que pode, com a ajuda do outro, realizar coisas que não conseguiria sozinho.

Assim, a mediação e interação docente com os alunos em sala de aula é fundamental para a construção do conhecimento dos estudantes, estabelecendo uma ponte entre o sujeito aprendiz e o objeto a ser aprendido. Inserida em um contexto social, a mediação vai além da simples transmissão de informações, promovendo a transformação de sujeitos e a construção de novas realidades.

A crescente complexidade das relações sociais, impulsionadas pela globalização, exige soluções multidimensionais para os desafios econômicas, culturais e políticos do mundo contemporâneo. O uso social da leitura e da escrita não está restrito àqueles que possuem formação escolar formal. A capacidade de interpretar e utilizar a linguagem escrita em diferentes contextos sociais é um processo dinâmico e pode ser desenvolvido por qualquer indivíduo, independentemente de sua escolaridade.

A partir de Freire (1989), podemos compreender a importância do uso das palavras, seja ela oral, seja escrita, para o direito de manifestação como cidadãos críticos que luta por uma sociedade democrática. A afirmação “[...] quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupera do seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo reconhecer que “[...] o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído; terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui” (Freire, 1989, p. 17-18).

O grande desafio da educação contemporânea consiste em transcender a mera reprodução das condições sociais e fomentar uma formação que permita aos indivíduos acessar plenamente as esferas não cotidianas, nas quais se localizam as possíveis capacidades de

transformação social. A educação não é um processo de transmissão de conhecimento, mas uma prática emancipatória que capacita os indivíduos a se engajarem criticamente no mundo e a contribuírem ativamente para a sua construção.

Promover a alfabetização requer práticas humanizadoras, o que tem mostrado um desafio, pois alfabetizar é mais que ensinar a ler e escrever, é oferecer aos alunos as ferramentas para compreender e transformar o mundo a sua volta. Contudo, as práticas atuais frequentemente fragmentam o processo de alfabetização, desconsiderando o caráter social e cultural da linguagem escrita. Além disso, reduz a leitura e a escrita a um exercício técnico, descuidando ou desconsiderando o potencial da linguagem como instrumento de poder e de construção de conhecimento.

2.2 Alfabetização, Letramento e Analfabetismo no Brasil

Estabelecer uma definição para o termo “alfabetização” pode parecer dispensável, já que é um conceito amplamente conhecido e familiar. A maioria das pessoas diria que alfabetizar é ensinar alguém a ler e escrever. Porém, o que realmente significa ler e escrever?

O conceito de alfabetização é bastante amplo e compreende diversas teorias e técnicas. Mortatti (2011, p. 6) afirma que, “[...] em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever,” já que, além de ser um direito de todos os cidadãos, deve ser pesquisada para que se adeque e contribua efetivamente para o desenvolvimento do alfabetizado. Assim, para melhor compreensão, discutiremos conceitos, características e particularidades sobre a alfabetização e o letramento.

Segundo Freire (1967), a alfabetização vai além do simples domínio técnico e mecânico de ler e escrever. Trata-se de uma prática consciente que promove a formação crítica do indivíduo, permitindo-lhe atuar de forma transformadora no contexto em que está inserido. Nesse sentido, a alfabetização deve ser entendida como um processo formativo que envolve o desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e produzir textos em contextos reais e significativos, permitindo aos sujeitos interagir criticamente com os diversos discursos que circulam na sociedade e, por conseguinte, desempenhar sua cidadania.

Para Mortatti (2011), a alfabetização é vista como instrumento privilegiado de apropriação de saber que traz esclarecimento, sendo uma importante condição para o desenvolvimento social. Dessa forma, a alfabetização não se limita apenas em aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado vai além de conhecer o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), saber as letras do alfabeto ou até ler e escrever algumas palavras.

Refletindo, a alfabetização deve desenvolver em uma pessoa a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca. Freire (1987), idealiza a alfabetização como um processo que permite o estabelecimento de conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita, ele afirma que antes mesmo de aprender a ler as palavras escritas, o indivíduo já realiza uma leitura do mundo, e mais que isso, participa ativamente de suas mudanças por meio de práticas conscientes. Para o autor, essa capacidade de intervir na realidade em que se vive é um dos aspectos centrais da alfabetização, pois é através dessa capacidade que nascem os significados e as construções do saber.

Ferreiro (2017, p. 47) destaca que, "[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária". A alfabetização de certa maneira, começa antes mesmo da vida escolar, esse processo ocorre de forma espontânea no cotidiano, por meio do contato com a leitura e a escrita, mesmo que de maneira não sistematizada e independente da vivência escolar.

É importante ressaltar que o conceito de alfabetização evolui de forma dinâmica ao longo do tempo, acompanhado de diferentes métodos e técnicas de ensino, bem como, distintas abordagens teóricas. Segundo os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs 1997), de língua portuguesa, esse processo reflete a diversidade de práticas pedagógicas e perspectivas teóricas:

> [...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 20).

Na concepção de alfabetização adotada pelos PCNs, observa-se uma influência da perspectiva construtivista. Contudo, avanços ou retrocessos no entendimento desse conceito podem variar de acordo com as abordagens teóricas predominantes, impactando o processo de alfabetização de maneira positiva ou negativa.

Duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), propôs a seguinte definição "[...] alfabetizar é trabalhar com apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo de construção de um conjunto de conhecimento fonológico da língua pelo estudante" (Brasil, 2017, p. 88). Essa definição discorre uma orientação alinhada ao método fônico, contrastando com a abordagem construtivista. Por esse motivo, e considerando a necessidade de ampliar a compreensão além dos aspectos ortográficos e fonológicos propostos na BNCC, consentimos com Costa e Putkul, (2018, p. 235), ao afirmar que:

> [...] a alfabetização é o processo que possibilita as crianças, jovens e adultos a relacionar-se com o mundo também por meio dos textos escritos que veiculam relações de interlocução, ou seja, apresentam posicionamentos, discordâncias, concordâncias e objeções sobre os mais variados temas que povoam as relações humanas.

Dessa maneira, é possível compreender a alfabetização como um processo que extrapola o reconhecimento de letras e sinais. Soares (2017), explica que, em seu sentido etimológico, alfabetizar corresponde ao ato de levar alguém à apropriação do alfabeto ou à habilidade de ler e escrever. Já em Freire (1987), compreendemos que alfabetizar não é apenas ensinar a reconhecer palavras, mas, simultaneamente, promover uma compreensão crítica do mundo, permitindo que o sujeito leia e interprete sua realidade social e cultural. Esses textos não apenas comunicam informações, mas carregam posicionamentos e opiniões, que revelam concordâncias e discordâncias, isto é, são formas de interlocução que permitem a participação ativa nas dinâmicas sociais. Nesse sentido, o ato de alfabetizar envolve, de forma indissociável, o letramento, entendido como a capacidade de participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Por este viés, a alfabetização e o letramento nos contextos histórico-culturais formam um conjunto integrador e transformador da sociedade.

Para Leal, Albuquerque e Morais (2010), a alfabetização ultrapassa o domínio da escrita alfabética, pois envolve o conhecimento necessário para exercer a cidadania de forma letrada. Segundo os autores, vivemos um período em que as práticas de alfabetização estão sendo construídas a partir de uma perspectiva de letramento. Desde 1986, o conceito de alfabetização foi ampliado para incluir o letramento, uma abordagem que discutiremos a seguir, enfatizando a importância de integrar ambos os conceitos em uma visão mais abrangente do processo educativo.

Segundo Soares (2012), o termo “letramento” deriva da palavra em latim *literacy*, que significa “[...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”. Ampliando esse conceito, a autora define o letramento como “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também pratica e valoriza as atividades sociais que envolvem o uso da escrita” (Soares, 2012 p.47). Essa definição reflete uma visão mais abrangente e integrada das habilidades de leitura e escrita no contexto social.

Dessa forma, entende-se que o letramento é um fenômeno que permite aos indivíduos desenvolverem a capacidade e a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa no cotidiano das relações sociais. Esse conceito ganhou relevância porque o aprendizado do sistema de escrita alfabética deixou de ser um processo mecânico e repetitivo, passando a valorizar a reflexão crítica sobre a língua e os contextos que a envolvem.

Tfouni (2010), reforça que o letramento não é sinônimo de alfabetização, sendo um processo sócio-histórico. A autora discorre que o letramento está associado não apenas à aquisição da leitura e da escrita como habilidades técnicas, mas também ao desenvolvimento de competências relacionadas às práticas sociais que utilizam a escrita.

Para Leal, Alburquerque e Moraes (2010), o letramento se relaciona com os usos efetivos em atividades de leitura e escrita de textos em contextos diversos, ou seja, ele amplia o conceito de alfabetização e torna o seu uso mais social e útil para a vida cotidiana.

Todavia, por vezes, os conceitos de letramento e alfabetização são confundidos, embora não sejam conceitos idênticos, mas sim relacionados e complementares. Nesse sentido, Soares (2017) explica que "[...] a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem concretamente em determinado contexto social" (Soares, 2017, p. 75). Dessa forma, é demonstrado que o letramento supera o ensino formal e escolar, abrangendo práticas sociais mais amplas. Ademais, conforme destaca a autora, a alfabetização é uma etapa necessária, porém, insuficiente, do processo de aprendizagem, sendo integrada à dimensão sociocultural que caracteriza o letramento.

O termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento é usado por Freire (1987), para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, de acordo com a época e as pessoas que a usam, podendo a ser libertadora. "Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (Freire, 1987, p. 8). A alfabetização é um processo profundamente interligado ao letramento e às características histórico-culturais dos indivíduos.

O letramento é compreendido como um processo de natureza histórica, social e cultural, não estando diretamente vinculado à escolarização formal. Ele se forma no âmbito da cultura e das diversas estruturas da sociedade. Segundo Tfouni (2010), o letramento pode exercer influência de maneira indireta, alcançando até mesmo indivíduos e culturas que não possuem domínio da escrita. Com efeito, pessoas não alfabetizadas ou que não frequentaram a escola também apresentam algum grau de letramento, o qual é adquirido por meio de experiências cotidianas. A autora argumenta que o letramento é um conceito mais amplo do que a alfabetização, pois independe do grau de escolaridade. Mesmo sem educação formal, os indivíduos inseridos em contextos sociais desempenham papéis na sociedade e utilizam a linguagem, demonstrando, assim, traços de um pensamento letrado.

Contudo, com frequência, o letramento é confundido com a alfabetização, sendo mais do que conceitos relacionados ou complementares. Por esse ângulo, Soares (2017, p. 75) explica

que “[...] a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita assumem concretamente em determinados contextos sociais”, evidenciando que o letramento vai além do estudo formal e escolar, ampliando-o. A autora também aponta que, embora a alfabetização seja um elemento indispensável, ela não basta por si só, sendo necessário complementá-la com a dimensão sociocultural, o que constitui o letramento.

É fundamental, portanto, entender esses dois processos como indissociáveis e trabalhá-los de forma simultânea, uma vez que a sociedade necessita de indivíduos não apenas alfabetizados, mas também letrados. Isso reforça a relevância de alfabetizar letrando, ou seja, realizar um processo que vá além do mero reconhecimento de letras, palavras e frases, que envolva aspectos sociais, conectados à vivência do indivíduo e à sua relação com o mundo. Trata-se de formar pessoas capazes de se ajustar às práticas sociais de leitura e escrita para além do ambiente escolar, garantindo, por meio da educação, a ampliação efetiva do letramento (Mello, 2018).

A alfabetização é um dos assuntos centrais quando se trata de educação. As abordagens são diversas, discutem-se os métodos, as dificuldades de leitura e escrita e atualmente o tempo necessário para que uma criança seja alfabetizada. Sabe-se que o analfabetismo é um problema nacional e que muitos chegam à vida adulta como analfabetos funcionais, isto é, pessoas que sabem ler e escrever pequenos enunciados, porém cujas capacidades de leitura, escrita e cálculo são bastante limitadas, o que as impedem de uma participação ativa na sociedade.

Segundo Solé (1998, p. 50), “[...] a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e escrever [...]”. Sendo assim, a alfabetização, a princípio, é considerada pela autora, como um processo mecânico que se volta apenas para a apropriação da linguagem e da escrita.

Por outro lado, o conceito de alfabetização para Paulo Freire (1987) tem um significado mais abrangente na medida em que vai além do domínio do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Freire (1987, p. 8), destaca uma visão mais ampla desse conceito, ao considerá-lo enquanto “[...] prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade”. Ele defende a ideia de que o ser humano aprende a ler o mundo bem antes de aprender a ler e escrever. Assim, defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar símbolos linguísticos, já lia o seu mundo. Por isso, Freire não difundiu um método de alfabetização e sim uma compreensão, uma concepção de alfabetização pautada principalmente na dialogicidade e na interação humana, com trocas de conhecimentos que consideram, acima de tudo as experiências de vida, ou seja, o “saber do feito”, nas palavras do referido autor.

Nessa perspectiva, Soares (2011, p. 16), afirma que, “[...] a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados,” ou seja, “[...] um processo de representações que envolvem substituições gradativas, [...]”. Neste caso, a alfabetização não se volta apenas para o saber ler e escrever, mas volta-se também para a compreensão do mundo, para a construção de sentido de acordo com as interpretações dadas, as figuras, as imagens, os desenhos ou as palavras. Esta será a alfabetização compreendida enquanto processo discursivo e humanizado, na perspectiva do letramento, ou dos letramentos.

Dada a importância que o domínio da língua escrita tem como fator de mobilidade social, estar ou não plenamente alfabetizado determina não só a vida presente das crianças, mas, sobretudo, sua vida futura. Ler e escrever com fluência constitui a porta de acesso a inúmeras competências e conhecimentos fundamentais da escolarização formal, contribuindo para a superação de barreiras culturais, econômicas e sociais.

Nessa medida, Soares (2004, p. 96) afirma que a alfabetização é “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever”, ao tempo que letramento “[...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Entende-se alfabetização como sendo um caminho para o letramento, alfabetizado é aquele indivíduo que conhece o SEA, que sabe ler e escrever, porém para ampliar esses conhecimentos, os indivíduos precisavam compreender o sentido dos textos. Assim, para reiterar essa compreensão, Tfouni pontua que:

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades pela leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito individual (Tfouni, 1998, p. 9).

Não podemos negar que a alfabetização no Brasil é ainda um problema sério, uma vez que uma grande parcela dos alunos conclui da Educação Básica sem ter se apropriado dos conhecimentos sobre leitura e escrita, necessários à sua emancipação social e humana. Todavia, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual não se pode negar o direito de cada aluno, ao domínio do SEA, bem como, de fazer uso das práticas de letramento que se apresentam no seu cotidiano e em contextos sociais diversos.

> O problema, então é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas o aprendizado da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo e por quê? (Smolka, 2008, p. 69).

Deste modo, fica evidenciado que a alfabetização transcende o domínio técnico da escrita das letras, palavras e frases. Smolka (2008), argumenta que alfabetizar não se resume ao ensino dos signos gráficos, mas exige desde o início, a constituição de sentido. Isso significa que a alfabetização deve ser compreendida como prática social e comunicativa, na qual a criança se insere em um mundo de significados e de relação com o outro por meio da linguagem escrita.

Por sua vez, Soares (2004), afirma que um sujeito alfabetizado nem sempre é um sujeito letrado, pois este pode ter tido sua alfabetização embasada em um processo sem significado e reflexão, o que consequentemente o fará um analfabeto funcional, que consegue ler e escrever, mas que não a utiliza como ferramenta de transformação, conscientização e reflexão sobre a sociedade e sobre si mesmo. Da mesma maneira, podemos afirmar que um sujeito letrado é aquele que usa socialmente a prática letrada conforme a realidade que experimenta diariamente; é aquele que se apropria de tal conhecimento e o usa de forma autônoma, livre e criativa.

Neste contexto, Mello (2021), destaca a importância do educador se atentar aos modos de vida e aos conhecimentos prévios dos educandos para que eles obtenham a compreensão dos textos que leem, porque é esse conhecimento preestabelecido pelo estudante acerca de um determinado assunto, realidade, contexto cultural, social, político e econômico que dará a ele a oportunidade de refletir e se constituir como parte da sociedade que o circunda.

O processo de Alfabetização é considerado muito importante para a formação do indivíduo não apenas na apropriação da leitura e da escrita, mas, principalmente na sua participação crítica na sociedade em que vive.

Assim, para obter resultados promissores no processo de alfabetização e letramento é fundamental que o professor em sua atuação domine os conteúdos e adote uma metodologia adequada para ensinar seus alunos. Neste processo, as metodologias utilizadas devem ser diversificadas, pois o que ajuda uma criança aprender, talvez não ajude todas. Por isso, o professor deve sempre buscar diferentes estratégias para conseguir alfabetizar as crianças de maneira efetiva, o que demonstra ainda compromisso político e social (Mello; Cardoso, 2017).

A alfabetização, principalmente na idade considerada pelo sistema como certa, que corresponde a faixa etária de sete a oito anos, faz com que a criança consiga seguir avançando com sucesso, tanto no desenvolvimento escolar dos anos seguintes, como na vida social. E quando não ocorre esse processo de alfabetização, é necessário se preocupar, pois dificilmente a criança conseguirá prosseguir com sucesso na vida escolar, como também poderá sofrer

perdas em todos os campos de desenvolvimento humano e social, o que pode resultar em evasão escolar e ampliação do número de analfabetos funcionais.

O analfabetismo funcional está diretamente ligado às falhas históricas do sistema educacional, desse modo, é necessário, além de cobrar melhoria na qualidade da educação, que a sociedade busque transformações nos espaços escolares de forma a promover uma educação de qualidade para todos.

Por mais que nos últimos anos tenham sido implementadas políticas públicas e programas em âmbitos nacional, estaduais e municipais, voltados para alfabetização e estarmos no século XXI, ainda há no Brasil um número expressivo de analfabetos. Os dados do Censo demográfico de 2022 apresentado pela CNN Brasil, mostrou que 7% dos brasileiros com quinze anos não sabem ler e escrever um bilhete simples, isso corresponde 11,4 milhões de pessoas. No Censo de 2010, a taxa de analfabetos era de 9,6% da população. Em 1940 quando iniciou o censo a estimativa era de 56% de pessoas não alfabetizadas. Isso mostra o avanço significativo da redução do analfabetismo no país, contudo o número de pessoas não alfabetizados ainda é expressivo e muito preocupante.

Desde 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem servido como política fundamental, no âmbito das políticas educacionais no Brasil, definindo metas e estratégias com o objetivo de promover avanços significativos na área da educação até 2024. Dentre as 20 metas estabelecidas, a Meta 9 destaca-se por abordar diretamente os desafios relacionados ao analfabetismo no país. O texto da meta estabelece como objetivo "[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional" (Brasil, 2014).

No entanto, ao analisar a trajetória da Meta 9, torna-se evidente a distância entre o que foi planejado e o que efetivamente se alcançou. Isso porque a referida meta estabelecia a erradicação do analfabetismo absoluto até 2024 (redução a 0%) e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional da população, considerando a taxa de 17,7% registrada em 2012, que estabelecia como objetivo para 2024 o percentual de 8,9% para a população de 15 anos, (Brasil 2014).

Entretanto, os dados mais recentes revelam um cenário distinto. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio Contínua (PNAD), a taxa de analfabetismo no Brasil atingiu 5,3% em 2024, demonstrando que a erradicação prevista não foi atingida (IBGE, 2024). No que se refere ao alfabetismo funcional, o Relatório do 5º ciclo de Monitoramento das Metas do PNE indica que, em 2023, as taxas se estabeleceram em 12,3% de pessoas de 15 anos ou

mais nessa condição, percentual ainda distante da meta estipulada de 8,9% (Brasil, 2023). Essa realidade demonstra não apenas a carência das políticas públicas implementadas, mas também a ausência de mecanismo de acompanhamento e de avaliação que assegurem o cumprimento das ações propostas. Além disso, a manutenção desse quadro em 2025 sinaliza a permanência de desigualdades sociais e regionais que comprometem o direito à educação e reforçam o ciclo de exclusão (Brasil, 2024). Esse cenário mostra que, mais do que estabelecer metas ambiciosas, é imprescindível compreender o analfabetismo em sua complexidade histórica, cultural e social, evitando reduzi-lo a dados estatísticos, permitindo avançar em práticas que realmente promovam inclusão e cidadania.

É importante lembrar que o analfabetismo funcional diz respeito à dificuldade de interpretar e compreender textos simples, mesmo entre pessoas que sabem ler e escrever, representando uma barreira significativa ao pleno exercício da cidadania e à inserção no universo de trabalho. Essas metas refletem o compromisso do país com a melhoria da educação como base para o desenvolvimento social e econômico.

Freire (2001, p. 15), coloca de forma singular as concepções que ainda predominam em relação ao analfabetismo:

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" daí a expressão corrente: erradicação do analfabetismo", ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase que por contagio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça".

Freire faz uma crítica à concepção simplista e reducionista que, muitas vezes, se tem do analfabetismo. Essa visão rotulada sobre o analfabetismo, contribui para esconder as reais causas do analfabetismo no Brasil, que estão enraizadas na histórica exclusão social, na falta de acesso equitativo à educação e nas políticas descontinuadas ou inadequadas de alfabetização.

Em vez de reconhecer o analfabetismo como um acontecimento social complexo, ligado a fatores econômicos, culturais e políticos, muitas abordagens diminuem o problema a uma responsabilidade individual do sujeito. Tal pensamento impede o avanço de ações educativas que realmente façam a diferença, que consideram o letramento como um direito social e valorizem os saberes populares.

Desse modo, a luta contra o analfabetismo precisa superar a alfabetização técnica, envolvendo políticas públicas comprometidas com a equidade, a inclusão e o respeito à diversidade dos sujeitos que são historicamente marginalizados.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Esta seção foi elaborada com vistas a fundamentar e contextualizar políticas públicas reservadas para a alfabetização, incluindo a formação de professores alfabetizadores, implementadas no Brasil nas últimas décadas.

Desta forma, no item 3.1 da seção, tem-se uma breve conceituação sobre o que são políticas públicas, políticas educacionais e políticas de alfabetização, destacando suas perspectivas no ensino atual. Em seguida, no item 3.2 aborda-se de forma sucinta o percurso das políticas públicas de alfabetização ao longo das últimas duas décadas no Brasil. No subitem 3.2.1, apresenta-se os materiais que orientaram as práticas e o desenvolvimento dessas políticas no referido período.

O item 3.3 trata das políticas públicas de alfabetização implementada nos últimos vinte anos, com destaque para o Programa Alfabetiza MT, que representa a consolidação dessa iniciativa em uma única política no contexto estadual. O subitem 3.3.1 apresenta um breve panorama sobre a implementação e o desenvolvimento do Programa Alfabetiza MT no estado de Mato Grosso, bem como, algumas considerações acerca de seus desdobramentos e resultados observados ao longo do período de sua execução. Por fim, o subitem 3.3.2 discorre sobre o material didático usado em sala de aula com os alunos da etapa de alfabetização, com a intenção de evidenciar sua estrutura e as orientações para o desenvolvimento das atividades para essa fase do ensino.

3.1 Políticas públicas de alfabetização: conceito e perspectiva

A política é um campo complexo que pode ser entendida como a prática ou disciplina voltada para o governo. Ela inclui o exercício do poder, a tomada de decisões, a criação de leis e políticas públicas, que afetam a vida de todos e a representação dos interesses de diversos grupos sociais e a busca pelo bem coletivo. Compreender os conceitos de Política e de Políticas Públicas é fundamental para entender de que maneira as decisões do governo afetam diferentes áreas da sociedade, especialmente no campo educacional.

Segundo Araújo e Almeida (2010), política é definida como o estudo das atividades humanas em interação com as ações do Estado. Logo, o termo refere-se especialmente ao conjunto de atividades que são atribuídas ao Estado ou que dele procedem, sendo o poder político o responsável pela administração dos interesses comuns de todas as classes sociais.

De acordo com Bresser-Pereira (2009), a política é compreendida como uma noção ampla que abrange as estratégias e decisões relacionadas à gestão, à estruturação e à alocação de recursos dentro de uma sociedade. Esse conceito expressa tanto o uso do poder quanto a mediação de interesses que orientam a atuação do Estado e definem suas prioridades.

Costa (1998) define as políticas públicas como um campo de decisões legitimado pela atuação de agentes governamentais. Para o autor, essas decisões podem tanto viabilizar inovações nas estatais quanto responder às demandas de grupos sociais organizados, sendo fruto de processos que envolvem negociações, interesses e institucionalização de agendas públicas.

É importante diferenciar Política de Políticas Públicas, pois essa distinção diz respeito à separação entre o nível das intenções e o da implementação. A política se refere-se a uma abordagem mais ampla, voltada para a condução geral e a articulação dos interesses sociais. Já as políticas públicas exigem uma abordagem mais específica e técnica, voltada para a concretização de diretrizes gerais em ações práticas (Costa, 1998).

Ao analisar as políticas públicas, é preciso levar em conta o contexto social em que são formuladas, incluindo as desigualdades e as hierarquias de poder que permeiam a sociedade. As políticas públicas foram e continuam sendo implementadas, modificadas ou desativadas conforme as diferentes formas, funções e escolhas ideológicas adotadas pelos governantes ao longo dos períodos históricos. No que se refere à formulação de políticas educacionais, essa dinâmica se mantém.

Segundo Saviani (1986, p. 89), educação e política embora sejam práticas distintas, possuem uma relação próxima:

> [...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de propriedades orçamentarias que se reflete na constituição consolidação expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação a no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc.

Se entendemos ‘políticas públicas’ como tudo aquilo que um governo realiza ou deixa de realizar, as políticas públicas educacionais referem-se especificamente ao que o governo faz ou deixa de fazer no campo da educação (Oliveira, 2010). Contudo, a educação é um conceito bastante amplo para compreender as políticas educacionais. Isso significa que as políticas educacionais tratam de um aspecto mais específico da educação, concentrando-se, em geral, nas questões relacionadas ao ambiente escolar. Em outras palavras, pode-se afirmar que as políticas públicas educacionais dizem respeito fundamentalmente à educação escolar.

Ao referir-se à educação, é importante ter o conhecimento que ela ultrapassa os limites da escola formal. Tudo o que é aprendido em contextos reais, como na família, na igreja, no trabalho, na rua, no teatro, entre outros, são concebidas como formas de educação, seja por meio do ensino direto, da observação, da repetição ou da internalização de valores e comportamentos. Porém, só se caracteriza educação escolar aquela que pode ser organizada e regulada por um sistema institucionalizado, estruturado a partir de políticas públicas. Nesse sistema, a escola é importante enquanto espaço específico da prática educacional, funcionando como uma comunidade que articula diversos elementos desse processo complexo.

Com efeito, as políticas públicas educacionais dizem respeito as decisões governamentais que afetam diretamente o espaço escolar, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Essas decisões abrangem aspectos como a construção e a manutenção da infraestrutura escolar, a contratação e a formação de profissionais da educação, a valorização docente, a organização curricular, a gestão escolar, entre outros.

As mudanças nas políticas educacionais no Brasil acompanham as transformações políticas, econômicas e sociais vividas ao logo dos anos no país. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um momento decisivo nessa evolução, ao reconhecer a educação como um direito social essencial e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família (Brasil, 1988). Esse marco constitucional possibilitou a criação de diversas reformas e iniciativas voltadas à ampliação do acesso da educação e à melhoria da sua qualidade, no sentido de buscar a democratização e equidade do ensino.

Diante da complexidade voltada às condições socioeconômicas e culturais que permeia o contexto educacional no Brasil, é fundamental que as políticas públicas sejam flexíveis e capazes de se ajustar às realidades regionais. Essas adaptações são fundamentais para que as propostas educacionais sejam realmente apropriadas às práticas realizadas nas instituições escolares, de maneira que contemplem as particularidades e demandas de cada local ao mesmo tempo em que buscam alcançar os objetivos propostos para a educação no país.

A implementação das políticas públicas está ligada à necessidade de aperfeiçoar os recursos políticos-administrativos, de modo a fortalecer e qualificar as ações destinadas à sua execução. Compreender os obstáculos que surgem durante a implementação é fundamental para propor soluções que possam diminuir as chances de fracasso e aumentar as possibilidades dos programas formulados alcançarem os objetivos pretendidos.

Contudo, Lima (2018) destaca que a consolidação das políticas públicas educacionais está condicionada a uma gestão organizada com uma articulação mais efetiva entre os diferentes setores do governo. O caminho das políticas educacionais no Brasil indica um esforço interrupto

para ampliar o acesso e a qualidade da educação, mesmo diante de desafios socioeconômicos e de uma vasta diversidade cultural.

As políticas públicas de alfabetização no Brasil têm uma trajetória marcada por avanços, falhas e debates metodológico por décadas. Desde o início do século XX, a partir dos anos de 1930, o país passou associar a qualidade da escola pública à capacidade de ensinar a ler e escrever. Essa compreensão incitou a criação de diversos métodos de alfabetização, gerando debates e discussões quanto às práticas mais eficazes. Isso evidencia que as políticas de alfabetização não surgem de maneira neutra ou técnica, mas são repassadas por decisões políticas que refletem concepções teóricas e interesses múltiplos.

Nesse sentido, Mortatti (2010), observa que as decisões políticas estão na base das políticas públicas, funcionando como expressões sintéticas da relação entre teoria e prática no campo da atuação do Estado. Isso mostra que cada escolha metodológica ou programática na área da alfabetização está ligada às disputas ideológicas e às estratégias governamentais, o que pode influenciar diretamente nas práticas educacionais desenvolvidas nas escolas.

Deste modo, ao refletir sobre essa temática, chegamos ao questionamento, como as políticas públicas voltadas para a alfabetização no Brasil foram construídas?

3.2 Alfabetização e Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil

As políticas públicas educacionais de alfabetização têm desempenhado um papel fundamental ao longo das últimas duas décadas, enfatizando a importância de um ensino que prepare cidadãos por meio de currículos que promovam tanto o desenvolvimento de habilidades, quanto a valorização das demandas sociais e culturais. Nesse sentido, a integração entre o ensino curricular e a cultura é essencial para que a educação atenda às reais necessidades da sociedade.

Em tese, a alfabetização continua sendo um desafio persistente, demandando políticas abrangentes e de resultados promissores. Por isso, é fundamental que as iniciativas voltadas à alfabetização não sejam interrompidas, garantindo sua continuidade e evolução ao longo do tempo.

Nos últimos 20 anos, as políticas educacionais de alfabetização no Brasil têm passado por um percurso de transformações significativas, portanto, neste item são delineadas as políticas públicas de alfabetização referentes a esse período e como foram estabelecidas e integradas com vistas a reforçarem o compromisso do Estado em garantir o direito à educação e em promover o desenvolvimento pleno de crianças em idade escolar nas últimas duas décadas.

Em 2001, como parte da evolução das políticas de alfabetização no país, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), representando a segunda grande iniciativa nessa área, sendo a primeira iniciativa os Cadernos dos PCNs, lançados em 1996. O PROFA**,** surgiu como uma resposta às demandas por melhorias na formação de docentes e na qualidade do processo de alfabetização, visando especialmente capacitar professores para lidar com as dificuldades persistentes no aprendizado inicial da leitura e escrita. A criação do PROFA se deu em um contexto em que o país enfrentava altos índices de analfabetismo funcional e um histórico de políticas educacionais fragmentadas, demandando assim, uma intervenção mais focada e estruturada para promover avanços duradouros na alfabetização infantil (Brasil, 2001).

De acordo com o documento de referência do PROFA - Guia de Orientações Gerais (Brasil, 2001, p. 29) o programa tinha como objetivo promover a "[...] formação inicial do aluno, sua alfabetização ampla, e o desenvolvimento de sua competência leitora e escritora por meio da formação de seu professor". Dessa maneira, tornava-se essencial estabelecer um cronograma que favorecesse a formação continuada dos professores, oferecendo-lhes o suporte necessário para suas práticas pedagógicas voltadas à alfabetização.

Neste contexto, Ferreira e Cruz (2010, p. 47) observam que a formação de professores faz parte das políticas educacionais do país por meio de diversos programas e projetos, com o objetivo de melhorar os baixos resultados dos alunos, especialmente em relação ao aprendizado da língua materna, com foco específico nos professores que lecionam essa disciplina.

Além de qualificar os professores, o PROFA buscava transformar a forma como a sociedade via a prática pedagógica da alfabetização. O programa incentivava a participação dos professores, promovendo a reflexão sobre suas ações e o desenvolvimento das competências necessárias para ensinar a ler e escrever (Brasil, 2001).

No entanto, apesar da ampla abrangência, o programa não conseguiu atingir a meta de aumentar significativamente os índices de alfabetização no país. Em 2003, um relatório crítico sobre a alfabetização no Brasil apontou a persistência de problemas como a alfabetização inadequada e a dificuldade de utilizar dados para melhorar a qualidade do ensino. Esse relatório gerou um debate sobre a concepção de alfabetização, opondo defensores de métodos tradicionais (como o fônico) e àqueles que seguiam a abordagem construtivista, defendida pelo PROFA (Teixeira, 2021).

Diante desse impasse, Magda Soares propôs o conceito de "letramento" como uma forma de conciliar as diferentes perspectivas. Segundo Soares (2004, p. 14), "[...] alfabetização e letramento são processos interdependentes, sendo a alfabetização a aquisição do sistema de

escrita e o letramento o desenvolvimento de habilidades de uso da escrita em diferentes contextos sociais".

Nessa conjuntura, surgem duas importantes políticas de alfabetização: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PRÓ-LETRAMENTO (2005 a 2012) e o PNAIC (2013 a 2017). Diferentemente dos programas anteriores, essas iniciativas foram desenvolvidas em colaboração com universidades, graças à criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em 2004, cuja finalidade era aprimorar a formação de professores e, consequentemente, o aprendizado dos alunos.

O público-alvo dos programas, foram professores da Educação Básica dos sistemas públicos de ensino. Assim, as instituições públicas de ensino superior, tanto federais quanto estaduais, que participavam da Rede Nacional de Formação de Professores, passaram a elaborar materiais orientadores para cursos em modalidades à distância e semipresenciais, visando atender às necessidades e demandas estabelecidas no Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas educacionais. As áreas de formação abrangidas pela rede incluíram alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (Brasil, 2007).

O Pró-Letramento foi desenvolvido em parceria com universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada. É importante ressaltar que a formulação dessa política de formação continuada estava associada à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Conforme destacado por Barreto (2015, p. 21), o Pró-Letramento "[...] foi integrado posteriormente à Universidade Aberta do Brasil, consolidando-se como o programa de maior alcance promovido pelo governo federal".

De acordo com Brasil (2010, p. 2), o "Pró-Letramento foi criado para apoiar a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, visando melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática". O programa buscava promover a reflexão e o aprimoramento contínuo dos docentes, além de desenvolver competências para o ensino dessas áreas. Também visava incentivar uma cultura de formação continuada nas escolas por meio de uma rede de colaboração envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas.

Conforme o Guia Geral do Programa (Brasil, 2010), a formação no Pró-Letramento foi organizada em seis etapas, envolvendo atividades formativas e a atuação dos tutores no acompanhamento e mediação pedagógica. O programa criou uma rede colaborativa de formação para alfabetizadores, promovendo a construção de conhecimentos e práticas. Essa iniciativa do governo federal buscou enfrentar o fracasso na alfabetização, destacando a

formação continuada como estratégia para transformar a prática docente e melhorar o aprendizado das crianças.

O PROFA e o Pró-Letramento buscaram melhorar o ensino da língua materna e influenciaram a criação do PNAIC, política instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O PNAIC tinha como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos e deu continuidade à formação de professores iniciada pelo PROFA, ampliando ações para a alfabetização na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Brasil, 2012).

Com a adesão ao PNAIC, o Ministério da Educação em parceria com estados, Distrito Federal e municípios, uniu forças para implementar ações como a formação continuada de professores e a distribuição de materiais pedagógicos, visando garantir a alfabetização de todos os estudantes até os 8 anos de idade (Brasil, 2012).

O PNAIC estabeleceu um diálogo entre teoria e prática, reunindo conhecimentos de importantes pesquisadores como Emília Ferreiro e Magda Soares, além de autoras como Andrea T. B. Ferreira e Eliana B. C. de Albuquerque, que ajudaram a criar os materiais do programa. Esses conhecimentos ofereceram aos professores apoio para repensar suas práticas e desenvolver as propostas pedagógicas do PNAIC. Tendo em vista que:

> A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (Araujo, 2015, p. 22)

Os cadernos do PNAIC popularizaram o termo “alfabetizar letrando”, que engloba uma ampla gama de conhecimentos, desde a sociologia e a psicologia até a neurociência e a pedagogia. A pesquisa nessa área é constante e a concepção de alfabetização tem evoluído ao longo do tempo, com destaque para a perspectiva do letramento, que busca desenvolver a capacidade de usar a leitura e a escrita em diversas situações.

O PNAIC obteve uma adesão massiva dos municípios brasileiros em seu primeiro ano, demonstrando um forte engajamento dos entes federados. Até 2016, o programa já havia capacitado mais de 1 milhão de professores, evidenciando seu sucesso inicial na formação de profissionais da educação. A avaliação do MEC indicou que o PNAIC foi bem-sucedido em articular um programa de formação continuada em escala nacional, superando desafios complexos (Brasil, 2015).

Com o encerramento do PNAIC em 2018 e a mudança na equipe da Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação, iniciou-se uma nova fase na educação do país. Foi lançado no ano de 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida pelo Decreto

nº 9.765, em abril de 2019, pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de "[...] melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil e combater tanto o analfabetismo absoluto quanto o funcional" (Brasil, 2019, p. 40). No entanto, desde o seu lançamento, a PNA tem sido alvo de críticas de diversos setores, que argumentam que sua proposta desconsidera e descarta todo o trabalho realizado e o conhecimento acumulado no país sobre alfabetização ao longo das últimas décadas.

Ao estabelecer a Política Nacional de Alfabetização (2019), o governo, conforme aponta Macedo (2020, s/p), "[...] interrompe anos de pesquisas e estudos que se concentravam na importância da cultura escrita para combater o fracasso da alfabetização, com programas como o PNAIC e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar". Dessa forma, cria-se a impressão de que todo o trabalho realizado no Brasil até o lançamento da PNA não estava baseado em ciência, em pesquisas ou no envolvimento de diversas universidades que orientaram a temática e as direções políticas e pedagógicas relacionadas à alfabetização.

Baseada no método fônico, o documento da PNA propõe a ênfase do ensino em seis componentes essenciais para a Alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita (Brasil, 2019). A especialista Alessandra Gotuzo Seabra, no caderno da PNA (2019), ressalta que programas com instrução fônica sistemática têm mostrado resultados mais eficazes do que os que não utilizam esse método. No entanto, Cardoso (2020) argumenta que não cabe ao MEC impor um único método de alfabetização, pois isso limita a autonomia dos professores e das secretarias de Educação.

Segundo Mortatti (2019), a abordagem adotada pelo governo em relação à alfabetização pode ser caracterizada como uma "intervenção máxima", que impõe ações autoritárias baseadas em princípios do ultraconservadorismo político e do fundamentalismo científico-religioso. Essa abordagem coaduna com os ideais do "Estado mínimo", defendidos pelo neoliberalismo, que orientam a política econômica do governo de Jair Bolsonaro. Mortatti (2019) destaca que essa política está alinhada, de maneira subserviente e com uma mentalidade colonizada, aos interesses de países e organismos internacionais. O objetivo principal dessa política é implementar uma agenda de privatização de empresas e serviços públicos, com o intuito de beneficiar os interesses do mercado, representados por grupos de empresários, rentistas e banqueiros. Nesse contexto, embora a alfabetização seja essencial para a formação de indivíduos críticos, capazes de ler, interpretar e questionar, prevalece a intencionalidade de reforçar a lógica direcionada à manutenção e à expansão do mercado de trabalho em uma sociedade capitalista que se expande continuamente.

Revogada pelo decreto n.º 11.556 de 2023, pelo atual governo federal, o PNA deixou de ser plano base de alfabetização do Brasil em 12 de junho de 2023. Entretanto, apesar de revogada, políticas de manutenção da sociedade podem acabar voltando à ativa, reformuladas e camufladas de políticas sociais, com uma única finalidade: ajustar a sociedade as necessidades e demandas do mercado.

Com isso, surge o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em cenário pós-pandêmico, onde se encontrou diversos impactos na alfabetização e nas diversas áreas de ensino. Segundo Brasil (2023), o Compromisso pretende atuar na alfabetização e recomposição das aprendizagens. O programa representa um compromisso formal para implementar medidas que garantam a alfabetização e a recuperação do ensino afetado pela pandemia. A partir dessas ações, poderão ser criados novos programas para atender às necessidades específicas de alfabetização da população.

De acordo com Brasil (2023), os principais responsáveis por esse compromisso são o Secretário Estadual de Educação e o Secretário Municipal de Educação, em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O público-alvo do compromisso inclui os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de gestores e alunos dessas etapas de ensino. O programa busca a colaboração entre os entes federativos para melhorar a educação por meio de políticas públicas, com assistência técnica e financeira da União aos Estados e Distrito Federal. Destaca o enfrentamento das desigualdades regionais e a formação de professores, técnicos e gestores.

Segundo Brasil (2023), o Compromisso fortalece a articulação entre os sistemas de ensino e sugere o uso de avaliações diversificadas para apoiar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. A assistência técnica e financeira é aplicada na formação de educadores, na disponibilização de materiais didáticos e na melhoria da infraestrutura escolar. A adesão ao programa é voluntária, mediante assinatura do Chefe do Poder Executivo ou seu representante.

3.2.1 Materiais orientativos das políticas públicas de alfabetização no Brasil

As políticas e programas voltados para a alfabetização no Brasil desempenham um papel fundamental na formação de professores e no desenvolvimento dos estudantes. A implementação desses programas muitas vezes é acompanhada pela produção de materiais orientativos, elaborados com o objetivo de apoiar a formação docente e fornece atividades estruturadas para serem trabalhadas diretamente em sala de aula. Esses materiais têm como foco

aprimorar as práticas pedagógicas e potencializar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização dos alunos.

Neste item, serão apresentadas e descritas as políticas educacionais das duas últimas décadas que, em sua estrutura, incorporaram materiais orientativos como ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento com bons resultados.

Iniciamos falando sobre o PROFA que foi um programa desenvolvido para qualificar educadores no ensino de leitura e escrita, principalmente nas "antigas" primeiras séries do Ensino Fundamental. Seu material combinou fundamentos teóricos e práticos, destacando a alfabetização como um processo inclusivo e contínuo. Composto por livros, cartilhas e manuais, o material incentivava práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas, considerando a diversidade cultural e linguística dos alunos. Conforme Freire (2002), a valorização das experiências do aluno e a contextualização do aprendizado foram pilares fundamentais do programa, promovendo um ensino mais significativo e integrado à realidade social.

O trabalho de formação do PROFA utilizava dois tipos principais de materiais: impressos e vídeos. Os materiais eram organizados em kits e entregues às instituições parceiras responsáveis pela distribuição aos formadores e cursistas. Os materiais impressos incluíam o Documento de Apresentação do Programa, Guias de Orientações Metodológicas Gerais e do Formador, Coletâneas de Textos, Fichário ou Caderno de Registros, Catálogo de Resenhas e o Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Já o material em vídeo era composto por 30 programas, divididos em módulos: 11 vídeos no Módulo I, 9 no Módulo II e 9 no Módulo III (Brasil, 2001).

Esses recursos foram planejados para oferecer suporte teórico e prático aos professores, auxiliando-os no desenvolvimento de metodologias de alfabetização e promovendo uma formação de qualidade. A constante atualização dos materiais reflete a evolução das práticas educacionais e reforça o compromisso com a qualidade do ensino. Segundo o Guia do formador do PROFA (Brasil, 2001), o programa incorporou inovações pedagógicas, promovendo trocas de experiências entre educadores e aprimorando a eficácia do ensino. Em suma, o programa transcendeu o papel de recurso didático, constituindo-se como um suporte que fomentava a reflexão crítica dos professores e a valorização do contexto sociocultural dos alunos no processo de alfabetização.

O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como Pró-letramento, foi uma iniciativa voltada para o aprimoramento das práticas pedagógicas em leitura, escrita e matemática. O material do programa era amplamente elogiado por sua organização clara e abordagem prática, concebido para atender

às necessidades dos professores em formação (Brasil, 2007). De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação, os cadernos do Pró-letramento eram divididos em módulos temáticos que combinavam fundamentação teórica e sugestões de atividades práticas para aplicação em sala de aula (Brasil, 2007).

Os materiais do Pró-Letramento foram organizados em 8 fascículos, tanto para os cursos de Alfabetização/Linguagem quanto para Matemática. Nos cursos de Alfabetização/Linguagem, os fascículos abordavam temas como capacidades linguísticas, alfabetização e letramento, planejamento pedagógico, uso da biblioteca, atividades lúdicas, livro didático, variações da linguagem e um fascículo complementar. Já nos cursos de Matemática, os temas incluíram números naturais, operações, frações, grandezas, tratamento da informação, aspectos lúdicos do ensino e avaliação da aprendizagem (Brasil, 2007).

Os fascículos eram trabalhados em encontros presenciais, com material distribuído aos cursistas e DVDs complementares entregues aos tutores, visando aprofundar o conteúdo estudado e orientar a prática em sala de aula (Brasil, 2007).

A distribuição do material seguia uma lógica de acessibilidade, visando atingir o maior número possível de professores. Os cadernos eram entregues gratuitamente aos participantes durante os encontros de formação presencial, garantindo que todos os professores inscritos tivessem acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades e reflexões propostas. Além disso, o material também estava disponível em formato digital, o que ampliava sua disseminação, especialmente para professores de regiões mais afastadas. Essa estratégia refletia a preocupação do programa em democratizar o acesso à formação continuada (Brasil, 2007).

Outro aspecto relevante era a integração entre os módulos de estudo e as orientações dos formadores que atuavam como mediadores do conhecimento. O material didático trazia não apenas conteúdos relacionados à prática docente, mas também, exercícios de autoavaliação e espaços para anotações, promovendo uma interação mais dinâmica entre o professor e o conteúdo. Essa característica foi destacada no Guia do Pro Letramento (Brasil, 2010), ao referir que o material didático e os recursos do programa foram elaborados com a intenção de oportunizar ao professor uma reflexão contínua sobre sua prática, ao mesmo tempo em que oferecia ferramentas para uma intervenção pedagógica mais eficaz. Dessa forma, o programa consolidava-se como uma referência em formação continuada para os anos iniciais.

O PNAIC foi uma política implementada no Brasil com o objetivo central de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para atingir essa meta, o programa contou com a produção e distribuição de materiais

orientativos, elaborados para apoiar a formação continuada de professores e subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula.

Os materiais do PNAIC foram organizados em cadernos de formação, divididos por áreas temáticas como linguagem, matemática, educação inclusiva e interdisciplinaridade. Cada caderno continha fundamentação teórica, sugestões de atividades práticas, orientações didáticas e propostas de avaliação, visando integrar teoria e prática no processo de alfabetização. Além dos cadernos destinados aos professores cursistas, também foram elaborados materiais complementares, como livros infantis e guias pedagógicos, distribuídos diretamente às escolas e aos educadores (Brasil, 2015).

A principal característica desses materiais era a abordagem prática e reflexiva, orientada para a realidade das salas de aula, possibilitando que os docentes desenvolvessem práticas inovadoras autônomas e contextualizadas. A distribuição era realizada em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, garantindo que os materiais chegassem às mãos dos professores durante os encontros de formação continuada presenciais. Essa dinâmica favorecia a utilização dos cadernos como instrumentos essenciais no processo de ensino-aprendizagem (Mello, 2018).

Conforme aponta Barreto (2015), políticas como o PNAIC refletem o compromisso com a formação docente e a valorização do professor como mediador do conhecimento. Além disso, os documentos orientadores do PNAIC destacam que materiais orientativos bem estruturados são fundamentais para consolidar práticas pedagógicas adequadas, especialmente no contexto da alfabetização, um dos maiores desafios educacionais no Brasil.

Dessa forma, os materiais orientativos do PNAIC desempenharam um papel essencial na qualificação dos professores, oferecendo subsídios para que pudessem aprimorar suas práticas pedagógicas e garantir a alfabetização de qualidade para os estudantes.

O PNA não foi estruturado com materiais impressos amplamente distribuídos, como aconteceu em políticas públicas anteriores, como o PNAIC ou o Pró-letramentos. O PNA priorizava a estruturação de diretrizes e estratégias nacionais voltadas para a alfabetização, com foco na promoção de metas alinhadas aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e à melhoria dos índices de aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2019).

A orientação dessa política pública baseava-se principalmente em documentos normativos**,** como o PNE, que estabelecia metas para a alfabetização, além de guias técnicos e referenciais pedagógicos disponibilizados para estados e municípios. Esses materiais, em

grande parte, foram publicados em formato digital e disseminados por meio de plataformas *on-line*, como o portal do MEC (Brasil, 2019).

A implementação e disseminação do PNA também se dava por meio de formação continuada de professores**,** promovida em parceria com universidades e redes de ensino. Nessas formações, os professores recebiam orientações sobre práticas pedagógicas, o uso de dados para identificar dificuldades de aprendizagem e estratégias de intervenção. Apesar da ausência de materiais impressos padronizados, havia forte incentivo à utilização de recursos existentes, como os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), alinhados às orientações pedagógicas do PNA (Brasil, 2019).

A política pública do PNA, portanto, centrava-se mais na articulação interinstitucional e na construção de uma base técnica comum**,** promovendo a integração entre as redes de ensino e a definição de indicadores claros de alfabetização. Essa abordagem refletia a tentativa de superar lacunas históricas na alfabetização, mesmo que enfrentasse desafios na padronização e no alcance das suas diretrizes em diferentes contextos educacionais do país (Brasil, 2019).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), implementado em junho de 2023 por meio do Decreto nº 11556 é uma política pública voltada para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade (Brasil, 2023a). A política prioriza a formação continuada de professores, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e o suporte técnico às redes de ensino. Um dos principais recursos desse programa são os cadernos orientativos**,** desenvolvidos para apoiar o planejamento pedagógico e a implementação de práticas didáticas ajustadas (Brasil, 2023a).

Os cadernos pedagógicos são elaborados com base em fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento de habilidades essenciais, como leitura, escrita e matemática. Esses materiais incluem conteúdos como sequências didáticas, estratégias de avaliação, planejamento de aulas e orientações para intervenções pedagógicas. Inspirados em autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) que defendem a tese da psicogênese da língua escrita, e em estudiosos como Paulo Freire (1987) que enfatiza a relação entre alfabetização e consciência crítica, os cadernos trazem um enfoque teórico que valoriza o contexto do aluno e o papel ativo do professor no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2023a).

A distribuição dos materiais orientativos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é organizada de forma descentralizada, com a responsabilidade compartilhada entre os governos estaduais e municipais, em parceria com o MEC. Esses materiais são

entregues diretamente aos professores participantes durante as formações continuadas, que são realizadas por redes de ensino locais, com o apoio de universidades e instituições formadoras. Os cadernos são distribuídos durante as formações para orientar o trabalho docente e também estão disponíveis em formato digital por meio de plataformas *on-line*, como a Avamec (Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC). Essa estratégia garante que os professores tenham acesso contínuo aos conteúdos, mesmo fora dos momentos presenciais de capacitação, promovendo autonomia no uso do material e no planejamento das atividades (Brasil, 2023b).

Barreto (2015) destaca que os materiais orientativos são necessários no desenvolvimento das políticas públicas, pois permitem a articulação entre teoria e prática, incentivando os professores a refletir sistematicamente sobre o processo de ensino e aprendizagem e contribuindo para formação de práticas pedagógicas mais coerentes. Complementando, Tardif (2002) aponta que a mediação de formadores experientes potencializa o papel central na qualificação do trabalho pedagógico, na medida em que favorece a apropriação crítica dos materiais formativos, fazendo com que eles deixem de ser compreendidos como instrumentos técnicos e passem a idealizar-se como ferramentas dinâmicas de reflexões profissional, articulando os saberes da experiencia, da formação e das práticas de alfabetização em sala de aula.

Os cadernos orientativos do Compromisso Criança alfabetizada refletem a preocupação em atender às especificidades locais, permitindo que estados e municípios adaptem as diretrizes gerais às suas realidades. Assim, eles não apenas oferecem suporte técnico e pedagógico, mas também promovem uma reflexão crítica sobre a prática docente, contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas de alfabetização no Brasil (Brasil, 2023b).

Os materiais distribuídos nos programas PROFA, Pró-letramento, PNAIC e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada possuem diferenças e semelhanças em seus conceitos e objetivos. Todos os programas compartilham o propósito de fornecer suporte pedagógico e teórico aos professores, focando na alfabetização e no letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, enquanto o PROFA e o Pró-letramento priorizavam a formação por meio de fascículos impressos, com temáticas organizadas em módulos específicos para leitura, escrita e matemática, o PNAIC ampliou essa abordagem com cadernos pedagógicos mais integrados às práticas avaliativas e às sequências didáticas, alinhando-se às metas do PNE. Além dos cadernos pedagógicos voltados para os professores, o PNAIC disponibilizava materiais

complementares, como livros paradidáticos e sugestões de atividades práticas, que poderiam ser usados diretamente em sala de aula com os estudantes (Mello, 2018).

Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, diferencia-se por priorizar guias orientativos digitais, muitas vezes disponibilizados por meio de plataformas como a Avamec, permitindo maior flexibilidade e acesso contínuo. Apesar dessas diferenças, todos os programas tiveram e têm como eixo comum a articulação entre formação docente, uso de materiais orientativos e práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais de alfabetização e letramento.

3.3 Políticas públicas de Alfabetização em Mato Grosso

É importante destacar que a educação vem mudando ao longo do tempo e que ela se encontra em diferentes contextos, adaptando-se e se redefinindo de acordo com os modos de formação, produção ou reprodução de trabalho, vida e sociedade. Portanto, as políticas públicas educacionais estão diretamente relacionadas ao projeto de sociedade que se pretende estabelecer e ao que está em curso de acordo com cada momento histórico (Azevedo, 2001).

Dessa maneira, uma das últimas políticas públicas de alfabetização, implementada em âmbito nacional pelo MEC, que inclusive obteve bons resultados, foi o PNAIC, instituído pela portaria ministerial nº 867 de 4 de julho de 2012 (Mello, 2018). O programa foi constituído por meio de um compromisso formal - um pacto, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, visava assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando terminaria o ciclo de alfabetização (Brasil, 2012, p. 11).

As políticas públicas voltadas para a alfabetização, como o PNA e o PNAIC, embora apresentasse objetivos semelhantes, na busca pela melhoria da qualidade do ensino e garantia da alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, diferem expressivamente em suas concepções pedagógicas e ideológicas. Enquanto o PNAIC, fundamentou-se em perspectiva de formação continuada de professores, valorizando a prática reflexiva e a construção coletiva do conhecimento, a PNA, orienta-se por uma abordagem mais tecnicista, baseada em evidências científicas e no desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas. Essas distinções refletem diferenças de educação e do papel do educador no processo de alfabetização.

Nesse contexto, seguindo as diretrizes federais, o governo do estado de Mato Grosso instituiu, em 2021, o Programa Alfabetiza MT, com o propósito de aprimorar os resultados da

alfabetização nas escolas públicas, em regime de colaboração com os municípios (Mato Grosso, 2021).

As Políticas Públicas Educacionais são ações, programas e/ou atividades voltadas para garantir o acesso à educação de qualidade a todos, com objetivos e valores específicos, respeitando o direito individual e assegurando o bem comum. No entanto, essa perspectiva muda de acordo com o tempo ou conforme o modelo de sociedade que se quer construir.

Assim, as políticas públicas desenvolvidas no âmbito educacional, devem ser assumidas não apenas pelos responsáveis pela sua implementação, mas também pelos implementadores diretos, ou seja, os profissionais. Todavia, as pesquisas mostram que nem todos aderem de fato a estas propostas. Como afirma Alflen (2017), a adesão/aceitação e a atuação do docente alfabetizador são fundamentais para a materialização dessas políticas para a alfabetização.

Portanto, é necessário continuar buscando respostas sobre as problemáticas existentes no contexto educacional, dando considerável importância aos programas de formação inicial e continuada de professores, especialmente as formações voltadas ao professor alfabetizador, pela responsabilidade exercida nesta primeira etapa do Ensino Fundamental, determinante para o desenvolvimento da aprendizagem e conhecimentos necessários a continuidade da trajetória acadêmica desses educandos.

Nesse sentido, compreendemos que analisar o "Material Didático Complementar", especificamente no eixo de produção textual, disponibilizados pelo Programa Alfabetiza MT, (Mato Grosso, 2021), a última e atual política pública educacional para a alfabetização implementada no Estado de Mato Grosso, institucionalizada pelo governo do Estado de Mato Grosso, em parcerias com os municípios, poderá trazer respostas sobre que tipo de alfabetização está sendo ofertada com esta política pública. Se para transformar ou para conformar uma realidade social.

3.3.1 Panorama do Programa Alfabetiza MT em Mato Grosso: algumas considerações

O Programa Alfabetiza MT foi institucionalizado por meio da Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021 e pelo Decreto n° 1.065, de 10 de agosto de 2021, o qual possui uma Estrutura Administrativa e de Governança juntamente com um Comitê Consultivo e é considerado o maior programa de alfabetização da história do Estado de Mato Grosso. Ele está estruturado em 8 componentes que contemplam as seguintes dimensões: Institucionalização, Avaliação e Monitoramento, Fortalecimento da Gestão Municipal e Escolar, Criação de Material Didático

e Metodologias, Desenvolvimento de Capacidades, Comunicação e Engajamento, Articulação e Mobilização e Criação de Incentivos (Mato Grosso, 2021).

O mesmo foi implementado com base em um regime de colaboração entre o Governo do Estado de Mato Grosso e os municípios que o compõem, tendo como objetivo central assegurar a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conhecido como a "idade certa"[3]. A iniciativa surge como parte de uma luta histórica contra o analfabetismo, almejando transformar, a médio e longo prazo, os rumos da educação no estado.

Essa política pública reforça a importância do trabalho conjunto entre as esferas estadual e municipal, respeitando a autonomia das gestões locais. O programa não busca alterar as estratégias e políticas já estabelecidas pelos municípios, mas sim fortalecer suas capacidades de gestão, promovendo maior suporte e eficiência na implementação das ações educacionais (Mato Grosso, 2021).

O Programa Alfabetiza MT possui um Comitê Consultivo, formado por representantes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que desempenham um papel central na governança do programa, ele também conta com outros parceiros importantes, como a Fundação Lemann, a Associação Bem Comum e o Instituto Natura, que, por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), oferecem suporte técnico à SEDUC-MT. Essa colaboração busca enfrentar um dos principais desafios da educação brasileira: garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa parceria vem com o objetivo de fortalecer as ações do programa, unindo habilidade técnica e recursos para promover melhorias significativas na alfabetização no estado (Mato Grosso, 2025).

Inspirado no modelo de alfabetização bem sucedida do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do governo do Ceará, o Programa Alfabetiza MT foi estruturado para fortalecer a aprendizagem dos estudantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estado de Ceará tornou-se referência nacional na área da educação devido aos seus avanços significativos na alfabetização das crianças nos primeiros anos escolares, alcançados por meio de políticas educacionais voltadas para a cooperação entre estado e municípios, no acompanhamento rigoroso do desempenho estudantil e na valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2022). Buscando replicar essa experiência positiva, Mato Grosso

[3] A terminologia alfabetizar na "Idade Certa" sofre críticas mediante a defesa de que todas as pessoas, independente da sua idade, tem o direito de aprender a ler e a escrever em qualquer idade. Por isso, optamos por considerar: idade certa, de acordo com o atual sistema educacional, ou idade considerada regular pelo atual sistema educacional.

implementou o Alfabetiza MT com investimento anual superior a R$ 16,5 milhões, visando garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa (Mato Grosso, 2023).

O programa é organizado a partir de regime de colaboração entre governo estadual e os municípios mato-grossenses, reconhecendo que o trabalho conjunto é essencial para superar desafios educacionais e promover melhorias significativas na aprendizagem. Entre as principais ações estão os suportes técnicos e pedagógicos às redes municipais, a formação continuada dos profissionais da educação, a aplicação de avaliação externa para monitorar o progresso dos estudantes, a distribuição de materiais didáticos complementares e a implementação de um sistema de premiação para as escolas que se destacam no processo de alfabetização. Além disso, o acompanhamento contínuo das ações garante que ajustes possam ser feitos conforme as necessidades das redes de ensino, fortalecendo a qualidade da educação no estado (CAEd, 2023).

Uma das bases do programa é o investimento na formação continuada de professores e no aprimoramento pedagógico, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Nos anos de 2022 e 2023, o Programa Alfabetiza MT promoveu formações continuadas voltadas para professores alfabetizadores e docentes da Educação Infantil (pré-escola), com o objetivo de fortalecer o processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização. Essas formações foram estruturadas por meio da metodologia de cascateamento, na qual os formadores estaduais capacitam os formadores regionais que formam os formadores municipais, responsáveis por orientar diretamente os docentes (Mato Grosso, 2022).

No entanto, em 2024, com a adesão do Estado de Mato Grosso ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, iniciativa do Governo Federal voltado para a garantia da alfabetização na idade certa, ocorreram mudanças significativas na organização das formações. A principal alteração foi a transferência da formação da etapa da Educação Infantil para o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), um programa vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Governo Federal e aderido pelo governo do estado de Mato Grosso somente para a etapa da Educação Infantil. O LEEI é responsável por apoiar o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita desde os primeiros anos da Educação Básica. Essa reformulação visa aprimorar o acompanhamento pedagógico e garantir maior acessibilidade no processo de alfabetização das crianças (Mato Grosso, 2025).

Contudo, essa reformulação tem provocado debates, uma vez que, ao antecipar práticas de alfabetização sistemática, pode comprometer os princípios pedagógicos que orientam o trabalho na Educação Infantil, pautados no cuidar, brincar e educar. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil deve priorizar experiencias lúdicas e significativas que

promovam o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades e ritmos de aprendizagem. Desse modo, a introdução precoce de atividades voltadas à alfabetização formal tende a desconsiderar a essência dessa etapa, desarticulando o foco da ludicidade e das interações sociais para o modelo instrucional que não combina com os objetivos propostos para essa etapa de ensino.

Diante dessas discussões acerca das práticas de alfabetização na Educação e dos desafios de conciliar as orientações da BNCC (Brasil, 2017) com as políticas públicas federais e estaduais, o Programa Alfabetiza MT reorganizou suas ações formativas de modo a atender as novas demandas impostas pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Nesse cenário, as formações e materiais disponibilizados pelo programa procuram alinhar-se as políticas vigentes, sem perder de vista a necessidade de assegurar uma prática pedagógica que considere o desenvolvimento integral do estudante e o papel do educador como mediador do conhecimento. Essa reformulação das ações formativas, evidencia o esforço em articular as propostas de alfabetização com a realidade das redes de ensino, procurando proporcionar a construção de práticas contextualizada com o ensino aprendizado (Mato Grosso, 2025).

Complementando as ações formativas do Programa Alfabetiza MT, além dos materiais impressos e das formações em serviço, os professores também têm acesso à **trilha formativa para o uso do MDC**[4], um curso específico voltado à aplicação prática do MDC em sala de aula. Disponível na plataforma da Nova Escola, essa trilha oferece uma formação certificada de 40 horas, possibilitando que os docentes aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam estratégias pedagógicas alinhadas às orientações do programa (Mato Grosso, 2025).

Por meio dessa abordagem, espera-se que os docentes estejam preparados pedagogicamente para mediar a aprendizagem das crianças não apenas para que sejam alfabetizadas no período ideal, mas também desenvolvam autonomia e habilidades que lhes permitam avançar de maneira consistente e efetiva em todas as etapas da Educação Básica. Ao fortalecer a base educacional, o programa Alfabetiza MT busca ampliar as oportunidades de um futuro mais promissor para as novas gerações, consolidando-se como um marco no

[4] Curso de formação sobre o Material Didático Complementar (MDC), voltado a professores dos 1º e 2º anos, com foco na compreensão da organização do material, seus objetivos e estratégia de uso no processo de alfabetização e letramento. Curso formativo disponível em: https://cursos.novaescola.org.br/trilha/55/trilha-material-educacional-mais-infancia-mt/resumo. Acesso em: 15 mai. 2025.

compromisso com uma educação pública inclusiva e de qualidade em Mato Grosso (Mato Grosso, 2025). A criação do MDC também é uma das estratégias do Alfabetiza MT, integrada à formação dos professores e representa uma das marcas da presença do programa nas escolas. Esse material tem por objetivo apoiar diretamente o processo de alfabetização, oferecendo recursos pedagógicos estruturados que auxiliam no desenvolvimento das habilidades fundamentais de leitura, escrita e letramento (Mato Grosso, 2025).

A primeira edição do MDC do Programa Alfabetiza MT foi lançada em 2023 e teve como base materiais já utilizados no estado do Ceará, essa escolha ocorreu devido ao reconhecimento da qualidade e eficácia dos recursos pedagógicos já consolidados nesse estado, que serviram como referência para estruturar o ensino da alfabetização em Mato Grosso. As coleções adaptadas foram intituladas “Vamos Passear na Escrita?”, voltada aos estudantes do 1º ano, e “Pé de Imaginação”, destinada aos alunos do 2º ano. Esses materiais passaram por adequações regionais para atender às especificidades socioculturais e pedagógicas do estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2022).

Os materiais didáticos foram desenvolvidos com o objetivo de complementar os recursos já adotados pelas escolas, sem substituí-los. Além disso, sua implementação permitiu a introdução de uma nova metodologia e rotina pedagógica, alinhada às diretrizes do programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2022).

A estrutura da coleção para o 1º ano, “Vamos Passear na Escrita?”, foi organizada da seguinte forma: quatro cadernos direcionados aos estudantes, distribuídos por bimestre; um caderno orientativo para professores, oferecendo diretrizes para a utilização dos materiais em sala de aula; cartelas didáticas, compostas por jogos e fichas interativas que estimulam a leitura e o desenvolvimento da alfabetização e um livro de leitura, intitulado ‘Parece..., mas não é’, para incentivar a formação do hábito de leitura e a ampliação do repertório literário dos estudantes (Mato Grosso, 2022).

Para a coleção destinada ao 2º ano, nomeada ‘Pé de Imaginação’, a organização seguiu um formato estruturado: quatro cadernos para os estudantes, distribuídos por bimestres, assim como no 1º ano. Além disso, foram disponibilizados dois cadernos orientativos para os professores, oferecendo suporte pedagógico alinhado às diretrizes do programa. Essa versão adaptada do material foi utilizada exclusivamente no ano de 2023, enquanto o estado avançava na construção de seus próprios recursos didáticos para os anos seguintes (Mato Grosso, 2022).

A coleção do MDC do Alfabetiza MT disponibilizada no início do ano e 2024, é composta por uma série de materiais voltado aos 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleção é composta por Livro do Professor, com orientações

para o planejamento e propostas de sistematização de aprendizagem, Livro do Estudante consumível e com atividade voltada à prática, cartazes com foco no uso coletivo de recurso didático e um livro de leitura, destinado aos estudantes e aos professores, com textos e atividades que contribuem para o desenvolvimento da fluência leitora. A organização do material é semestral, sendo disponibilizado para o aluno e para o professor dois exemplares de livros, um para o primeiro semestre e outro para o segundo semestre do ano (Mato Grosso, 2023).

O Programa através do Prêmio Educa MT busca incentivar a melhoria contínua dos processos de ensino aprendizagem, destinando recursos financeiros às escolas que alcançam os melhores resultados nas avaliações. Paralelamente, também oferece apoio financeiro e pedagógico às instituições que apresentam maiores desafios e baixos índices de desenvolvimento, assegurando condições para superar as dificuldades educacionais dos estudantes. As escolas participantes precisam apresentar bom desempenho em uma série de avaliações aplicadas no âmbito do programa, entre essas avaliações destaca-se: Avaliação Diagnóstica de Alfabetização, que é realizada no início do ciclo, que busca identificar o nível de aprendizagem dos estudantes e as principais dificuldades (Mato Grosso, 2021).

A Prova Alfabetiza MT[5], uma avaliação metódica que mede o desempenho dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nas competências de leitura, escrita e matemática, alinhada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) e ao Referencial Curricular de Mato Grosso e à Avaliação Formativa e de Monitoramento, são aplicadas periodicamente ao logo do ano letivo para acompanhar o progresso dos estudantes e orientar intervenções pedagógicas.

Além do Prêmio Educa MT, o programa Alfabetiza MT oferece incentivos voltados ao fortalecimento da alfabetização no estado. Entre as ações, destacam-se a concessão de bolsa para coordenadores municipais e formadores envolvidos no programa, contribuindo para a qualificação e motivação dos profissionais responsáveis pela implementação das políticas educacionais. As escolas com maior defasagem na aprendizagem recebem não apenas recursos financeiros, mas também acompanhamento pedagógico contínuo garantindo apoio técnico para a recomposição das aprendizagens e a ampliação dos recursos educacionais (Mato Grosso, 2021).

Os resultados do Saeb (2023), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram a relevância desse esforço

[5] Informações sobre as avaliações aplicadas pelo programa Alfabetiza MT estão disponíveis no site: https://www3.seduc.mt.gov.br/avaliamt/tipo-de-avaliacoes . Acesso em: 15 mai. 2025.

conjunto. Dados de 2023 revelam que 56% das crianças brasileiras matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental atingiram o nível esperado de alfabetização. Esses índices refletem avanços importantes, mas também destacam a necessidade de intensificar os esforços para superar as desigualdades regionais e assegurar uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2023).

As avaliações do Saeb têm sido fundamentais para monitorar os resultados de políticas públicas como o Alfabetiza MT, orientando ações para melhorar os indicadores educacionais do estado e do país. Segundo Lima (2024), o processo de alfabetização foi prejudicado durante o período de pandemia e neste momento foi percebido o quanto a presença do professor é necessária para o processo de ensino aprendizagem.

Segundo o G1 Centro América portal de notícias digital, entre os anos de 2021 e 2023, o estado de Mato Grosso apresentou avanços significativos na alfabetização de crianças na idade certa, passando de 22% para 55% no índice de Crianças Alfabetizadas, superando a meta estadual de 52%[6] e se colocou como o terceiro estado que mais evoluiu nesse indicador. Os referidos percentuais estão vinculados às ações do Programa Alfabetiza MT, lançado em 2021, que promoveu formação continuada a mais de 25 mil profissionais da educação e distribuiu material didático complementar a mais de 233 mil estudantes e professores dos anos iniciais, além de premiar as 100 escolas com melhores resultados no estado em 2024, através do Prêmio Educa MT, que faz parte do programa Alfabetiza MT (G1/MT, 2024).

Esses dados demonstram que investimentos coordenados em formação, recursos e valorização dos profissionais da educação podem contribuir no avanço significativo da educação no estado e no país. Todavia, para além dos números, é preciso analisar a qualidade social dos avanços registrados, uma vez que nem sempre estes se traduzem em apropriação de conhecimentos.

---

[6] Dados disponíveis no portal do G1 Centro América indicam que o estado de Mato Grosso ocupa a terceira posição entre unidades federativas que mais avançaram na alfabetização na idade certa de acordo com o atual sistema educacional, de acordo com o atual sistema educacional, conforme reportagem publicada em 17 de outubro de 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/especial-publicitario/governo-de-mato-grosso/noticia/2024/10/17/mt-e-o-3estado-que-mais-avancou-na-alfabetizacao-na-idade-certa.ghtml. Acesso em: 15 jul. 2025.

3.3.2 Apresentação e caracterização do Material Didático Complementar (MDC), do Programa alfabetizam MT

O MDC do Programa Alfabetiza MT, desenvolvido pelo Estado de Mato Grosso, é considerado pelo governo uma ferramenta essencial para fortalecer o ensino e a aprendizagem dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A coleção do MDC do programa Alfabetiza MT disponibiliza materiais voltados tanto para professores, quanto para alunos. Em sua composição a coleção traz livro do professor para as orientações pedagógicas, livro do estudante consumível, cartazes e um livro de leitura. A coleção está organizada por semestre, o material é entregue em dois volumes anuais, como já mencionado.

Figura 1 – Capas do MDC 1º e 2º anos e livro de Leitura do Programa Alfabetiza MT



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

As capas dos MDC do Programa Alfabetiza MT para o 1º e 2º anos, exibe um visual colorido, lúdico e culturalmente representativo. Os elementos apresentados retratam crianças em atividade diversas, como brincadeiras e interações coletivas, leitura e escrita e muitos elementos que valorizam a diversidade étnico-racial e regional, bem como, a inclusão. Desse modo, percebe-se uma preocupação com a inclusão e a diversidade cultural voltadas às crianças mato-grossenses.

A discussão sobre diversidade e inclusão escolar está presente há muito tempo no cenário educacional brasileiro, passando por debates sobre como promover a anuência de alunos com diferentes necessidades e como lidar com a pluralidade presente em sala de aula.

Dessa maneira, é importante que a escola construa um ambiente acolhedor, valorize a diversidade e se comprometa com o respeito e as práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Apesar dos avanços e estudos sobre a diversidade e inclusão, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que as escolas públicas consigam adaptar-se de forma eficiente para atender e propiciar um ambiente acolhedor de aprendizagem para o maior número possível de alunos que precisa de um atendimento especializado, conforme as suas necessidades, como orienta a Declaração de Salamanca, a qual estabelece que "[...] toda criança tem o direito fundamental a educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" (UNESCO, 1994). No entanto, mesmo diante de muitas exigências por uma educação inclusiva no ensino regular, muitos docentes ainda não se sentem devidamente preparados para lidar com a diversidade que caracteriza esse processo.

Nessa direção, considerando as múltiplas formas de ser e aprender, as propostas pedagógicas voltadas à alfabetização inclusiva precisam ser igualmente diversificadas, oferecendo estratégias que permitam a aprendizagem dos estudantes com necessidades especificas. Como ressalta Carvalho (2010, p. 55), "[...] a questão central [...] é o que os sistemas educacionais precisam analisar e fazer para criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos". Dessa forma, incluir crianças com deficiência nas atividades escolares vai muito além de oferecer exercícios adaptados, trata-se de garantir condições reais para que todos possam aprender e se desenvolver de maneira integral. A alfabetização inclusiva exige um compromisso efetivo das escolas e dos professores com práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, promovendo oportunidades reais de aprendizagem para todos. Nesse sentido, materiais e metodologias que considerem diferentes estratégias e formas de aprender tornando-se aliados fundamentais no processo de alfabetização.

Essa coleção é fruto do Programa Alfabetiza MT, desenvolvido e organizado pela Associação Nova Escola e Associação Bem Comum, com financiamento da Fundação Lemann e do Instituto Natura. Parte do conteúdo foi adaptado do Material Didático Veredas da Leitura e Escrita, visando desenvolver as habilidades priorizadas pelo Programa Alfabetiza MT, em Regime de Cooperação (PARC**)** (Mato Grosso, 2023).

O material do Veredas foi elaborado com base no Material Educacional da Nova Escola (MENE)**,** que, por sua vez, teve origem nos planos de aula publicados no site da Nova Escola em 2019. Esses planos foram produzidos por um grupo de mais de 600 educadores brasileiros que integraram a equipe de autoria. As sequências didáticas do MENE serviram como referência para a criação do Veredas da Leitura e Escrita, parte do qual foi adaptada para

compor o MDC do Programa Alfabetiza MT, garantindo alinhamento pedagógico e continuidade no processo de ensino-aprendizagem (Mato Grosso, 2023).

Diante dessas informações foi realizada a caracterização detalhada somente do MDC do 2º ano, livro do estudante do primeiro semestre que é objeto principal desse estudo e o livro do professor que é utilizado como apoio direto às orientações referentes as atividades encontradas no livro do estudante.

Na abertura do material, é apresentado a folha de rosto com indicação da turma que o livro se destina, o volume correspondente, além das siglas do programa de identificação o Programa Alfabetiza MT, da Seduc-MT e das instituições privadas envolvidas na elaboração da obra. Em seguida, são apresentados os dados de publicação e uma carta de apresentação dirigida diretamente aos estudantes que irão utilizar o material, conforme é ilustrado na figura a seguir (Mato Grosso, 2023).

Figura 2 – Livro do estudante: abertura e carta de apresentação.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

Como pode ser observado nas primeiras páginas do livro do estudante, há uma estrutura introdutória para situar o leitor quanto à proposta do material. A carta, assinada pelas autoras, procura estabelecer um vínculo afetivo com os estudantes, procurando incentivar os mesmo a aprendizagem da leitura e da escrita com mais entusiasmo e curiosidade.

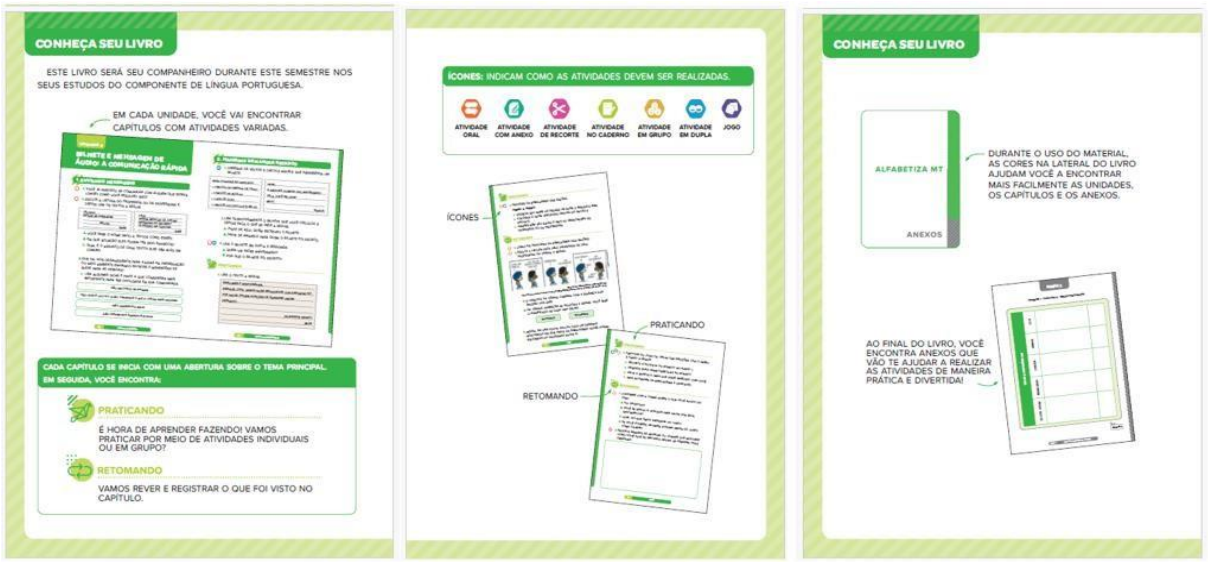
O acolhimento e o estabelecimento de vínculo afetivo nos primeiros anos de vida e no início da trajetória escolar são elementos fundamentais e essenciais para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Vigotsky (1989), o aprendizado é fortemente influenciado

pelas interações sociais e pelo contexto emocional em que ocorrem, sendo o vínculo com o educador um fator importante para a motivação e envolvimento.

Nesse sentido, Wallon (2010) ressalta que a afetividade é indissociável do processo de construção do conhecimento, pois o equilíbrio emocional favorece a atenção, a curiosidade e a participação da criança. Ao sentir-se segura, valorizada e respeitada, a criança estabelece uma relação positiva com o ambiente escolar, criando condições para uma aprendizagem mais significativa. Dessa maneira, o cuidado afetivo não é um complemento, mas um alicerce para que as experiências escolares sejam motivadoras, inclusivas e capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante.

Após essas páginas de abertura com saudação inicial é apresentado no material uma seção intitulada ‘conheça o seu livro’, destinada a orientar os estudantes como está estruturada cada unidade do livro, como cada capítulo se inicia e como as cores na lateral do livro podem facilitar o manuseio do material, como será possível visualizar.

Figura 3 – Livro do estudante: Conheça seu livro



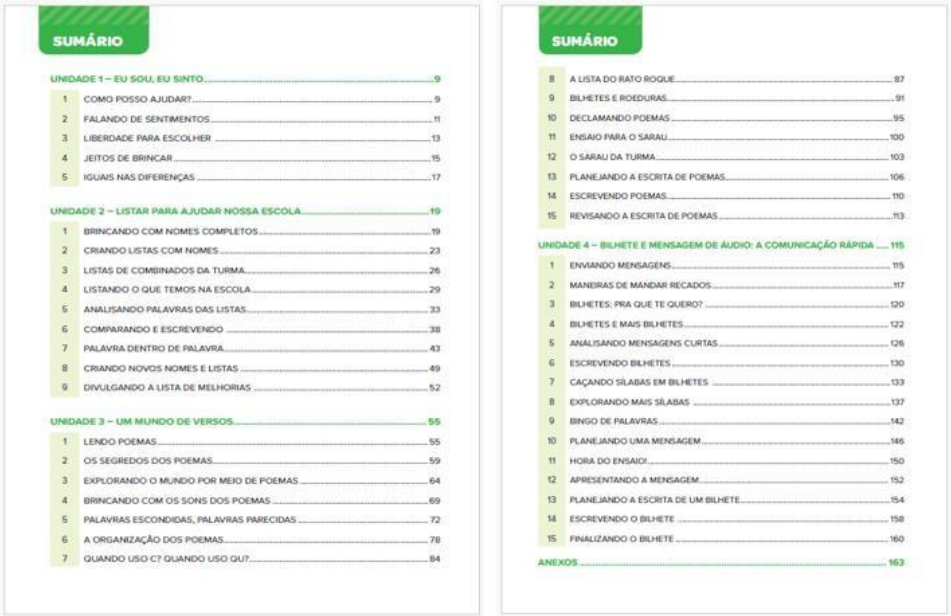
Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

As orientações apresentadas no Livro do Estudante no início do MDC do 2º ano, explicam que o material será utilizado ao longo do semestre, organizado por unidades que contemplam atividades diversificadas. Cada capítulo inicia com uma abertura temática, seguida pelas seções “Praticando”, com propostas de atividades individuais ou em grupo, e “Retomando” voltada à revisão dos conteúdos abordados. Além disso, são exibidos ícones que sinalizam o tipo de atividade, como oralidade, leitura com apoio de textos, recortes, entre outras.

O uso desses ícones, aliado as cores nas laterais do MDC, ajudam na independência do estudante, permitindo que ele localize com mais facilidade as unidades, capítulos e anexos.

Os ícones que acompanham os enunciados das atividades cumprem a função de orientar sobre a forma de realização das atividades, se orais, em duplas, grupo, no caderno, com anexo de recorte ou em formato de jogo, reforçando a intencionalidade comunicativa do material. Os estudos sobre enunciados em livros didáticos apontam que todo enunciado manifesta uma intencionalidade própria (Fiorin, 2001), o que permite compreendê-los como gênero discursivo específico. Assim, essa organização trazida pelo MDC, além de garantir clareza e acessibilidade visual, constitui um enunciativo que facilita a identificação do modo de realização da atividade.

Figura 4 – Sumário do MDC Língua Portuguesa 2º ano



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – EU SOU, EU SINTO 9
1 COMO POSSO AJUDAR? 9
2 FALANDO DE SENTIMENTOS 11
3 LIBERDADE PARA ESCOLHER 13
4 JEITOS DE BRINCAR 15
5 IGUAIS NAS DIFERENÇAS 17

UNIDADE 2 – LISTAR PARA AJUDAR NOSSA ESCOLA 19
1 BRINCANDO COM NOMES COMPLETOS 19
2 CRIANDO LISTAS COM NOMES 23
3 LISTAS DE COMBINADOS DA TURMA 26
4 LISTANDO O QUE TEMOS NA ESCOLA 29
5 ANALISANDO PALAVRAS DAS LISTAS 33
6 COMPARANDO E ESCREVENDO 38
7 PALAVRA DENTRO DE PALAVRA 43
8 CRIANDO NOVOS NOMES E LISTAS 49
9 DIVULGANDO A LISTA DE MELHORIAS 52

UNIDADE 3 – UM MUNDO DE VERSOS 55
1 LENDO POEMAS 55
2 OS SEGREDOS DOS POEMAS 59
3 EXPLORANDO O MUNDO POR MEIO DE POEMAS 64
4 BRINCANDO COM OS SONS DOS POEMAS 69
5 PALAVRAS ESCONDIDAS, PALAVRAS PARECIDAS 72
6 A ORGANIZAÇÃO DOS POEMAS 78
7 QUANDO USO C? QUANDO USO QU? 84

SUMÁRIO

8 A LISTA DO RATO ROQUE 87
9 BILHETES E ROEDURAS 91
10 DECLAMANDO POEMAS 95
11 ENSAIO PARA O SARAU 100
12 O SARAU DA TURMA 103
13 PLANEJANDO A ESCRITA DE POEMAS 106
14 ESCREVENDO POEMAS 110
15 REVISANDO A ESCRITA DE POEMAS 113

UNIDADE 4 – BILHETE E MENSAGEM DE ÁUDIO: A COMUNICAÇÃO RÁPIDA 115
1 ENVIANDO MENSAGENS 115
2 MANEIRAS DE MANDAR RECADOS 117
3 BILHETES: PRA QUE TE QUERO? 120
4 BILHETES E MAIS BILHETES 122
5 ANALISANDO MENSAGENS CURTAS 126
6 ESCREVENDO BILHETES 130
7 CAÇANDO SÍLABAS EM BILHETES 133
8 EXPLORANDO MAIS SÍLABAS 137
9 BINGO DE PALAVRAS 142
10 PLANEJANDO UMA MENSAGEM 146
11 HORA DO ENSAIO! 150
12 APRESENTANDO A MENSAGEM 152
13 PLANEJANDO A ESCRITA DE UM BILHETE 154
14 ESCREVENDO O BILHETE 158
15 FINALIZANDO O BILHETE 160

ANEXOS 163

Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024.

O sumário do livro, mostra uma organização sequencial das temáticas dentro das unidades organizadas para o primeiro semestre. O volume 1, está organizado em quatro unidades principais, cada uma com sequências de capítulos que abordam diferentes competências da leitura e da escrita. Os temas ao serem visualizados através do sumário demonstram serem contextualizados com vivências cotidianas dos estudantes, como sentimentos, convivência escolar, produção textual e gêneros textuais específicos, o que pode promover uma aproximação do conteúdo a realidade (Mato Grosso, 2024).

Silva Junior (2006), destaca que para serem utilizados nas escolas públicas, os materiais didáticos precisam ser planejados e organizados de modo a garantir acessibilidade e

adequação a faixa etária a que se propõem. Isso significa oferecer conteúdo que dialogue com os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando a sua participação ativa na sua aprendizagem e evitando práticas passivas. É fundamental que os materiais disponibilizados para usos didáticos em salas de aula possuam um vínculo com a realidade dos estudantes, ou seja, contextualizado com o real, o que reforça a necessidade de que os materiais sejam elaborados de forma clara, atrativa e funcional, garantindo sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Cada unidade é organizada por diversos capítulos que buscam desenvolver habilidades específicas e alinhada as metodologias da BNCC e aos Documentos de Referência Curricular de Mato Grosso para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Somente após o sumário são apresentadas as unidades com suas respectivas atividades. No final do livro, na parte dos anexos, é disponibilizado um espaço destinado ao registro de atividades realizadas que pode ser feito pelo próprio estudante (Mato Grosso, 2024).

As Unidades que compõem o MDC do estudante foram organizadas com o objetivo de articular o desenvolvimento das competências da BNCC e das habilidades do Currículo do Estado de Mato Grosso, bem como, do Programa Alfabetiza MT. A seguir, caracterizam-se as quatro unidades presentes no volume 1 do MDC do estudante. A Unidade I, designada “Eu sou eu Sinto” (p. 9-18), sugere o trabalho com as competências socioemocionais no ambiente escolar, ressaltando a importância dos valores fundamentais para a convivência humana em suas múltiplas dimensões. Essa unidade contempla as competências 9 e 10 da BNCC, e está organizada em 5 capítulos, com 33 atividades que envolvem o reconhecimento e a expressão de sentimentos, a valorização das relações interpessoais e a autorregulação emocional (Mato Grosso, 2024).

Na Unidade II, denominada “Listar para ajudar nossa escola” (p. 19-54) tem como eixo o trabalho com gênero textual “lista”. Os capítulos são organizados de forma sequencial, respeitando uma progressão didática. São contempladas as competências gerais 2, 9 e 10 da BNCC, além das seguintes habilidades: EF15LP01, EF12LP04, EF01LP11, EF02LP01, EF02LP02, EF02LP04, EF02LP06; do Currículo do Estado e EF02PARC01, EF02PARC02, EF02PARC06 e EF02PARC10 do PARC, promovido pelo Alfabetiza MT. Esta unidade apresenta 9 capítulos e um total de 82 atividades, com ênfase nas práticas de leitura, escrita e uso social da linguagem em contextos cotidianos (Mato Grosso, 2024).

O trabalhado com gêneros textuais no processo de alfabetização é importante e fundamental para que as crianças consigam não só decifrar algum texto, mas também, compreender a mensagem que o texto quer passar, pois ser alfabetizado vai além de saber ler e

escrever. Nesse sentido, Tfouni (1995) destaca que, enquanto a alfabetização se refere à aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo, o letramento diz respeito aos aspectos sociais e históricos que envolvem o uso da escrita em uma sociedade, ampliando sua função para além do domínio técnico dos signos linguísticos. Assim, o uso dos diversos gêneros textuais nos ciclos de alfabetização contribuirá significativamente para que o estudante desenvolva o gosto pela leitura e, consequentemente, tenha uma formação leitora e produtora de textos críticos e reflexivos, com capacidade para interagir de maneira ativa com os diferentes discursos presentes no meio social.

Os gêneros textuais representam as diferentes maneiras pelas quais a língua se consolida nas diversas situações de comunicação. Cada texto carrega uma intenção comunicativa e apresenta características próprias que permitem identificar o gênero ao qual pertence, ainda que em muitos casos, possam apresentar traços de diferentes gêneros, sempre haverá um que se destacará. Nessa medida, Bakthin (2003), ressalta que as formas dos gêneros textuais são mais flexíveis e dinâmicas do que as estruturas fixas da língua, o que evidencia sua capacidade de adaptação às necessidades comunicativas. Por este ângulo, compreender e trabalhar com os gêneros textuais desde os primeiros anos escolares é essencial, pois eles possibilitam que a criança se aproprie de contextos reais de uso da linguagem, desenvolvendo competências de leitura, escrita e interpretação, pois estes aspectos são fundamentais para o processo de alfabetização e formação de sujeitos críticos.

A unidade III, “Um mundo de versos”, (p. 55-114) tem como foco o gênero poema, promovendo a apreciação estética e a produção independente. As competências gerais 2, 3 e 9 da BNCC são mobilizadas, assim como as habilidades EF15LP01, EF15LP02, EF15LP05, EF15LP06, EF15LP07, EF15LP09, EF15LP12, EF15LP15, EF15LP17, EF15LP18, EF15LP0 EF12LP05, EF12LP06, EF12LP18, EF12LP19, EF02LP02, EF02LP03, do Currículo Estadual. Além disso, são contempladas as habilidades do PARC: EF02PARC03, EF02PARC07, EF02PARC08 e EF02PARC11. Composta por 15 capítulos, esta unidade oferece 145 atividades que valorizam a musicalidade, os recursos expressivos da linguagem e a leitura literária (Mato Grosso, 2024).

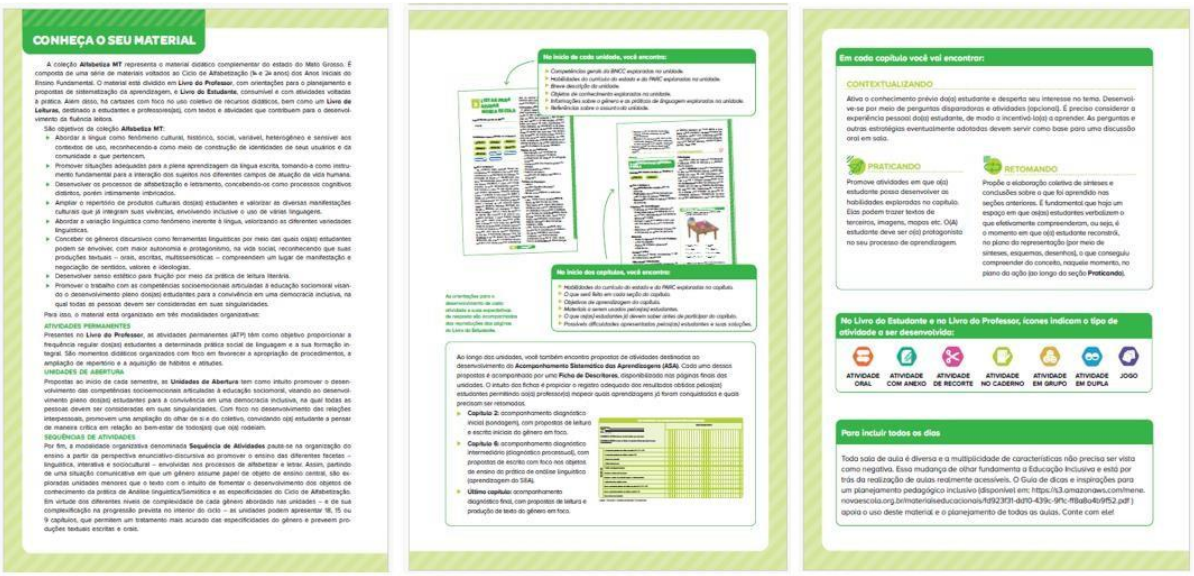
O trabalho com textos poéticos na alfabetização revela-se importante, pois explora a sonoridade da língua, favorecendo a consciência fonológica e despertando o prazer pela leitura e pela escrita. Recursos como parlendas, quadrinhas, cantigas e poemas, já presentes no repertório cultural da criança, permitem que elas acionem conhecimentos prévios e desenvolvam habilidades de leitura em situações significativas. Marcuschi (2002), ressalta que os gêneros textuais são instrumentos de ação e que o domínio deles possibilitam ao sujeito

participar de diferentes práticas discursivas. Nessa perspectiva, o poema e a poesia, por sua riqueza sonora, marcada por rimas e repetições, compõe um gênero capaz de aproximar os estudantes da escrita de forma lúdica e interativa. Essa concepção dialoga diretamente com a BNCC (2017), que orienta para a centralidade do texto como unidade de ensino e para a necessidade de relacioná-lo a seus contextos de produções. Neste sentido, o MDC propõe a inserção de atividades com textos poéticos buscando ampliar a sensibilidade estética, estimular a imaginação e consolidar a aprendizagem no processo de alfabetização (Mato Grosso, 2024).

Por fim, a Unidade IV, intitulada “Bilhetes e mensagem de áudio: a comunicação rápida” encontrada nas páginas (115-161), aborda os gêneros textuais bilhete e mensagens de voz, destacando formas de comunicação direta e cotidiana. Assim coma a unidade anterior, comtempla as competências gerais 2, 3 e 9 da BNCC. No que se refere as habilidades, são mobilizadas EF01LP11, EF15LP07, EF15LP01, EF15LP02, EF15LP05, EF15LP06, EF15LP09, EF15LP10, EF12LP01, EF12LP04, EF02LP08, EF02LP09, EF02LP13, EF02LP16, do Currículo Estadual, e EF02PARC04, F02PARC05, F02PARC09, F02PARC12 do PARC. A unidade é composta por 15 capítulos e 97 atividades com objetivo no uso social da linguagem escrita e oral, viabilizando a compreensão e a produção de mensagens breves e funcionais (Mato Grosso, 2024).

Trabalhar com esses gêneros textuais, permite que as crianças em processo de alfabetização compreendam, dentre outras coisas, a função social da escrita. Como afirma Bakhtin (2003), os gêneros são mais flexíveis e dinâmicos do que as formas da língua, pois se adaptam às situações de interação e às necessidades sociais. Nesse sentido, é evidenciado que ao explorar diferentes gêneros, o professor oferece às crianças a possibilidade de perceber a escrita como uma prática viva, histórica e socialmente construída.

Figura 5– Seção conhecendo seu Material – Livro do Professor.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

O Livro do Professor apresenta a mesma identidade visual do Livro do Estudante, como capa, folha de rosto e informações editoriais semelhantes, além de conter também uma carta de apresentação do material. No entanto, o que o difere, é por trazer três cartas direcionadas especificamente aos docentes. A primeira carta, assinada pelo diretor executivo da Associação Bem Comum, destaca os resultados da avaliação externa do SAE de 2021, que evidenciaram a urgência de mudanças para garantir a alfabetização na idade certa. Nessa carta ele enfatiza que a coleção foi construída de forma colaborativa e tem como objetivo promover a equidade educacional, desejando êxito no processo de alfabetização (Mato Grosso, 2024).

A segunda carta, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, contextualiza a criação do material, reafirma o compromisso com os 141 municípios participantes do programa e reforça sua função como suporte ao ensino e aprendizagem (Mato Grosso, 2024).

Por fim, a terceira carta, assinada pela Associação Nova Escola, organização responsável pela estruturação das atividades, explica a forma como o material foi elaborado, ressalta a possibilidade de adaptação conforme a realidade de cada turma e expressa o desejo de que o programa ‘Alfabetiza MT’ seja um aliado dos professores na missão de alfabetizar todas as crianças na idade certa (Mato Grosso, 2024).

Esta seção do MDC no livro do professor vem com a finalidade de apresentar a coleção, os objetivos e a organização ao longo de todo o material. Dessa maneira, é importante apresentar os objetivos da coleção Alfabetiza MT, para compreender a proposta desse material para o processo de alfabetização, quais são:

- Abordar a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

> construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> - Promover situações adequadas para a plena aprendizagem da língua escrita, tomando-a como instrumento fundamental para a interação dos sujeitos nos diferentes campos de atuação da vida humana.
> - Desenvolver os processos de alfabetização e letramento, concebendo-os como processo cognitivos distintos, porém intimamente imbricados.
> - Ampliar o repertório de produtos culturais dos estudantes e valorização as diversas manifestações culturais que já integram suas vivências, envolvendo inclusive o uso de várias linguagens.
> - Abordar a variação linguística como fenômeno inerente a língua, valorizando as diferentes variedades linguísticas.
> - Conceber os gêneros discursivos como ferramenta linguística por meio das quais os (as) estudantes podem se envolver, com maior autonomia e protagonismo, na vida social, reconhecendo que suas produções textuais – orais, escritas, multissemióticas – compreendem um lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
> - Desenvolver senso estético para fruição por meio da pratica de leitura.
> - Promover trabalho com competências socioemocionais articuladas à educação sociomoral visando o desenvolvimento pleno dos (as) estudantes para a convivência em uma democracia inclusiva, na qual todas as pessoas devem ser consideradas em suas singularidades (Mato Grosso, 2024).

Observa-se que os objetivos propostos para a coleção do MDC, apresentados na seção "Conheça seu Material", buscam contribuir para a formação linguística ampla e significativa, fundamentada na concepção de língua como fenômeno cultural, social, histórico e dinâmico. Nessa concepção, Bakhtin (2012), ressalta que a linguagem ocupa um lugar central na vida humana, sendo a palavra o elemento que materializa, tanto a linguagem interior, quanto a consciência. Além de compor o principal objeto de comunicação no cotidiano, a palavra acompanha toda a produção ideológica, estando presente em qualquer ato de compreensão ou interpretação. Para o autor, ela nunca é neutra, carrega sempre uma dimensão ideológica ou vivencial, pois está intrinsecamente ligada ao contexto no qual é produzida e recebe significados historicamente construídos. Nesse sentido, a palavra é polissêmica e múltipla, constituindo-se como uma presença viva da história, tecida por diferentes fios ideológicos que conferem pluralidade de sentidos.

A partir dessa compreensão de linguagem e dos objetivos apresentados, é possível compreender a estrutura organizacional do material, dividida em três modalidades. A primeira, Atividades Permanentes (ATP), presentes exclusivamente no livro do professor, tem por finalidade proporcionar aos estudantes um contato frequente e sistemático com determinadas situações de aprendizagem. A segunda, denominada "Unidade de Abertura", visa promover o desenvolvimento das competências socioemocionais por meio de uma educação sociomoral, favorecendo desenvolvimento pleno dos estudantes para a convivência em sociedade.

É fulcral que os materiais didáticos sejam elaborados de forma a não reproduzirem preconceitos ou estereótipos relacionados às condições sociais, culturais ou raciais, uma vez

que o ambiente escolar exerce forte influência na formação intelectual, social e cidadã dos indivíduos, impactando diretamente na sua identidade. Assim como destaca Gomes (1996), a identidade é construída a partir de comportamentos, atitudes e costumes, e se transforma nas relações estabelecidas com o outro, tendo a convivência social como referência. Ao contemplar a diversidade cultural e étnico-racial, os materiais didáticos possibilitam que os estudantes compreendam, desde de cedo, que todos possuem os mesmo valores e direitos, reconhecendo a igualdade como princípio essencial para a convivência em sociedade.

Por fim, a terceira modalidade é a "Sequência de Atividades", organizada com base na perspectiva enunciativo-discursiva, tendo os gêneros textuais como eixo central. Essa estrutura busca explorar, de maneira progressiva, aspectos linguísticos, interativos e socioculturais do processo de alfabetização, incentivando práticas de análise linguística e semiótica no contexto das produções orais e escritas.

Nas próximas orientações que seguem, essa seção mostra que em cada unidade são destacados os componentes curriculares da BNCC trabalhados, os campos das experiências e as habilidades que devem ser desenvolvidas. Cada capítulo está organizado em três momentos: "Contextualizando", que visa despertar o interesse e conhecimentos prévios; "Praticando", com atividades que promovem o uso ativo da linguagem; e "Retomando", que permite revisar e refletir sobre o que foi aprendido. Além dessa organização, o material utiliza-se de ícones que também aparecem no livro do estudante para indicar o tipo de atividade que será desenvolvida, proporcionando uma diversidade metodológica e a inclusão.

Por este motivo, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele conduzir cada etapa de ensino de maneira respeitosa e significativa, criando condições para que os alunos avancem em suas aprendizagens, como destacam Melo e Silva (2007), os estudantes não aprendem de forma espontânea ou isolada, mas de modo reflexivo, quando são colocados em situações que desafiem a pensar, o que reforça a importância da mediação do docente no processo de alfabetização.

Figura 6 – Ícones orientativos das atividades.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024.

Estes ícones têm por objetivo facilitar a compreensão de como as atividades devem ser orientadas pelos professores e como elas devem ser realizadas pelos estudantes. Todavia, como afirma Tardif (2002), o conhecimento docente é o que fará diferença no desenvolvimento de cada um desses ícones, o que reitera a importância do professor ser atendido com uma boa formação continuada, que valoriza e trabalha todas as pecualiaridades de um processo de alfabetização, dialógica e humanizada.

As páginas do MDC apresentadas na figura 6, traz informações e orientações pertinentes sobre atividades a serem desenvolvidas diariamente em sala de aula. A primeira página mostra como o material sugere que seja realizada a rotina diária no ciclo de alfabetização, dividida em momentos didáticos (como acolhimento, leitura, jogos, escrita e leitura independente), com duração prevista e objetivos específicos com intencionalidade pedagógica para cada etapa desenvolvida. A segunda página exibe a proposta de jogos didáticos a serem usados durante a rotina diária sugerida, detalhando os tipos de jogos, os objetivos de aprendizagem associados a cada jogo e a frequência que deve ser usada, com a finalidade de reforçar o papel do lúdico no processo de alfabetização. Em relação a rotina escolar, longe de se reduzir a um simples ritual, consiste em um elemento fundamental para oferecer segurança aos estudantes e orientar suas ações no cotidiano educativo. Conforme Signoretti (2016), uma rotina clara é compreensível favorecendo a organização, a independência e a formação de hábitos essenciais, como higiene, alimentação e cuidado com o espaço, mas deve ser planejado de forma flexível, respeitando a infância e as especificidades imaginativas de cada criança.

Figura 7– Rotina Diária e Jogos para uso na rotina no ciclo de alfabetização.



ROTINA DIÁRIA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

A seguir, apresentamos uma sugestão de rotina didática para o uso contínuo do **Alfabetiza MT**, de modo a complementar outros materiais e rotinas já existentes em sua escola. Para realizá-la, reserve **duas horas diárias**, a fim de garantir tempo suficiente para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

Momento	Proposta	Tempo	Sugestões de encaminhamentos
Início das aulas	Leitura pelo(a) professor(a) em voz alta	15 minutos	Leitura de textos diversos para o(a)s estudantes.
	Atividade de alfabetização (apropriação do sistema de escrita alfabética)	20 minutos	• Leitura de cartazes com textos que estão sendo trabalhados (ou que já foram trabalhados). • Leitura deleite do **Livro de Leituras**. • Leitura (apreciação) envolvendo cochichos. • Leitura de lista de palavras do mesmo campo semântico. • Jogos de associação das fichas. • Leitura de frases com imagens. • Alfabeto móvel. • Desafios lúdicos envolvendo palavras, sílabas e letras. Entre outras possibilidades.
Após o intervalo	Capítulo do **Alfabetiza MT**	30 a 40 minutos	• Atividades propostas no **Livro do Estudante**, seguindo as orientações descritas no **Livro do Professor** e a ordem das unidades apresentadas.
Variado (início das aulas ou após o intervalo)	Atividades permanentes	30 a 40 minutos	**Livro do Professor:** • Atividade permanente 1: *Para gostar de histórias* (uma vez por semana). • Atividade permanente 2: *Para gostar de escrever* (duas vezes por semana). • Atividade permanente 3: *Para gostar de acolher* (uma vez por semana). • Atividade permanente 4: *Para gostar de ler* (uma vez por semana).

JOGOS PARA USO NA ROTINA DIÁRIA

Os jogos e propostas a seguir estão disponibilizados no **Livro do Professor** e no **do Estudante**, atrelados a atividades específicas. Aproveite estes materiais também em outros momentos da rotina pedagógica.

Unidade	Capítulo	Aluno	Livro	Nome	Descrição	Sugestões de aplicação na rotina
1	2	1	Estudante	Jogo trilha das emoções	Atividade de recorte da silhueta para customização com as características do(a) estudante.	• Atividades para trabalhar aspectos socioemocionais com a turma.
1	3	2	Estudante	Quadro de preferências		• Atividades com a turma para trabalhar gostos e preferências.
2	1	3	Estudante	Jogo da memória dos nomes completos	Cartelas diferenciadas em número de duas vezes (dois(duas) estudantes devem escrever seus nomes completos.	• Apresentação das cartelas na realização da chamada; • Apoio para a escrita do nome completo; • Atividades habituais de alfabetização envolvendo a leitura dos nomes completos.
2	5	4	Estudante	Jogo "Pare"	Tabuleiro com palavras grafadas em letra maiúscula acompanhadas de suas respectivas imagens. Cartas com as mesmas palavras grafadas em letra minúscula.	Atividades habituais com foco na aprendizagem das diferentes grafias do alfabeto.
2	6	5	Estudante	Jogo "Essa não"	Fichas com diferentes palavras cada uma com um determinado padrão silábico.	Atividades com foco no trabalho com as sílabas.

(continua)

Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

Nestas orientações, são apresentadas as competências gerais da Educação Básica prevista na BNCC, acompanhada de recomendações sobre como devem ser desenvolvidas, relacionando-as com as unidades didáticas e os componentes curriculares. Além das competências gerais, é apresentada uma tabela com as habilidades do Currículo do Estado e da Proposta de Avaliação e Recomposição das Competências (PARC), contempladas no Programa Alfabetiza MT. Essa tabela está organizada de maneira a mostrar em quais unidades e eixo temático a habilidade será trabalhada, demonstrando alinhamento entre o MDC, os documentos orientadores e os currículos oficiais. Somente após essas orientações é apresentado o sumário, que mostra a mesma formatação encontrada no livro do estudante, diferenciando apenas que no livro do professor as primeiras seções vêm com orientações das Atividades Permanentes. As Atividades Permanentes estão organizadas em quatro modalidades, sendo elas: "Para gostar de História", "Para gostar de Escrever", "Para gostar de Acolher" e "Para gostar de Ler". A primeira atividade denominada "Para gostar de História" propõe um trabalho sistemático voltado à escuta, à leitura e à contemplação de obras literárias, em que o objetivo é desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, buscando ampliar o repertório cultural e comportamento leitor, desde os anos iniciais (Mato Grosso, 2024).

As orientações sugerem a leitura frequente de diferentes gêneros literários, especialmente contos, com entonação expressiva, uso de recursos visuais e variações de estratégias, como recontar, dramatizar ou formular finais criativos e alternativos para as histórias. Esta atividade destaca a importância da mediação do docente e dá ideia de um

ambiente acolhedor, dialógico, que respeita o tempo de aprendizagem de escuta e fala dos estudantes.

Figura 8– Competências gerais da Educação Básica e Habilidade do Currículo do estado e PARC trabalhadas no alfabetiza MT



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

Busatto (2011) destaca que ouvir histórias é uma experiência significativa, capaz de criar vínculos afetivos e despertar o gosto pelos livros, mas observa que, muitas vezes, esse contato não acontece no ambiente familiar em razão da rotina exaustiva dos pais. Assim, a escola assume um papel importante ao oferecer aos estudantes oportunidades de vivenciar narrativas de forma prazerosa, favorecendo tanto o desenvolvimento da imaginação, quanto a formação de futuros leitores. Desse modo, esta atividade proposta pelo MDC do Alfabetiza MT, reforça a importância da contação de histórias como prática de aproximação com a leitura e estímulo pelo mundo literário.

A segunda modalidade, “Para gostar de Escrever” tem como objetivo incentivar a produção escrita desde os primeiros anos escolares. Busca estimular a produção independente, o planejamento e a revisão de textos, articulando o desenvolvimento da linguagem escrita em contextos significativos para a criança. A atividade sugere um contato constante com a escrita de bilhetes, cartazes, listas e outros textos breves, a partir de cantigas conhecidas, utilizando estratégias como reescrita coletiva, escrita em dupla e outras possibilidades que valorizem a escrita independente e reorganização textual, sempre respeitando as fases do desenvolvimento da escrita (Mato Grosso, 2024).

A produção e aprendizagem da escrita exige mais do que o simples registro gráfico, pois implica compreender a língua, construir sentidos e mobilizar conhecimentos adquiridos por meio da leitura. Nessa perspectiva, autores como Leal e Melo (2007), destacam que escrever pressupõe ter que dizer, o que só é possível quando o sujeito se apropria de saberes e desenvolve familiaridade com diversos gêneros textuais, ampliando, assim, sua capacidade de escolher aqueles mais adequados para atender a diferentes finalidades comunicativas.

A terceira modalidade apresentada como atividade permanente, “Para gostar de Acolher”, tem como finalidade central promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por meio da escuta, do diálogo e da valorização da diversidade, procurando fortalecer vínculos entre as crianças e criando um ambiente escolar acolhedor, empático e cooperativo. As orientações sugeridas pelo MDC para a realização dessa atividade, indicam sugestões de rodas de conversas semanais com assuntos relacionados ao cotidiano dos estudantes, onde possa promover escuta ativa, respeito aos diferentes e expressão de sentimentos.(Mato Grosso, 2024).

As competências socioemocionais assumem um papel fundamental no processo educativo, pois contribuem para a formação integral dos estudantes, indo além do desenvolvimento cognitivo. A relação dessas competências aos valores éticos e morais garante que sua promoção não seja apenas usual, mas voltada à construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social (Mato Grosso, 2024). Nessa toada, a BNCC (2017), destaca que a Educação Básica deve promover o desenvolvimento humano integral, contemplando as dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, rompendo com as perspectivas reducionistas que privilegiam apenas uma dessas áreas. Com efeito, o trabalho com competências socioemocionais se torna indispensável para aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento de indivíduos capazes de lidar com os desafios e complexidades da vida em sociedade.

Por fim, a última atividade permanente indicada, “Para gostar de Ler”, tem o objetivo de incentivar a formação de leitores críticos através de práticas organizadas de leituras e contatos com diferentes gêneros e portadores textuais em contextos significativos. As orientações para esta atividade propõem momentos diários ou semanais de leitura, nos quais as crianças possam explorar livros de forma livre e prazerosa, de maneira que compartilhem suas preferências, tenham momentos de diálogos sobre os textos lidos e possibilidade de registrar as suas leituras. São sugeridas leituras com diversidades de livros, leitura em voz alta, visita a diferentes espaços de leitura, recontos e registro de experiências de leitura, de maneira a promover a valorização da oralidade e da aprendizagem coletiva (Mato Grosso).

A leitura exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral do estudante, uma vez que está intrinsecamente relacionado às outras práticas da linguagem, como falar, ouvir e escrever, favorecendo a construção de sujeitos críticos e capazes de intervirem em sua realidade.

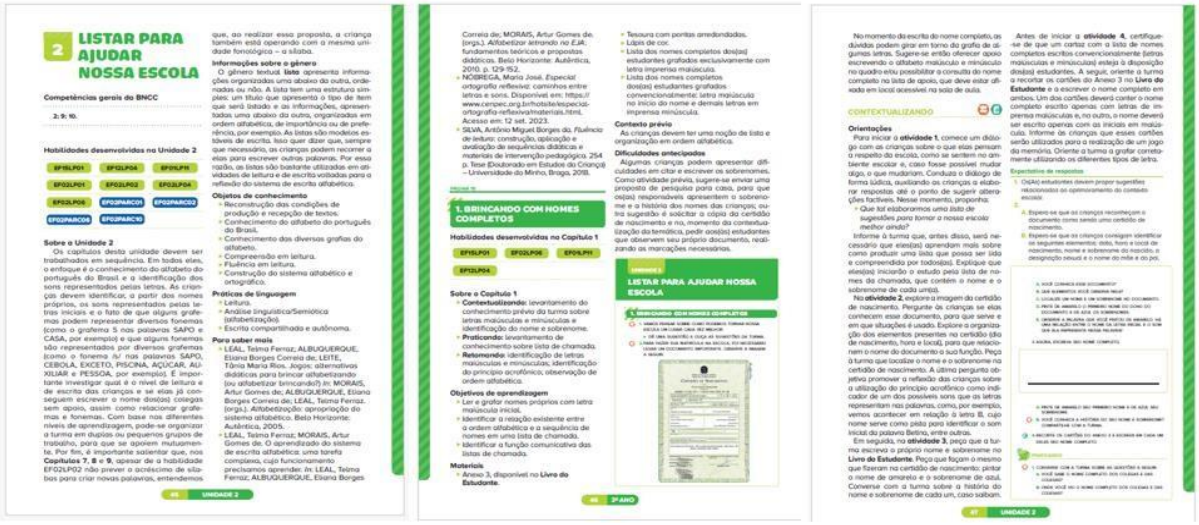
Introduzidos em uma cultura letrada desde os primeiros anos de vida, os indivíduos aprendem a interpretar o mundo a partir das experiências sensoriais e sociais que os cercam. Nessa perspectiva, Freire (1987), afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, ressaltando que compreender a realidade é parte indispensável do processo de letramento. Em conformidade, Martins (2004), complementa a ideia ao enfatizar que os primeiros contatos com o ambiente, por meio dos sons, odores e interações, já constituem práticas iniciais de leitura, que se ampliam ao longo da vida. Portanto, aprender a ler e interpretar vai além do reconhecimento de palavras, significando também aprender a interpretar o mundo, dar sentido a ele e a si mesmo, o que reforça a importância da leitura como prática social.

No início de cada unidade, são apresentados o título, as competências gerais da BNCC e as habilidades que serão desenvolvidas ao longo da proposta, além de informações organizacionais e o assunto central que será abordado. Também são explicitados os objetivos de aprendizagem, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e sugestões de leituras para que os educadores possam se aprofundar no conteúdo trabalhado. Cada unidade é estruturada em capítulos que reúnem sequências de atividades relacionadas ao tema geral e ao foco específico de cada capítulo. As sequências seguem uma organização didática composta por três momentos: “Contextualizando”, “Praticando” e “Retomando” cujos objetivos já foram mencionados. No início de cada um desses momentos, são apresentados ícones que orientam a forma de realização das atividades. No livro do estudante esses ícones aparecem diretamente vinculados às propostas de atividades, enquanto no livro do professor, são listados no início de cada etapa, indicando como deve ser conduzido o trabalho em sala de aula (Mato Grosso, 2024).

Na imagem apresentada na figura 8, observa-se que, além da organização geral, dos objetivos e das competências da unidade, são mostradas, no início de cada capítulo, as habilidades curriculares que serão desenvolvidas. Também são descritos como os eixos “Contextualizando”, “Praticando” e “Retomando” serão abordados ao longo do capítulo, acompanhados dos objetivos de aprendizagem específicos, dos materiais necessários para a realização das atividades, do conhecimento prévio esperado das crianças e das possíveis dificuldades que alguns estudantes podem apresentar. Somente após esse detalhado planejamento pedagógico é que são apresentadas as atividades com suas respectivas

orientações, organizadas de acordo com os momentos estruturais do capítulo (Mato Grosso, 2024).

Figura 9– Apresentação da organização das unidades.

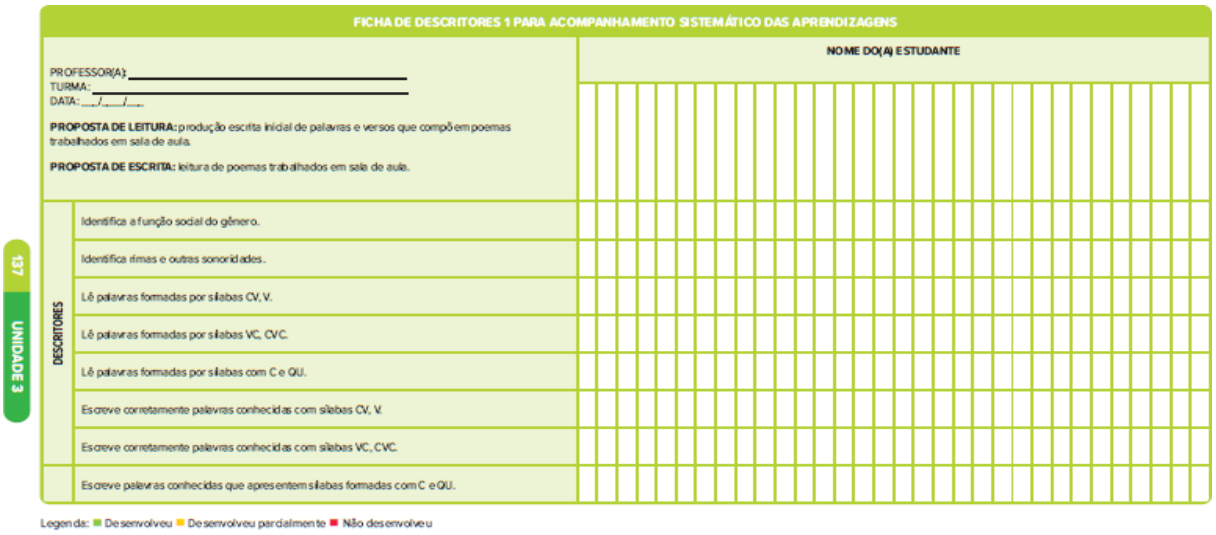


Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024. Organizado pela autora.

O trabalho do educador na fase inicial da escolarização revela-se complexo, pois exige a adaptação das atividades propostas em materiais didáticos a realidade heterogênea dos estudantes, que aprendem em ritmos e modos distintos. Essa tarefa demanda sensibilidade e conhecimento para reconhecer as dificuldades individuais e propor estratégias que propiciem a aprendizagem sem rotular as crianças. Como destaca Tardif e Lessard (2005), é necessário considerar que o professor efetivamente faz em sua prática cotidiana, marcada por escolhas e adaptações constantes. Sob esse enfoque, o saber docente vai além do domínio teórico, constituindo-se também como um saber social, construído nas interações e experiências em sala de aula, o que torna o ofício docente desafiador, mas fundamental para o avanço de todos os estudantes (Tardif, 2002).

Ao longo das unidades do MDC no livro do professor são disponibilizadas fichas de descritores destinadas à avaliação sistemática da aprendizagem do estudante. Nessas fichas, constam os descritores avaliativos, nos quais os docentes devem registrar os nomes dos estudantes e utilizar os códigos de cores disponíveis na legenda para indicar o nível de desenvolvimento. No final do livro do professor, após todas as atividades, encontram-se os anexos utilizados no livro do estudante, com indicação da respectiva página em que podem ser encontrados, além dos anexos exclusivos do livro do professor (Mato Grosso, 2024).

Figura 10– Ficha de Acompanhamento de Aprendizagem



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2024.

O MDC do Alfabetiza MT, não foi concebido como um livro didático tradicional, mas sim, como um material complementar de apoio ao trabalho em sala de aula. A obra não é considerada um material apostilado por fazer parte de um programa governamental de caráter público, que busca atender uma demanda específica da educação e tem em sua finalidade, complementar e orientar o trabalho docente. No entanto, o MDC do Programa Alfabetiza MT, é um material que vem com conteúdo padronizado para toda a rede de ensino público do estado, voltado para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Embora, o MDC do Programa Alfabetiza MT se apresentar como material complementar, tem gerado debates e críticas entre educadores, sobretudo pela padronização de seus conteúdos. Muitos educadores argumentam que, ao propor um percurso comum para todas as instituições escolares do estado, o material limita a autonomia docente, uma vez que a realidade das turmas é heterogênea e marcada por diferentes contextos socioculturais, o que exige adaptações metodológicas constantes. Desse modo, a proposta apresentada pelo MDC ao mesmo tempo que busca garantir um alinhamento pedagógico em nível estadual, tende a reforçar práticas engessadas que desconsideram a especificidade do trabalho pedagógico. Esse conflito revela um dilema recorrente na alfabetização de Mato Grosso, como conciliar a necessidade de políticas públicas de alcance coletivo com a valorização da prática docente, que segundo Tardif (2002), se constitui na experiência e na interação cotidiana entre professores e alunos.

4 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta seção tem como objetivo apresentar os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo os procedimentos adotados, as escolhas teóricas e os recursos utilizados para a construção do objeto de investigação.

Para isso, está organizada em três partes interdependentes. Na subseção "4.1 Levantamento de dados na Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)", é descrita a etapa que possibilitou mapear produções acadêmicas relevantes que pudessem contribuir com a pesquisa. Em "4.2 Escrita de Si como Caminho de Pesquisa", discute-se esse recurso não apenas como estratégia metodológica, mas como uma abordagem reflexiva que constitui a pesquisadora em relação a sua própria trajetória. Por fim, no subitem "4.3 Percursos Metodológico: os caminhos da pesquisa", são fundamentados o tipo de pesquisa, a metodologia e os procedimentos que orientaram todo o processo investigativo.

4.1 Levantamento de dados no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)

O processo de ensino aprendizagem principalmente nos primeiros anos de vida se dá por várias formas diferentes, sendo a mais conhecida e formal, a escola. Nesta inserção do ser humano no ambiente escolar as trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos através da convivência no mesmo local diariamente, promovem e fornecem momentos únicos para a construção do conhecimento.

No contexto escolar, para uma aprendizagem com significado é necessário fornecer subsídios que possibilitem a construção e assimilação do conhecimento, desta maneira, o material didático é muito utilizado no processo de ensino aprendizagem e possui relevância significativa, tanto para os professores, como para os estudantes.

O material didático é compreendido como um instrumento pedagógico que é usado em sala de aula como apoio e suporte para o processo de ensino, incluído a alfabetização. Uns dos materiais didáticos estruturados mais utilizados como recurso pedagógico por muitos anos em sala foi o livro didático, que subsidiou e orientou a maneira de conduzir as metodologias utilizadas pelos professores por muitos anos. Segundo Silva (1998, p. 13), "[...] didáticos são livros destinados a informar, orientar e instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos

não educam!", esta afirmação deixa visível que o material didático, seja ele de qualquer meio, não é capaz de oferecer tudo que o estudante precisa para aprender.

O que se observa é que apesar dos livros didáticos serem um material estruturado, os professores possuem de certa forma uma intervenção ativa na escolha do livro podendo aceitar ou rejeitar as propostas que estão vinculada ao mesmo. O educador tem em suas mãos, o trabalho que deseja desenvolver com o material disponível, apesar de algumas restrições, é concedido a ele a responsabilidade de problematizar os conteúdos elencados nos livros didáticos não de forma passiva, mas de maneira que reflita quais objetivos deseja alcançar sobre o assunto que está trabalhando.

Embora o livro didático seja caracterizado um material estruturado, sua utilização de certa maneira não anula a autonomia docente. Cabe ao educador analisar criticamente suas propostas, bem como, realizar escolhas que mais se adequam ao contexto que atua, levando em consideração a realidade dos estudantes. Como destaca Costa e Allevato (2009), a competência para avaliar materiais didáticos é fundamental e deve ser desenvolvida na formação docente, garantindo escolhas mais conscientes e adequadas. Do mesmo modo, Verceze e Silvino (2008), ressaltam a importância de critérios sérios e da participação ativa do professor na seleção e no uso desses materiais, assegurando que eles dialoguem com a realidade escolar e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que o livro didático seja um dos recursos mais utilizados nas escolas, o ensino apostilado vem aos poucos sendo adotados por inúmeras escolas públicas no Brasil, substituindo assim, os livros. É neste ponto que a pesquisa em estudo se localiza, pois a mesma busca analisar como o eixo de produção textual se apresenta no "Material Didático Complementar", disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, que é um material apostilado elaborado pela Nova Escola e distribuídos pelo governo do Estado de Mato Grosso, para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de ensino.

A elaboração de uma pesquisa científica na área da educação requer um certo rigor metodológico específico, uma vez que o objeto principal é gerar novos saberes que contribuam no desenvolvimento do campo pesquisado. Para que o conhecimento seja entendido, é necessário construir o objeto que se deseja compreender, utilizando-se de metodologia consistente como, a do Estado do Conhecimento. Neste sentido, conforme afirmam Bianchetti e Machado (2006), pesquisar significa justamente construir o objeto de conhecimento. E isso implica investigar e revelar sua estrutura por meio de instrumentos epistemológicos e técnicas adequadas, a partir de fontes primárias, que certificam a sua realidade.

O mapeamento de produções, do tipo Estado do Conhecimento, tem como finalidade, localizar estudos e produções científicas já publicados que dialoguem com o nosso objeto de investigação. Esses trabalhos podem contribuir tanto para embasamento teórico, quanto para o aprofundamento das reflexões acerca da problemática abordada.

Quando falamos de Estado do Conhecimento (EC), estamos discutindo o conceito de um método de pesquisa que reúne um conjunto de informações relacionados à teoria e ao saber produzidos sobre um determinado tema ou área de estudo. Em outras palavras, é uma abordagem metodológica que possibilita ao pesquisador organizar e sistematizar os dados disponíveis, permitindo identificar o que já foi explorado, analisado e compreendido sobre o objeto de estudo em um recorte histórico específico (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021).

Como evidenciamos anteriormente, a pesquisa tem como foco o MDC do Programa Alfabetiza MT, disponibilizado para os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em específico o livro do 1º semestre das turmas do 2º ano, buscando compreender como as metodologias propostas para as atividades de produções textuais contidas no referido material contemplam a alfabetização compreendida enquanto processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar. Desta maneira, é pertinente realizar um mapeamento de produções científicas já publicadas que se aproximem em relação à pesquisa em questão.

O eixo de produção textual no processo de alfabetização assume papel central, pois é por meio dele que a criança vivencia a língua em sua dimensão social, cultural e comunicativa. O texto é entendido como unidade de sentido e de interação, supera a mera codificação de palavras e se constitui como espaço de construção de significados, diálogos e expressão da subjetividade. Nesse sentido, ao produzir textos, as crianças não apenas praticam a escrita, mas também aprendem a organizar ideias, a refletir sobre o que dizem e compreender a papel da linguagem como prática social. Geraldi (1997), ressalta que centrar o ensino na produção textual é reconhecer a palavra do aluno como ponto de partida e de chegada no processo formativo, uma vez que o texto permite o desenvolvimento da autoria, da criticidade e da capacidade de interlocução. Assim, o eixo de produção textual não deve ser visto como uma etapa complementar, mas como um caminho fundamental para a alfabetização e letramento, pois possibilita que o estudante perceba como sujeito que escreve, comunica e transforma a realidade por meio da linguagem.

Para iniciar a estratégia de análise, definiu-se a busca pelas produções científicas publicadas no repositório de publicações cientificas do Catálogo de Teses e Dissertações (BTD)

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)[7] sobre Materiais Didáticos Complementar de Alfabetização. Foram determinados quatro descritores relacionados com o tema da pesquisa, sendo eles: Material Didático Complementar, Material Didático Complementar de Alfabetização e Material Didático e Material Didático & Produção Textual.

Na etapa inicial da pesquisa na base de dados da CAPES, usamos a palavra-chave "Material Didático Complementar", o que resultou na identificação de 365 produções científicas publicadas, continham esse termo. Afim de refinar os resultados e selecionar os trabalhos mais relevantes para o estudo aplicamos filtros específicos. O detalhamento desse processo e os resultados obtidos está organizado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Resultado da busca com a palavra-chave "Material Didático Complementar"

Etapas do Processo	Descrições
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Descritor de Busca	Material Didático Complementar
Produções Encontradas (Inicial)	365 produções cientificas publicadas
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado - Período: 2021 à 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Produções após os filtragem	9 dissertações selecionadas após a aplicação dos critérios.
Produções relevantes a pesquisa	1 dissertação selecionada por apresentar relevância a pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

A segunda palavra-chave usada para a pesquisa na base de dados da CAPES foi "Material Didático Complementar de Alfabetização", o que levou à identificação de 14 produções científicas publicadas, sendo três delas trabalhos realizados antes da Plataforma Sucupira. Nessa busca, como houve poucas pesquisas encontradas, realizou-se a leitura dos resumos de todos os trabalhos a fim de averiguar as possíveis contribuições. Após a leitura atenciosa, foi concluído que são pesquisas importantes, porém não estão diretamente voltadas ao assunto abordado por este estudo, assim nenhuma foi selecionada.

A terceira palavra utilizada na pesquisa foi "Material Didático", proporcionando uma busca mais ampla relacionada a esse tipo de material. Inicialmente, foram encontradas 6.762

[7] O acesso ao Catálogo de Tesses e Dissertações (BDT) pode ser feito pelo link: https://catalogodeteses.capes. gov. br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 15 mai. 2025.

produções científicas publicadas, incluindo uma gama diversificada, anteriores à Plataforma Sucupira. Após a aplicação dos filtros, o número foi reduzido para 82 dissertações. A leitura dos resumos revelou que apenas duas apresentavam contribuições pertinentes, ainda que de forma indireta. No entanto, apenas uma foi selecionada, visto que a outra já havia sido selecionada com a palavra-chave "Material Didático Complementar". Para melhor visualização, as informações estão organizadas na tabela a seguir:

Tabela 2 - Resultado da busca com a palavra-chave "Material Didático"

Etapas do Processo	**Descrições**
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Descritor de Busca	Material Didático
Produções Encontradas (Inicial)	6.762 produções
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado - Período: 2021 a 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Produções após os filtragem	82 produções
Produções relevantes a pesquisa	1 produção
Observação	Uma das produções encontradas já havia sido identificada anteriormente na busca com a palavra-chave "Material Didático Complementar".

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

A quarta e última palavra descritora usada para pesquisa foi "Material Didático & Produção Textual", combinando dois termos relevantes para o estudo com o intuito de direcionar melhor a busca para as produções que abordassem a relação textual e os materiais didáticos impressos. Inicialmente, foram encontradas 185 produções científicas publicadas. Após a aplicação dos filtros definidos, restaram apenas 03 produções, das quais apenas uma foi selecionada, pois as outras duas já haviam sido identificadas em busca anterior. O detalhamento dos filtros pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 3 - Resultado da busca com a palavra-chave "Material Didático & Produção Textual"

Etapas do Processo	**Descrições**
Tipo de Pesquisa	Levantamento de Produção
Descritor de Busca	Material Didático & Produção Textual
Produções Encontradas (Inicial)	185 produções
Filtros Aplicados	Nível: Mestrado - Período: 2021 a 2023 - Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação: Educação - Área de Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
Produções após os filtragem	3 produções
Produções relevantes a pesquisa	1 produção
Observação	As outras duas produções já haviam sido selecionadas em buscas anteriores.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados e pesquisa realizados na CAPES.

Os filtros aplicados seguiram uma coerência metodológica ao objetivo desta pesquisa, considerando o interesse da autora, para os estudos que aproximassem a temas relevantes ao desenvolvimento do trabalho da mesma. Assim foi constituído o panorama de busca, podendo

ser visto na tabela-4, de modo que concluímos o registro da pesquisa com os termos e busca, proposta que resultou em 03 produções, sendo elas todas dissertações.

Tabela 4– Registro da pesquisa encontrados na Base de dados da Capes

Ordem	Termo pesquisado	Data da pesquisa	Período pesquisado	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Filtros
01	Material Didático Complementar	10/06/2025	2021-2023	9	1	-Nível: Mestrado -Área do Conhecimento: Ciências Humanas / Educação - Área de Avaliação e Concentração: Educação - Nome do Programa: Educação
02	Material Didático Complementar de Alfabetização	13/06/2025	2021- 2023	14	0	
03	Material Didático		2021- 2023	82	1	
04	Material Didático & Produção Textual		2021- 2023	3	1	
			Total	03		

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a seleção das produções na Plataforma da CAPES que apresentaram potencialidade para contribuir com o desenvolvimento deste estudo, optou-se por organizar as informações das dissertações escolhidas de forma sistematizada, por meio de quadros. Essa estrutura tem como objetivo oferecer uma visão mais clara do conteúdo trazido por cada produção. Os quadros a seguir apresentam, de maneira mais detalhada, os dados das dissertações selecionadas para análise.

Quadro 3 Organizações das informações selecionadas da primeira dissertação

N°	ANO	AUTOR	TITULO	PALAVRA CHAVE	RESUMO
5	2022	Juliana Aparecida de Souza Guine Bomfim	Propostas de produção de texto nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental I à luz dos letramentos e multiletramentos	Produção de texto; Livro didático; Letramentos; Multiletramentos	O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa "Processos formativos, ensino e aprendizagem", no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, teve como objetivo geral investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no material didático do 4° e 5° ano utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. Frente a isso, as questões que envolveram nossa problemática de pesquisa foram: Como os letramentos e multiletramentos estão inseridos nas propostas de produção de textos do livro didático de Língua Portuguesa? Como os letramentos e multiletramentos estão contemplados na BNCC do Ensino Fundamental e no Currículo Paulista? Com base na perspectiva teórica dos letramentos e multiletramentos, de que forma as propostas de Produção de textos presentes no livro Apis convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo Paulista? A pesquisa acerca das proposições de produção de texto justificou-se devido à escassez de pesquisas no Ensino Fundamental I envolvendo letramentos, multiletramentos e produção de textos, além de indagações constantes dos profissionais que lecionam no Ensino Fundamental I, consideradas as dificuldades apresentadas pelos educandos na aquisição de habilidades relativas à produção de texto, ainda que já possuam o domínio da escrita alfabética. A pesquisa teve caráter qualitativo e como procedimentos de geração de dados nos valemos da análise documental dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 4° e 5° ano de uma escola pública do Ensino Fundamental da cidade de Presidente Prudente. Tais dados foram cotejados com o preconizado nos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista. Como considerações finais, a partir das análises realizadas nas proposições de produção de textos nos livros didáticos Apis dos 4°s e 5°s anos, observamos que houve um avanço no ensino de Língua Portuguesa e a valorização de uma prática dialógica em sala de aula. Outro aspecto relevante foi o trabalho com os gêneros textuais, que envolve um ensino que contribui para os letramentos dos alunos, já que os gêneros textuais apresentados nos livros analisados se aproximam do cotidiano deles, envolvendo-os em práticas de escrita. Todavia, chamou a atenção o número de proposições e atividades complementares, visto que para serem realizadas de forma assertiva demandam tempo. Constatamos que a BNCC e o Currículo Paulista convergem nas habilidades trabalhadas, assim como na relevância que assumem com relação aos letramentos e multiletramentos para o ensino da Língua Portuguesa. Quanto às propostas de produção textual, percebemos que, em todas elas, há a intencionalidade de envolver os alunos em práticas sociais, no entanto, atualmente o livro didático faz parte de um mercado e é produzido de forma massificada. Dessa forma, o professor deve ficar atento para fazer as adaptações necessárias ao seu contexto particular. Além disso, no tocante às atividades que envolvem os multiletramentos, há a dificuldade em realizá-las de forma em que a produção de texto do gênero abordado esteja em seu suporte real de circulação. Isso ocorre, principalmente, porque já se pressupõe a falta de recursos adequados.

Referência completa da publicação: 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. Mestrado em Educação – Universidade estadual Paulista de Mesquita Filho. Biblioteca Depositória. Presidente Prudente, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES.

Quadro 4 - Organizações das informações selecionadas da segunda dissertação

N°	ANO	AUTOR	TITULO	PALAVRA CHAVE	RESUMO
1	2023	Marianne Sol Teixeira De Oliveira Kestring	As Concepções de Alfabetização no Contexto do Programa de Alfabetização Cuiabano- ROAC (2018 – 2022): Desafios e Possibilidades	Alfabetização; Perspectiva Discursiva-Dialógica; ProAC-Cuiabá	Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens e ao Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI/UFMT), ancorada no Projeto trienal (2022-2025): Professoras/es e crianças em voo: ler e escrever para (trans)ver nossas ações no mundo, que propõe uma proposta política-pedagógica – ancorada na Teoria Histórico-Cultural de desenvolvimento humano e na perspectiva discursiva-dialógica de Alfabetização como ninho e morada. Para tal, propõe-se, metaforicamente e metodologicamente, que nossas crianças e professoras voem nas asas da leitura, da escritura e da oralidade, especialmente, mediante o uso de diferentes linguagens artísticas e literárias, neste processo complexo. Como objetivo geral elegeu-se analisar uma das dimensões do Programa de Alfabetização Cuiabano (ProAC) e bem como seus desdobramentos, concepções e propostas metodológicas para as crianças cuiabanas em fase de alfabetização, tendo como ponto de partida o seguinte questionamento: quais concepções de alfabetização e letramento estão concretizadas nos livros Novo Lendo Você Fica Sabendo: Letramento e Alfabetização (2018) e no Guia do Professor? Com quais perspectivas teórico-metodológicas dialogam? A concepção Histórico-cultural enunciada na apresentação do corpus documental analisado é realmente a ancoragem das atividades propostas? Utilizou-se como referencial metodológico para análise do corpus documental dos livros Novo Lendo Você Fica Sabendo: Letramento e Alfabetização (2018) e no Guia de Orientações Didáticas do Professor (2019) -1° ano, a pesquisa documental, bibliográfica e o método de análise de configuração textual. Os dados apontam que a fundamentação teórico-metodológica do material estruturado analisado reflete as concepções de alfabetização e letramento do ProAC, na perspectiva do construtivismo e não na perspectiva histórico-cultural. Analisou-se que as concepções enunciadas no Guia para o Professor não representam o discurso enunciado nesse material com ancoragens na Teoria Histórico-Cultural, pois quando pensa-se em garantir o direito à leitura e à escritura das crianças em processo inicial de alfabetização, defende-se um ensino aprendizagem que leve em conta: as necessidades e os desejos delas, a partir de uma linguagem viva e brincante; a produção de sentidos a partir das interações e relações de ensino constituídas e construídas em sala de aula; o processo de interlocução e diálogo permanente sobre as situações da vida e da escola; e os processos de criação e autoria das crianças-passarinhos. 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 brasileiras, em especial das cuiabanas, para serem bem avaliadas, pautando-se num ensino tecnicista e reprodutor, limitando os processos de voos, bem como de criação e autoria das crianças.

Referência completa da publicação: As Concepções de Alfabetização no Contexto do Programa de Alfabetização Cuiabano- ROAC (2018 – 2022): Desafios e Possibilidades. Mestrado em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Cuiabá, 2023.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES.

Quadro 5 - Organizações das informações selecionadas da terceira dissertação

Nº	ANO	AUTOR	TITULO	PALAVRA CHAVE	RESUMO
1	2023	Albene Cezar de Arruda	Brincar de Ler e Escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?	Educação Infantil; Leitura e escritura na perspectiva discursiva-dialógica; Brincar; Livro didático; Material estruturado	A presente pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá, vinculada à linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, teve como objetivo geral compreender a concepção da leitura e de escritura contida no livro didático "Brincando e Aprendendo" das turmas do Pré II, possibilitando o brincar de ler e escrever na Educação Infantil cuiabana. Apresentamos os seguintes objetivos específicos: Mapear a produção acadêmico-científica sobre a relação da leitura e escritura no livro didático; Descrever o Programa Brincar e Letrar, vinculado ao ProAC; Identificar as bases teórico-metodológicas que organizam as concepções e as práticas pedagógicas oferecidas pelo material estruturado; Analisar a configuração textual do Guia do Professor e do livro didático "Brincando e Aprendendo" (Pré II – 5 anos), levando em consideração a especificidade do público-alvo. Desse modo, a pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, tipo bibliográfica e documental, que foi desenvolvida por meio de localização de materiais, seleção, leituras bibliográficas e documentais ao que remete à leitura e escritura na Educação Infantil e o uso de livro didático, no qual investigamos o Guia do Professor e o livro da criança "Brincando e Aprendendo", tendo por base Gil (2008), Marconi; Lakatos (2003), Cervo; Bervian; Da Silva (2007), a análise da Configuração Textual ancorada em Mortatti (1999). Servirá de arrimo teórico o trabalho de Vygotsky (1991); Ana Luiza Smolka (2012); Mônica Baptista (2010); Patrícia Corsino (et al., 2016); Suely Amaral Mello (2017); Girotto, Silveira (2013); Girotto, Souza (2016); Bajard (2014) e outros teóricos que pesquisam sobre a infância: Manuel Jacinto Sarmento (2008) e Sônia Kramer (2006) e Tizuko Kishimoto (2008). A instituição de Educação Infantil no Brasil vem sofrendo retrocessos com a imposição de políticas públicas, pressão dos pais e sociedade, em relação à alfabetização das crianças pequenas, em 2021 a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - MT insere a Educação Infantil no Programa de Alfabetização Cuiabano – ProAC - o Programa Brincar e Letrar, com adoção do material estruturado "Brincando e Aprendendo" para a pré-escola (5 anos). O ProAC anteriormente destinado somente ao Ensino Fundamental, a partir desse contexto envolvendo uma suposta alfabetização das crianças pequenas que nos inquieta e nos apresenta como problema de pesquisa. É possível brincar de ler e escrever a partir do uso do livro didático "Brincando e Aprendendo", na Educação Infantil cuiabana? Pode ele ser asas para as crianças ou gaiola? Ele dá possibilidades de viver uma infância entre cirandas e brincadeiras, tecidos e retalhos? As conclusões apresentadas pela pesquisa apontam, anunciam e denunciam que o modo como o ensino e a apropriação da leitura e da escritura se efetivam por meio das propostas pedagógicas do livro didático, do material estruturado, de forma mecanizada, reprodutora, que não produzem sentido para a criança, direciona a fins da alfabetização precoce da criança pequena, limitam o seu potencial na sua formação leitora, criadora, autora, ilustradora; cerceiam a expressão por múltiplas linguagens; retiram o tempo do brincar e de viver a plenitude da infância. Consideramos fundamental o aprofundamento de estudos sobre o livro didático, o material estruturado e suas contribuições ao processo da leitura e de escritura numa perspectiva discursiva-dialógica no labor pedagógico no sentido de fomentar reflexões às instituições que trabalham com a infância.

Referência completa da publicação: ARRUDA, Albene Cezar de. Brincar de Ler e Escrever na Educação Infantil: o uso de livros como asas ou gaiola? Mestrado em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Cuiabá, 2023.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES.

A dissertação elencada no quadro 3 da autora Juliana Aparecida de Souza Guine Bomfim, está vinculada a linha de pesquisa "Processos formativos, ensino e aprendizagem", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no *Campus* de Presidente Prudente e apresenta contribuições para os estudos da linguagem em especial no que diz respeito à produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivo geral investigar como são abordados os letramentos e multiletramentos nas propostas de produção de textos contidas no material didático do 4º e 5º anos utilizado pelas escolas municipais de Presidente Prudente/SP.

A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou como procedimento uma análise documental dos livros didáticos da coleção Ápis, buscando compreender de que forma as propostas de produção de textos presentes no livro de Língua Portuguesa do 4º e 5º anos convergem ou divergem dos documentos oficiais - BNCC e Currículo do ensino Paulista.

A pesquisa realizada por esta autora, evidenciou limitações importantes, como a uniformização da produção dos livros didáticos, que pode afetar a adaptação das propostas em relação a contextos reais sugeridos pela escola, além da dificuldade em implementar atividades que envolvam os multiletramentos em suportes reais de circulações, especialmente pela falta de recursos. Dessa maneira, a autora buscou ressaltar em sua pesquisa, a necessidade de o educador atuar de maneira crítica e reflexiva diante do material didático, realizando as

adaptações necessárias para garantir a vivência dos objetivos e projetos propostos no contexto que atua.

A segunda dissertação selecionada apresentada no quadro 4, escrita pela autora Marianne Sol Teixeira de Oliveira Kestring, com o título: As Concepções de Alfabetização no Contexto do Programa de Alfabetização Cuiabano - ROAC (2018 – 2022): Desafios e Possibilidades, estava vinculada à Linha de Pesquisa "Culturas Escolares e Linguagens" ao Grupo de Estudos e Pesquisa Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância (GEPLOLEI) da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT). Fundamentada epistemologicamente pela Teoria Histórico Cultural do desenvolvimento humano na perspectiva discursiva dialógica da alfabetização.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar uma das dimensões do Programa de Alfabetização Cuiabano (ProAC), bem como, seus desdobramentos, concepções e propostas metodológicas para as crianças cuiabanas em fase de alfabetização. Com ponto de partida as concepções de alfabetização e letramento evidenciados nos livros "Novo Lendo Você Fica Sabendo: Letramento e Alfabetização" (2018) e no Guia de Orientações Didáticas do Professor (2019), ambos destinados ao 1º ano do Ensino Fundamental (Kestring, 2023). Com uma abordagem metodológica qualitativa, teve como procedimentos a pesquisa documental e bibliográfica, usando o método de análise de configuração textual para estudar os discursos presentes nos materiais didáticos.

Os resultados mostram uma incoerência entre o discurso e a prática, ainda que os materiais apresentem uma oralidade alinhada à Teoria Histórico Cultural, suas atividades e orientações estão impregnadas de uma abordagem construtivista e tecnicista, demonstrando que, em vez de promover o desenvolvimento integral das crianças com base nas práticas dialógicas, significativas, o material didático analisado tende a reforçar um ensino reprodutor, voltado à preparação mecânica dos estudantes para avaliações externas (Kestring, 2023).

A terceira e última dissertação selecionada apresentada no quadro 5, escrita pelo autor Albene Cezar de Arruda, intitulada: Brincar de Ler e Escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas? Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Cuiabá, vinculada à linha de pesquisa "Culturas Escolares e Linguagem", apresentando uma discussão importante para o debate sobre o uso de materiais estruturados na Educação Infantil, com destaque na relação entre leitura, escrita e o direito de brincar. A pesquisa teve como objetivo geral compreender a concepção de leitura e de escritura contida no livro didático "Brincando e Aprendendo", das turmas do Pré II, possibilitando o brincar de ler e escrever na Educação Infantil cuiabana.

A pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, teve como objeto de estudo os conteúdos do Guia do Professor e o livro do aluno da coleção “Brincando e Aprendendo” das turmas do Pré II (5 anos). O resultado obtido na pesquisa é bastante decisivo, revela que o material estruturado trabalhado com as turmas do Pré II no contexto do Programa Alfabetização Cuiabano (ProAC) apresenta práticas pedagógicas mecanizadas, reprodutoras e descontextualizadas, que não favorecem uma experiência relevante de leitura e escrita, ao contrário, promovem uma alfabetização antecipada, o que pode prejudicar a formação leitora e criadora da criança no futuro. A pesquisa denuncia que esse tipo de abordagem ceifa as formas de expressão de aprendizagem infantis, reduz o tempo de brincar e nega às crianças a vivência plena da infância, levando a necessidade de repensar o uso de materiais estruturados na Educação Infantil (Arruda, 2023).

Dentro da investigação e resultados avaliados das publicações encontradas e selecionadas, podemos concluir que as pesquisas analisadas oferecem contribuições para o estudo de forma significativa, apesar delas não estarem voltadas diretamente ao estudo do Programa Alfabetiza MT e para a fase inicial de alfabetização, elas evidenciam estudos realizados no campo da leitura e escrita e produção textual e no uso de materiais estruturados, tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil, o que poderá dar suporte na maneira de conduzir as discussões neste estudo.

Em síntese, após delinearmos este levantamento bibliográfico por meio do Estado do Conhecimento, no qual há uma escassez de pesquisas e estudos voltados para Materiais Didáticos de alfabetização, principalmente os que buscam compreender o Eixo de Produção Textual. Sabemos que o eixo de produção textual, é uma das atividades menos trabalhadas em sala de aula, por envolver um esforço muito grande, tanto no trabalho do professor para mediar esse processo de aprendizagem, como por parte do estudante para compreender que a escrita é um meio de comunicação verbal, “capaz de provocar efeitos em situações, eventos e pessoas no mundo” (Marcuschi, 2008, p. 85). Dessa maneira, a pesquisa realizada com o Material Didático Complementar do Programa Alfabetiza MT, poderá contribuir para futuros estudos acadêmicos, bem como para a formação docente, avaliação e elaboração de materiais didáticos de alfabetização.

4.2 Escrita de Si como Caminho de Pesquisa

No dia 24 de junho de 1987, aproximadamente às 12h, veio ao mundo em um pequeno vilarejo conhecido como “Comunidade Santa Rita” na época distrito do município de Cáceres-

MT, uma menina trazida pelas mãos calejadas de uma parteira que era ao mesmo tempo instrumento de vida e expressão de amor. A avó, figura central neste momento, traçou um laço inquebrável com sua neta, um vínculo tão forte quanto o sangue que as aproxima.

A primeira filha de Maria Lúcia da Silva e José Cupertino da Silva. Meus pais, um jovem casal, escolheram me chamar de Eliane Batista da Silva. A escolha do nome gerou uma pequena discussão em família, já que meu pai na época era devoto de São João Batista e gostaria de homenageá-lo. Minha trajetória de vida teve início em um ambiente rural, onde a vida transcorria em um ritmo mais lento e a simplicidade era a marca registrada. Exemplos de dedicação e perseverança, aqueles que me deram a vida, sempre buscaram proporcionar um lar repleto de amor e cuidado, apesar das limitações.

A trajetória educacional de meus pais é um exemplo inspirador de superação. Privados da oportunidade de concluir os estudos na juventude, eles não se conformaram com essa realidade. Meu pai, por meio do Ensino Supletivo, e minha mãe, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscaram incansavelmente a formação que lhe havia sido negada. A graduação da minha mãe em Serviço Social, um sonho longamente acariciado, é prova viva de que com determinação e apoio mútuo, é possível superar quaisquer obstáculos. Como ensina Freire (1987), a realização de um sonho está intrinsecamente ligada ao contexto social em que vivemos, mas a força de vontade individual e a construção coletiva de um futuro melhor podem transformar o impossível em realidade.

O início das minhas vivências escolares começou na Escola Municipal ‘Jair Lebre de Miranda’, que fazia parte da comunidade onde nasci, uma escola do campo, hoje desativada. Nessa escola comecei a pré-escola, o “prezinho” como era chamado a fase que hoje corresponde a uma das etapas da Educação Infantil. Nesse período, esta etapa não tinha a importância que tem atualmente, pois o ensino na Educação Infantil, não era considerado necessário e obrigatório. Geralmente as famílias matriculavam as crianças aos sete anos de idade na primeira série do Ensino Fundamental, que era obrigatória. Não me recordo muito desse período, mas lembro que as atividades desenvolvidas resumiam em exercícios de prontidão, ou seja, atividades pontilhadas e desenhos pré-definidos que limitavam a expressão e criatividade da criança, totalmente diferente do que é trabalhado hoje nessa etapa educativa, que busca o pleno desenvolvimento da criança em todas as dimensões, seja ela física, cognitiva, social, emocional ou linguística. Soares (2009) afirma que na Educação Infantil, as crianças devem ter acesso às atividades de introdução ao Sistema de Escrita alfabético e suas convenções, a alfabetização, como também as práticas sociais de uso da leitura e escrita, o letramento.

No entanto, devido às dificuldades financeiras e à necessidade de encontrar novas oportunidades de trabalho, meu pai decidiu mudar para Cáceres. Essa mudança representou uma grande transformação para mim, que até então havia vivido em um ambiente rural, próximo aos meus avós. Devido à mudança, precisei trocar de escola. Comecei a estudar na Escola Municipal 'Isabel Campos', uma escola da cidade. O que mais lembro dessa época é o caminho que fazia para a escola e as dificuldades que meus pais enfrentavam. Estudei lá até o final do ano letivo, mas as dificuldades financeiras da minha família nos obrigaram a mudar novamente.

Nossa mudança nos levou para Curvelândia, que na época ainda não era um município e sim, um distrito de Cáceres ainda em formação, conhecida como Curva do Boi. Foi nesse local que concluí a pré-escola e trilhei toda minha jornada escolar da Educação Básica, ou seja do Ensino Fundamental e Médio realizado na Escola Estadual "Boa Esperança" que pertence a este município, onde resido até os dias de hoje.

A minha alfabetização foi constituída em um período em que os estudantes decoravam o alfabeto e utilizavam os nomes das letras como base para a aprendizagem da leitura e da escrita, a tabuada era decorada e a aprendizagem era avaliada principalmente pela capacidade de decorar, sem muito espaço para o pensamento crítico. Uma alfabetização que acontecia de forma mecânica e descontextualizada, por meio de palavras e frases soltas, bem como a realização de exercícios que não promoviam o desenvolvimento do pensamento e a internalização do conhecimento.

Soares (2004), afirma que, não é mais viável alfabetizar de forma mecânica, onde os alunos são ensinados apenas a registrar e ler ao juntar as letras do alfabeto, pois dessa forma, eles não compreendem o que leem e o que escrevem. Assim, compreendemos que é necessário enquanto educadores alfabetizadores, que devemos mediar a aprendizagem de forma que os alunos aprendam a utilização consciente e significativa da leitura e da escrita nas situações cotidianas.

No Ensino Fundamental a amizade foi um dos pontos altos da minha vivência escolar. Apesar de ter poucos amigos, nos divertíamos muito nos intervalos. Sendo uma adolescente tímida, sofri *bullying*, o que deixou marcas. "A maioria dos alvos de *bullying* são aqueles alunos considerados pela turma como diferentes ou 'esquisitos'" (Fante, 2008, p. 45, grifo nosso). O *bullying* é considerado toda forma de agressão, seja ela física ou verbal, sem um motivo aparente, causando em suas vítimas consequências que vão desde o âmbito emocional até na aprendizagem (Fante, 2005). Hoje, ensino aos meus alunos a importância do respeito às diferenças e não fazer com os outros o que não gostaria que fizessem com eles. Apesar das dificuldades, sempre me dediquei aos estudos e nunca me deixei abater.

Até o Ensino Médio, meu contato com a literatura era restrito aos livros didáticos utilizados nas aulas. Foi a partir de um projeto na disciplina de Língua Portuguesa, que explorava vários gêneros literários como romance, dramas e contos, que comecei a apreciar a leitura e a descobrir a riqueza que a literatura pode oferecer.

O Ensino Médio foi um período marcado por diversas transformações, tanto pessoais, quanto escolares. No início do primeiro ano, um acidente que resultou em uma fratura no joelho e uma fissura no fêmur me obrigou a me ausentar das aulas por noventa dias. Apesar do apoio dos professores, que enviavam os conteúdos para fazer a leitura e os trabalhos e até vinham me visitar em casa, nada substituía a experiência de estar presente em sala de aula. O retorno às aulas após a fratura foi marcado por diversas dificuldades. A perda de movimento da perna direita, causada pelos meses de imobilização, me deixou insegura e com medo de sofrer novas lesões. Essa experiência me deixou com sequelas físicas e emocionais que levaram tempos para serem superadas.

A minha vida sofreu uma transformação maior ainda quando completei dezesseis anos, noivei e, logo em seguida, me casei. A responsabilidade de construir uma família tão jovem, aliada aos desafios da adolescência, me impulsionaram a conciliar os estudos com a vida conjugal. Cursei o Ensino Médio durante o dia até o segundo ano, optei pelo período noturno, dividindo a sala de aula com minha mãe, que também buscava concluir seus estudos.

O apoio da minha mãe foi fundamental para a próxima etapa dos meus estudos, que era o sonho de cursar uma faculdade. Mesmo com a resistência do meu marido, minha mãe me incentivou a seguir em frente e me ajudou financeiramente a realizar o vestibular. Graças ao seu apoio e ao meu esforço fui aprovada em sétimo lugar no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

A universidade me apresentou um novo mundo de desafios, especialmente no que diz respeito à produção de trabalhos acadêmicos. A falta de hábito de leitura aprofundada, desenvolvida ainda na escola, se tornou um obstáculo a ser superado. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de estimular a leitura desde a infância, oferecendo aos jovens uma variedade de textos para que se tornem leitores fluentes e críticos. Ao mesmo tempo, precisei lidar com as dificuldades de conciliar os estudos com a vida familiar, o que exigiu muito esforço e dedicação.

Para arcar com as despesas da faculdade, como materiais, transportes e alimentações, trabalhei como doméstica por um ano e meio. Após esse período, uma professora me incentivou a enviar currículo às escolas, e assim comecei a ministrar aulas, mesmo ainda sendo estudante. Além de assumir salas de aulas, trabalhei em diversas áreas da escola, como secretaria,

biblioteca e laboratório de informática. Esse trabalho prático dentro do ambiente escolar se tornou fundamental para a minha formação, especialmente para a produção da minha monografia, já que não tinha computador em casa e nos momentos vagos no trabalho realizava algumas pesquisas e leituras.

Foram quatro anos de luta incansáveis para conquistar o diploma. A distância entre meu município e a universidade, aliada à precariedade do transporte, tornou a rotina desafiadora. Quebras no ônibus, caronas em veículos de outras cidades e uma jornada exaustiva entre trabalho e estudo era a minha realidade e de muitos outros colegas, além da incompreensão do meu marido em relação à minha busca por uma formação superior. Contudo, estes obstáculos não foram suficientes para desistir dos meus objetivos.

Formei-me em 2009 e, com a graduação em mãos, decidi aprofundar meus conhecimentos fazendo uma especialização em Psicopedagogia. Enquanto me especializava, já estava em sala de aula, alfabetizando crianças. A aprovação em um concurso público municipal, em 2011 foi um divisor de águas em minha carreira. A surpresa maior veio ao ser lotada na Escola Municipal 'Jair Lebre de Miranda', a mesma onde vivenciei meus primeiros anos escolares. Essa jornada me fez refletir sobre a providência divina, como descrito no livro de Lucas no Novo Testamento da Bíblia Sagrada "[...] o que nos parece um acaso aleatório é na verdade supervisionado por Deus soberano que conhece o número de fios de cabelo em cada cabeça (Lucas 12:7). A sensação de que tudo estava conectado, me trouxe uma profunda gratidão.

Minha jornada na educação em Curvelândia-MT foi marcada por ricas experiências. Iniciadas na Escola Municipal 'Jair Lebre de Miranda', onde descobri minha paixão pela alfabetização, minha trajetória se estendeu por outras escolas do município, como a 'Carlos Masson Netto' e a 'Tia Iracema'. Ao longo desses 13 anos de professora efetiva no município, além de lecionar, tive a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica em duas escolas, participar de diversos programas de formação continuada, como o PNAIC e o Programa de Formação pela Escola e contribuir com a gestão educacional do município, atuando como presidente do conselho do FUNDEB e por último atuei como formadora do Programa Alfabetiza MT, da etapa da Educação Infantil.

A virada do ano de 2018 trouxe consigo uma profunda transformação em minha vida. O divórcio, um processo doloroso e desafiador, me fez redescobrir minha força interior. Em busca de novos ares me inscrevi em diversos concursos públicos na área da educação. No entanto, o destino me surpreendeu ao ser aprovada em um concurso público no município de Mirassol D'Oeste-MT, cidade próxima a minha cidade natal. Decidi, então permanecer em

Curvelândia-MT, ficar mais perto da minha família e conciliar as duas oportunidades de trabalho.

Apesar de minhas conquistas pessoais e profissionais, sempre nutri o desejo de fazer um mestrado. Por muito tempo, acreditei não ser capaz, mas a reviravolta dada em minha vida após o divórcio e a aprovação em um novo concurso me impulsionaram a buscar esse sonho. Em 2022, participei do processo seletivo do mestrado na UNEMAT e fui classificada, mas não consegui uma vaga por questão de empate. Essa experiência, me motivou ainda mais. No ano seguinte em 2023, tentei novamente e fui aprovada, iniciando minha jornada como pesquisadora na educação.

No caminho percorrido até chegar ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), me deparei com momentos de aprendizagens e de muita superação profissional e pessoal, que me fizeram reencontrar uma parte de mim que julgava perdida. Lispector (1998), fala que, "[...] é difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar [...]", essa frase nos faz refletir que por mais árdua que seja a nossa jornada do autoconhecimento, a recompensa em persistir em se encontrar é imensurável.

Freire (1997, p. 155), reforça ao afirmar que "[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar". A partir dessa premissa, podemos inferir que a apropriação de conhecimento é um fenômeno inerente à condição humana, ocorrendo de forma implícita ou explícita.

Ao ingressar no PPGEDU-UNEMAT, percebi a importância fundamental da formação continuada do professor. Apesar de manter minhas leituras e formações relacionadas à prática docente, a falta de aprofundamento em teorias educacionais dificultou bastante nos primeiros períodos do programa.

A pesquisa que desenvolvi teve como objetivo analisar as atividades de produção textual presentes no Material Didático Complementar do Programa Alfabetiza MT. A escolha por este tema é motivada tanto pelo meu interesse profissional pela alfabetização, quanto pela minha experiência pessoal como leitora na infância. Tendo tido contato limitado com diversas obras literárias, compreendo a importância de oferecer aos alunos um acesso mais amplo a diferentes gêneros e estilos textuais, superando a predominância dos livros didáticos que muitas vezes, são descontextualizados e focam mais na aprendizagem da leitura e da escrita, deixando de lado a compreensão e a diversidade cultural.

Soares (2004), considera que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio da escrita, da leitura e da relação que existe entre grafemas e fonemas, assim como dos diferentes

instrumentos de escrita. Todavia, o eixo da produção escrita, nem sempre é trabalhado como se é orientado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017), bem como das Orientações Curriculares de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018). Dessa maneira, buscamos compreender na análise do Material Didático Complementar se as habilidades de escrever, formar palavras, produzir textos e compreender as regras ortográficas estão contempladas de maneira que o alfabetizando aprenda a produzir textos, orais e escritos, em diferentes contextos da vida cotidiana.

Tenho no meu íntimo que nessa jornada pelo conhecimento que está apenas iniciando não podemos perder a esperança e abandonar os nossos objetivos. Falando em esperança, Freire (1997, p. 111), sempre nos encoraja a não desistir dos nossos sonhos e sim a lutar por eles:

> [...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]".

Ao afirmar que "[...] esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir", Freire (1997, p. 111), nos convida a sair da passividade e da inércia. Ele nos desafia a ser protagonistas de nossas próprias histórias, a não nos conformarmos com a realidade presente e a buscar transformar o mundo ao nosso redor.

4.3 Percurso Metodológico: os caminhos da pesquisa

A pesquisa científica é um instrumento que presume a ação qualificada de qualquer trabalho. É, portanto, indispensável e essencial em todos os setores do conhecimento. Ela é fundamental e de grande importância na formação universitária, seja ela na graduação, na pós-graduação, além de desempenhar um papel significativo na preparação de futuros mestres e doutores em diferentes áreas do conhecimento.

Toda pesquisa científica precisa de um objeto de estudo, para então ter um ponto de partida para a construção do processo de uma investigação, delimitando o universo que será estudado. De uma maneira simples, pode-se falar que a pesquisa é a busca de respostas para um questionamento imposto, de novas descobertas relevantes, de mudanças e da satisfação em desfrutar da novidade desvendada. Trevisol Neto (2017) descreve que a pesquisa pode ser classificada ainda quanto à abordagem do problema de pesquisa, subdividindo-se em três categorias: quantitativa, qualitativa e quali-quantitativos.

No campo educacional a pesquisa científica de abordagem qualitativa, o pesquisador, em parte, se envolve ativamente no processo e elaboração do conhecimento, analisa e interpreta os dados coletados, gerados subjetivamente, atribuído a eles em um contexto. As informações levantadas e analisadas não são herméticas, isoladas ou imparciais, elas possuem significados e relações que os indivíduos constroem através de suas próprias experiências e interações com o tema em estudo (Minayo, 2007).

Minayo (2007, p. 24) destaca que a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" e, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, busca-se compreender e interpretar a realidade. Por isso, é de fundamental relevância o conhecimento do pesquisador acerca do objeto a ser pesquisado, no caso desta pesquisa, como é orientado, como deve se dar o trabalho docente de produção textual junto aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Flick (2009, p. 20), "[...] a pesquisa qualitativa é considerada como um terreno de múltiplas práticas interpretativas que não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra". Assim, considera que as análises qualitativas devem facilitar a interpretação das relações existentes entre as variáveis do conjunto de informações extraídas por diferentes técnicas para contemplar seus objetivos de pesquisa.

À luz deste pensamento, a pesquisa qualitativa considerou as atividades pensadas para o eixo de produção escrita contidas no Material Didático Complementar para o 2º ano do Ensino Fundamental, disponibilizados pelo Programa Alfabetiza MT, levantadas pela pesquisadora. Contudo, além do levantamento documental, de forma direta, do "Material Didático Complementar", a pesquisa bibliográfica foi utilizada no decorrer de todo processo investigativo. Portanto, consultamos livros, teses e dissertações, artigos de revistas científicas, que discutem a temática para construir o quadro teórico. De acordo com Andrade (1999, p. 53), a pesquisa bibliográfica "[...] dá suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema, no aprofundamento da compreensão sobre o tema estudado", no caso desta pesquisa, no trabalho com a produção de texto no 2º ano do Ensino Fundamental, e na elaboração do relatório final.

Por sua vez, a pesquisa documental, conforme Oliveira e Lima, (2012, p.14) "[...] é realizada a partir de análises de documentos autênticos de uma pessoa, instituição, organização, etc. Este tipo de pesquisa é muito utilizado nas investigações históricas a fim de descrever e comparar fatos sociais." Posto isso, além do "Material Didático Complementar" já anunciados,

levantamos outros documentos relacionados ao Programa Alfabetiza MT, a fim de analisar aspectos relacionados à disponibilização do referido material. Desta forma, foram examinados os Cadernos Orientativos do Programa Alfabetiza MT (Edições de 2022 e 2025), o Decreto nº 1065, de 10 de agosto de 2021, que regulamenta a Lei nº 11.485, de julho de 2021, que instituiu o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital em regime de colaboração com os municípios. A análise desses documentos buscou compreender aspectos relacionados à disponibilização e às orientações que fundamentam a elaboração e a implementação do referido material.

Segundo Gil (2008, p. 51) "[...] a pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes". Ele explica que a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores sobre o assunto estudado e a pesquisa documental procura explorar informações que ainda não foram reinterpretadas ou analisadas por pesquisadores em um determinado documento, como no caso desta pesquisa, o MDC disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT.

Dessa forma, a pesquisa documental se caracteriza pela obtenção de dados exclusivamente a partir de documentos, com o objetivo de compreender um determinado fenômeno. Flick (2009), entende que a pesquisa documental se constitui quando ela for a única abordagem qualitativa, sendo usada como método autônomo. Contudo, é possível aproveitar documentos como estratégias complementares a outros métodos. Com efeito, nos valemos dos demais documentos que compõem o kit do MDC, a exemplo do manual do professor e dos livros de literatura, disponibilizados pelo Alfabetiza MT, para complementar nossa análise e compreensão sobre a produção textual anunciada.

Gil (2008) afirma que as fontes de "papel" muitas vezes são capazes de oferecer ao pesquisador informações suficientemente relevantes para evitar um trabalho de levantamento de campo desnecessário. Além disso, ainda fala que só é possível a investigação social a partir de documentos. Em uma pesquisa científica que tem como fonte de dados documentos diversos, três aspectos necessitam de atenção por parte do pesquisador: a escolha do documento, o acesso a eles e à sua análise. Ao escolher os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de reconhecimento/compreensão e análise dos dados. Portanto, é necessário manter o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e buscar entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam.

Em consideração ao tratamento e análise dos dados levantados com a pesquisa documental, adotamos a pesquisa interpretativista, uma vez que esta reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. Ela busca valorizar os sentidos atribuídos pelos sujeitos

e os contextos em que estão inseridos. No entanto, ao invés de procurar regras gerais, "[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalização estatística, mas sim em estudar com muito detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações" (Ricardo-Bortoni, 2008. p. 42). Dessa maneira, a pesquisa interpretativista se dedica a compreensão detalhada de uma situação, neste caso, a análise das atividades de produção textual encontradas no MDC do 2º ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, foi selecionado o livro do estudante referente ao 2º ano do Ensino Fundamental, Volume 1 que correspondente ao primeiro semestre letivo. A escolha do material dessa etapa justifica-se por sua importância no processo de consolidação das habilidades de leitura e escrita, etapa fundamental no desenvolvimento da alfabetização. Foi realizada a identificação e seleção de todas as atividades que abordassem ou se aproximassem da produção textual no material. Em seguida, entre as atividades encontradas, foram escolhidas as cinco que, em nossa compreensão, apresentavam maior destaque em proposta pedagógica com relação a produção textual. Em seguida, as atividades selecionadas foram analisadas de forma detalhada, sempre buscando compreender como o material orienta o trabalho docente e propõe o trabalho e o desenvolvimento das competências de produção textual.

Isso posto, os achados selecionados no MDC sobre atividades que permitem trabalhar a produção textual receberam uma organização descritiva e uma análise interpretativista, pautada nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008). De acordo com a referida autora, a pesquisa qualitativa é aquela que não se preocupa em verificar a relação entre os fenômenos de causas e consequências, mas procura tão somente entender, inferir fatos sociais dentro do contexto que este se encontra, não desconsiderando, portanto, toda a sua subjetividade.

Portanto, para analisar as atividades selecionadas do MDC, por meio de uma busca cuidadosa, escolheu-se o paradigma interpretativista, que pretende "[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). A partir desse paradigma, analisamos todas as atividades de produção textual escrita, encontradas no MDC do 2º ano, volume 1. Orientada por essa perspectiva, a compreensão das propostas encontradas foi analisada para além da verificação técnica dos conteúdos, uma vez que consideramos os sentidos que o material constrói, os valores que o mesmo tenta comunicar, as propostas pedagógicas para o público direcionado.

Analisamos ainda, se as atividades selecionadas dialogavam com as práticas sociais de linguagem e como está proposto o processo de alfabetização e letramento. Ao selecionar e realizar a análise das atividades do MDC para essa pesquisa, buscamos compreender por completo o material em sua dimensão formativa, discursiva e social, colaborando para uma

reflexão sobre sua finalidade e potencial formativo no processo de alfabetização. Desse modo, o processo de levantamento, descrição e análise, considerou todas as atividades do MDC para o 2º ano, que puderam ser consideradas de produção textual, como parte de uma prática social e educacional, que envolve pessoas, contextos e sentidos múltiplos.

Portanto, a investigação planejada para as atividades identificadas como produção textual do material pesquisado seguiu os preceitos de uma proposta qualitativo/interpretativista porque de acordo com o paradigma interpretativista "[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes [...] e a capacidade de compreensão do observador está enraizadas em seus próprios significados, pois é [...] um agente ativo" (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Nesse sentido, adotou-se esse paradigma como base para a sistematização descritiva das atividades selecionadas do MDC para o 2º ano do Ensino Fundamental, bem como para a realização de uma análise de natureza interpretativa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), tal abordagem se mostra apropriada por reconhecer a pesquisadora envolvida no contexto investigado, ou seja, alguém que atua no mundo que observa e que, ao mesmo tempo, é capaz de refletir criticamente sobre si e sobre suas próprias ações enquanto objeto da pesquisa. O foco da análise interpretativista, está no sentido, na interpretação que a pesquisadora faz das informações levantadas ou geradas, de acordo com as suas leituras e suas compreensões sobre o objeto de estudo em questão.

Consideramos que a melhoria do processo de alfabetizar as crianças na idade desejada/adequada, é uma busca de muito tempo, subsidiadas, como anunciamos anteriormente, em muitas políticas públicas educacionais, quase sempre com abordagem que se aproximam de outras já implementada.

5 PRODUÇÃO TEXTUAL NA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise das atividades de produção textual selecionadas do MDC Alfabetiza MT, destinada as turmas do 2º ano do Ensino fundamental. Buscou-se compreender de que maneira essas atividades contemplam a alfabetização entendida como um processo discursivo, dentro de uma perspectiva que integra alfabetização e letramento.

Inicialmente, no item 5.1 discute-se a produção textual enquanto uma atividade de natureza cognitiva e social. No item 5.2, abordam-se as formas de trabalho com o eixo de produção textual na escola, destacando as metodologias, recursos e atividades adequadas a sua consolidação. Por fim, no item 5.3 apresenta-se a análise das propostas de produção textual selecionadas do MDC Alfabetiza MT - Língua Portuguesa, volume 1, disponibilizado para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A intenção foi compreender de que maneira essas propostas podem contribuir no processo de alfabetização e letramento sob uma perspectiva humanizadora.

5.1 Produção de texto: uma atividade social e cognitiva

A sociedade moderna, está marcada por avanços tecnológicos e expandiu expressivamente as possibilidades de comunicação e interação social, o que resultou em novas formas e meios de agir nas relações humanas. Diante desse cenário, cabe às instituições escolares o compromisso de diversificar as práticas de leitura e escrita, de modo a permitir que os estudantes se preparem para as novas formas sociocomunicativas presentes no cotidiano.

Considerando a concepção de linguagem como forma de interação, é na escola que o ensino e a aprendizagem de produção textual devem ser organizados de maneira sistemática, articulando-se às vivências dos alunos e promovendo atividades que contribuam para a compreensão e a construção de diferentes usos da escrita nas práticas sociais vigentes.

As orientações pedagógicas de ensino e de aprendizagem ganham força a partir das publicações de importantes documentos normativos da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) - (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacional (1996) - (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os programas curriculares em âmbito estaduais e locais e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição de ensino. O conjunto desses documentos redimensionam o

processo de ensino e de aprendizagem no país, orientando para uma educação transformadora, voltada ao desenvolvimento do educando e à melhoria da realidade social em que estão inseridos.

Nesse contexto de orientações didático-metodológicas, estão as atividades específicas de produção textual, indispensáveis na vida cotidiana dos indivíduos que vivem numa sociedade letrada. Contudo, mesmo diante de novas diretrizes e orientações, ainda existem muitas fragilidades no trabalho da produção de texto dos alunos em sala de aula, principalmente na fase de alfabetização.

Apesar de ser um processo intrinsecamente ligado à leitura, a produção textual escrita "[...] também é indissociável aos eixos de análise linguística, oralidade e produção de texto. Além disso, precisamos ter clareza de que produzir textos orais e escritos requer habilidades distintas, embora muitas vezes transferíveis." (Leal & Brandão, 2007, p. 46). Essa junção evidencia que a escrita não pode ser compreendida de forma isolada, pois envolve habilidades que se constroem com outras competências linguísticas. Produzir textos, sejam eles orais ou escritos, exige ações cognitivas complexas, como planejar, organizar ideias, selecionar vocabulário, articular argumentos e revisar informações com base na finalidade comunicativa que se pretende atingir. Embora as habilidades necessárias para a produção textual sejam distintas em suas manifestações, existe entre elas aspectos transferíveis que contribuem para um desenvolvimento mais completo das competências linguísticas dos indivíduos.

No entanto, Smolka (2008, p. 60), afirma que "[...] o conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política, porque não se 'ensina' ou não se 'aprender' simplesmente a 'ler' e a 'escrever'. Aprende-se a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico."

Nessa perspectiva, o chamado "conflito cognitivo" não ocorre apenas no plano individual, mas se inscreve no coletivo, no espaço de interação entre sujeitos historicamente situados. Ao aprender a ler e escrever, o ser humano apropria-se de práticas discursivas socialmente construídas, desenvolvendo não apenas uma competência linguística, mas também formas específicas de atuação simbólica e de participação na vida social. Desse modo, o ensino da linguagem deve ser entendido como um trabalho político, pois constitui um modo de inserção do aluno em práticas de linguagem que refletem relações de poder, ideologias e modos de significados do mundo.

Em face disso, a produção textual escrita, deve ser compreendida como uma atividade social e cognitiva de natureza bastante complexa, que envolve uma multiplicidade de ações e conhecimentos diversos como: linguísticos, cognitivos e sociais (Silva e Melo, 2007). A

produção de texto é uma prática frequentemente desenvolvida no contexto escolar. No entanto, é importante ressaltar que, segundo Geraldi (2004), apesar da sua ampla presença no espaço escolar, a Linguística Textual (LT) entende o texto como uma ação prática social, pois o momento de interação se dá sobre a finalidade de comunicação em qualquer ambiente em que se deseja expressar e interagir.

A produção textual é uma atividade verbal com fins sociais e, por isso, sua atividade ultrapassa os limites de uma sala de aula, pois a mesma deve ser inserida em contextos mais amplos e complexos "[...] escrever um texto envolve uma ação verbal, capaz de provocar efeitos em situações, eventos e pessoas no mundo" (Leal e Brandão, 2007, p. 50). Dessa maneira, escrever textos não é um dom, a escrita é uma atividade consciente e criativa, mas que necessita do desenvolvimento de estratégias concretas e de ações para chegar no objetivo desejado. "Escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que consequentemente, envolve diversas demandas cognitivas" (Silva e Melo, 2007, p. 38), por isso, é importante que a escola, ao contrário do que frequentemente acontece, propicie uma interação do estudante com o mundo e o sentido da aprendizagem, esclarecendo a relevância e a funcionalidade dos conhecimentos que precisam ser claros.

A escrita quando não relacionada à uma função comunicativa e significativa no ambiente escolar, tende a se esvaziar de sentido, tornando-se uma prática mecânica e desmotivadora aos estudantes. Neste assunto, Smolka (2008), aponta que a falta de uma finalidade clara para a produção textual pode não apenas comprometer o desejo de escrever, como também enfraquecer o processo de aprendizagem do conhecimento. Quando a escrita é reduzida a um fim em si mesma, ou seja, usada apenas como um exercício escolar, ela perde o seu potencial formativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como social. Por isso, é importante que a produção textual na escola esteja relacionada a práticas reais de uso da linguagem, permitindo aos estudantes compreender a escrita como um recurso de expressão, de organização do pensamento e de participação efetiva nas diversas áreas sociais.

Além de permitir o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, como refletir, argumentar, planejar e revisar, a escrita assume um papel social ao permitir que os sujeitos se posicionem criticamente no mundo, "[...] é fundamental, portanto, que sejam abandonadas as práticas escolares em que os alunos são solicitados apenas a escrever sobre temas recém-discutidos em um intervalo curto de tempo" (Leal e Brandão, 2007, p. 52), para garantir que a produção textual seja trabalhada de maneira significativa no cotidiano escolar e

promova a alfabetização plena e emancipadora, abrindo espaço para uma forma de linguagem mais real e concreta.

A linguagem pode ser compreendida como uma atividade dinâmica, uma forma de ação entre pessoas que se relacionam com objetivo específico. Quando o interlocutor se comunica, ele não apenas demonstra pensamentos ou repassa informações, mas estabelece uma interação com o outro, criando vínculos que anteriormente não existiam. Esse processo de comunicação é marcado por uma troca mútua, na qual tanto o interlocutor quanto receptor, são influenciados pelo contexto e pelas intenções presentes na interação (Marcuschi, 2008).

Na perspectiva de Bakhtin (2003), a língua se realiza por meio dos enunciados produzidos pelos indivíduos nas diversas áreas do conhecimento humano. Cada uma dessas áreas desenvolve seus próprios tipos de enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso.

A variedade dos gêneros do discurso, tanto orais, quanto escritos, revela as múltiplas formas de comunicação, uma vez que "[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (Bakhtin, 2003, p. 262). À medida que as atividades humanas se tornam mais complexas, ampliam-se também o repertório de gêneros, que se diversificam e se completam conforme a necessidade comunicativa de cada esfera social. Bakhtin (2003), compreende que as atividades humanas podem ter diferentes tipos de enunciados, como relatos do cotidiano, cartas, documentos oficiais, produções científicas e obras literárias. Esses gêneros se formam e se consolidam a partir das demandas comunicativas específicas de cada contexto social, pensando as funções que a linguagem desempenha na vida cotidiana das pessoas.

A linguagem é tudo o que permite a interação entre os homens. Ela se dá como interlocução situada e se oferece como conhecimento para o outro, considerada uma atividade social e cognitiva em contextos historicamente delineados e interativamente construídos. Comungando com este pensamento, Val (2018, p. 22), discorre que "Em geral, falamos ou escrevemos porque, por algum motivo, temos alguma coisa a dizer para alguém, ou seja, temos em mente um assunto, destinatários(s) e objetivo(s). Queremos explicar, informar, ensinar, agradecer, xingar, declarar amor, pedir, recomendar, castigar, elogiar, ofender etc."

Como observamos, escrever é um ato intencional que implica a organização lógica do pensamento, a escolha das palavras adequadas, considerando o contexto e o receptor, além do planejamento dos conhecimentos já existentes sobre o que se pretende escrever.

De acordo com Marcuschi (2008), toda forma de comunicação no cotidiano ocorre por meio de algum gênero textual. No entanto, o autor ressalta que definir o que são os gêneros não é uma tarefa simples, já que sua compreensão varia conforme o contexto e os sentidos

atribuídos. Assim, um mesmo gênero pode ser interpretado como uma categoria cultural, um modelo cognitivo, uma modalidade de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização das práticas sociais ou ainda como uma estratégia retórica utilizada na comunicação.

Nesse sentido, a produção textual deve ser compreendida não apenas como uma prática social, mas também como uma atividade cognitiva de alta complexidade, que demanda reflexão metalinguística, consciência discursiva e domínio progressivo dos usos da língua em diferentes contextos e interação. O sujeito, conforme ressalta Geraldi (2004), se utiliza da língua, um conjunto de signos sociais e ideológicos, não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre os outros e sobre o mundo.

A produção escrita é uma capacidade fundamental no processo de formação do ser humano, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, quanto na sua inserção social. Analisamos então, que a escrita é um bem cultural, cuja assimilação possibilita as pessoas responder as questões de uma sociedade letrada. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a produção textual como espaço de construção do pensamento, de ampliação das capacidades comunicativas e de formação crítica dos seres humanos.

5.2 O trabalho com o eixo de produção textual: metodologias, recursos e atividades didáticas indicadas e recomendadas

O trabalho com textos no ambiente escolar, seja no campo da leitura e interpretação, seja na produção e apresentação de textos escritos, representa um desafio significativo aos docentes. Isso ocorre porque é necessário despertar nos estudantes o interesse por experiências que ultrapassem os aspectos puramente mecânicos da linguagem. Mais do que dominar regras gramaticais, é fundamental que os estudantes desenvolvam competências linguísticas e comunicativas, sendo capaz de atribuir sentido ao que lê, fala, ouve e escreve (Marcuschi, 2008).

O ato de escrever exige a mobilização de conhecimentos construídos ao longo da trajetória escolar e em suas vivências fora da escola. Em outras palavras, o escritor se forma no processo de apropriação da língua e na articulação entre seu repertório de mundo e os recursos necessários para expressar suas ideias de forma clara e compreensível (Geraldi, 2006).

O planejamento da escrita é uma prática essencial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que deve ser iniciada já no ciclo de alfabetização. É neste momento que

as crianças começam a se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, por isso é importante que sejam sugeridas atividades de produções textuais que considerem a realidade e o contexto em que elas estão inseridas. Um texto que é organizado e planejado tem maior chance de ter coesão, clareza e adequação ao gênero proposto. A BNCC orienta que o ensino da língua deve ser organizado com base em quatro campos de atuação, a saber: o da vida cotidiana, o da vida pública, o das práticas de estudos e pesquisas e o artístico-literário (Brasil, 2017). É salutar que os gêneros dos discursos sejam trabalhados alinhados a esses campos, possibilitando aos sujeitos compreender e produzir textos que façam sentido.

É importante reconhecer que cada produção textual carrega marcas individuais, pois a escrita é por sua natureza, uma prática pessoal. Geraldi (1997, p. 160) ressalta que "[...] a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo-se como tal". A partir dessa perspectiva, o autor defende que a comunidade escolar deve compreender a produção de texto como um espaço de criação e não de reprodução, ou seja, o objetivo não deve ser somente fazer com que os estudantes repitam modelos propostos pela escola, mas sim incentivá-los a produzir algo novo, algo que a escola não conhece. Nesse processo, cabe ao professor mediar com intervenções adequadas que promovam o diálogo e ofereçam suporte, sem impor a escrita, permitindo que o aluno exerça sua autonomia no processo de aprendizagem.

De acordo com Marcuschi (2008), toda forma de comunicação presente no cotidiano está fundamentada em gêneros textuais, ou seja, não nos comunicamos fora deles. Logo, é essencial que o processo de alfabetização textuais sejam voltadas aos gêneros do discurso que circulam socialmente e que fazem parte das práticas reais de linguagem. O trabalho com a produção textual deve ser orientado por propostas pedagógicas que integrem os contextos de uso da língua, permitindo ao aluno compreender e produzir textos com intencionalidade e adequação às situações comunicativas. Para isso, é importante ter metodologias que promovam a participação dos estudantes, como oficinas de escrita, projetos interdisciplinares, rodas de leitura, produção coletiva de textos, além do uso de recursos variados como vídeos, músicas, jornais, *blogs*, redes sociais e outros suportes digitais. Tais estratégias contribuem para que o estudante desenvolva não apenas as competências linguísticas, mas também as habilidades críticas e criativas no uso da linguagem.

Diante de suas diversas finalidades comunicativas, os gêneros podem ser usados das mais variadas formas, nos mais diversos lugares e com distintos propósitos. As intenções comunicativas, enquanto parte integrante das condições de produção dos discursos, promovem usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. Através do seu

conhecimento dos diversos gêneros textuais, torna-se possível que o estudante, além de saber adequar a sua linguagem e comunicação, saiba se expressar conforme os gêneros solicitados. De acordo com Marcuschi (2008), torna-se inviável pensar em comunicação que não seja através dos gêneros textuais (orais e escritos), uma vez que estes são compreendidos como práticas sociais com finalidades comunicativas específicas e consolidadas em forma concreta nos textos.

Portanto, conhecer os gêneros é ter o domínio da própria língua. Geraldi (1997) defende que o trabalho com a produção textual deve iniciar com atividades preparatórias, também chamadas de atividades prévias, as quais têm como objetivo principal promover no estudante a capacidade de pensar criticamente antes de escrever. Essas atividades devem anteceder o ato da escrita e é importante para que o estudante compreenda o propósito comunicativo de seu texto. É fundamental que o estudante tenha uma motivação real para escrever, ou seja, que exista razão verdadeira para que eles queiram expressar-se por meio da escrita.

Nessa proposta, Brandão e Leal (2007), destacam a importância de o professor considerar os interesses dos estudantes para desenvolver um trabalho com textos de maneira contextualizada com a realidade dos estudantes. Para isso, é necessário que o docente seja sensível e atento às interações cotidianas das crianças, como nas rodas de conversas, no recreio e nas brincadeiras, a fim de identificar seus interesses e a partir dessas observações, construir percursos significativos para a produção textual. Essa abordagem rompe com práticas artificiais descontextualizadas, que pouco favorecem a formação de escritores competentes. Por entender que, quando a produção textual é alinhada às metodologias dialógicas, ao uso de recursos significativos e às atividades didáticas contextualizadas, ela contribui de forma mais efetiva para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Existem múltiplas formas de atividade humana e cada uma delas vai consolidando os gêneros discursivos, uma vez que estes se estabelecem como manifestações das práticas sociais. As atividades humanas são diversas e também são diversos os gêneros, pois eles refletem a diversidade das ações realizadas pelas pessoas e as mudanças nas relações sociais e nos objetivos comunicativos envolvidos. Por isso, os gêneros são compreendidos de acordo com sua situação de produção. Em cada situação comunicativa, os interlocutores estabelecem vínculos sociais que são definidos pelas esferas de atividades humanas em que cada um estão inseridos, essas esferas demandam o uso de determinados gêneros mais apropriado para atingir os objetivos almejado. Com efeito, pode-se conseguir “[...] regularidade dos gêneros não devido

às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridade das relações sociais numa esfera de comunicação especifica." (Rojo, 2005, p. 16).

Trabalhar com a concepção dos gêneros do discurso sugere uma análise que "[...] vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto (Rojo, 2005, p. 16)". A partir dessa análise é que se parte, posteriormente, para o estudo dos aspectos composicionais, estilísticos e linguísticos do gênero. Marcuschi (2002) afirma que gêneros textuais são fenômenos históricos da vida cultural e social, frutos do trabalho coletivo que vieram para ordenar e consolidar as atividades de comunicação do cotidiano. Surgem da necessidade em qualquer contexto discursivo, sendo totalmente influenciado pelas inovações tecnológicas. Pode-se dizer que os gêneros são compreendidos de acordo com a realidade de cada período vivido, da situação de produção e comunicação que se pretende comunicar.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula representa uma oportunidade de explorar a língua em seus múltiplos usos sociais. Considerando que a comunicação se realiza por meio de textos, é importante garantir aos estudantes condições para que produzam e compreendam enunciados de forma coerente com as diferentes situações de interação comunicativa. Para isso, o ensino dos gêneros deve estar ancorado em práticas reais de linguagem, que promovam a participação dos alunos em contextos significativos. Segundo Costa Val (1988), a produção textual no ambiente escolar deve ser inserida como um processo de interlocução, no qual o estudante se reconhece como sujeito do discurso, com um propósito definido e direcionado a um interlocutor específico, dentro de uma situação comunicativa concreta.

Para iniciar uma proposta de ensino e de aprendizagem voltada à produção textual, é preciso considerar a escrita como uma tarefa que é construída em etapas e desenvolvida gradativamente. Nesse sentido, Antunes (2004), propõe uma organização para atividade de produção de textos que dialoga com princípios apresentados por Costa Val (1998).

De acordo com Antunes (2004), escrever em função de uma situação comunicativa envolve três momentos fundamentais: planejamento, escrita e revisão que se relacionam de maneira interdependente e complementar. O planejamento corresponde a fase em que o conteúdo é contextualizado e ajustado à situação comunicativa, "[...] o planejamento sempre foi um instrumento importante em qualquer setor da atividade humana, [...] planejar torna possível definir o que queremos a curto, médio e longo prazo" (Melo e Silva, 2007, p. 82). O planejamento nesta etapa, vem com o objetivo de garantir coerência ao texto, reunindo informações relevantes sobre o que pretende escrever, considerando o tema proposto, o perfil do leitor e o gênero a ser produzido.

Na etapa da escrita, propriamente dita, é elaborada a primeira versão do texto, em que as ideias planejadas ganham forma por meio da linguagem escrita, exigindo do autor atenção para a organização textual. Sabe-se que "[...] a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada" (Santos, 2007, p. 22), por isso é defendido por muitos pesquisadores, o ensino da produção escrita de vários gêneros já nos anos iniciais da alfabetização.

Por fim, na etapa da reescrita, realiza-se uma análise do que foi escrito e, neste momento, é importante destacar o papel do professor ao orientar intervenções nos textos dos estudantes. Freire (2003), reforça que o papel do professor é de um sujeito que intervém de maneira consciente no processo de aprendizagem dos estudantes, que o docente não atua apenas como alguém que organiza atividades ou facilita o acesso ao conhecimento, mas como um mediador que problematiza, provoca o pensamento e conduz o estudante na construção dos seus próprios saberes.

É importante compreender que a produção escrita não começa diretamente pela atividade de colocar as palavras no papel, isto é, com a textualização em si. Antes de escrever, é importante que os estudantes passem por uma etapa preparatória, assim como após a escrita, é necessário a revisão do texto. Essas etapas são necessárias para que os estudantes tenham condições de participar de forma afetiva e crítica das práticas sociais de escrita. Reforçando o que foi dito, o planejamento inicial e a reescrita são partes importantes no processo da produção textual.

Trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula representa uma oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos cotidianos. Considerando que a comunicação se realiza por intermédio dos textos, é importante possibilitar aos estudantes experiências que oportunizem a capacidade de produzir e interpretar textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Ao explorar a diversidade textual, o professor aproxima os estudantes das condições reais de produção de textos fora do contexto escolar, proporcionando uma compreensão de como os gêneros funcionam socialmente. Essa aproximação possibilita que o estudante compreenda as características de cada gênero, facilitando o domínio de aprendizagem que deverá ter sobre eles. Desse modo, o trabalho com gêneros contribui significativamente na ampliação das práticas de leitura, produção escrita e compreensão textual, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado.

5.3 Reflexões sobre as atividades de produção textual apresentadas no Material Didático Complementar do Programa Alfabetiza MT, Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental

Neste item, analisamos e apresentamos reflexões sobre todas as atividades apresentadas no MDC Alfabetiza MT de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental, que poderiam ser consideradas produção textual, o coração desta pesquisa. Face a isso, compuseram o *corpus* de análises cinco atividades, sendo as duas primeiras localizadas nas páginas 32 e 46 da Unidade II; a terceira está localizada na página 98, correspondente a Unidade III; e as duas últimas, nas páginas 119 e 150 da Unidade IV, todas pertencentes ao volume I do livro do estudante.

O ensino da língua portuguesa nas escolas tem por objetivo preparar leitores e escritores capazes de atuar na sociedade letrada. A escola deve propiciar atividades que garantam e incluam, em seu contexto, características linguístico-discursivas voltadas para a função social dos textos lidos e escritos.

Segundo Bakhitin (2004), é importante considerar a concepção de linguagem, em que sua essência dialógica se concretiza na interação contextualizada entre os sujeitos, seja pela fala ou pela escrita. Cada palavra adquire sentido no interior de uma situação comunicativa, sendo interpretada a partir da atuação de transmissores e receptores. Os enunciados, portanto, não são unidades isoladas, mas compõem uma rede de sentidos em constantes relações. O interlocutor possui o papel central na constituição do significado, pois é ele quem consolida a compreensão, criando, junto ao enunciador, uma parceria comunicativa. Todo enunciado se insere em uma cadeia de outros enunciados aos quais responde ou dialoga, sendo esses os movimentos que garantem à linguagem sua natureza dialógica. Desse modo, falar e escrever tornam-se práticas fundamentais para a vida em sociedade, pois é uma forma humana de interagir e de se expressar.

Considerando a relevância da escrita e a sua função social na comunicação entre os indivíduos dentro da sociedade, podemos dizer que a escrita é um modo de interação social. Smolka (2008, p. 45) afirma que a escrita não deve ser tratada apenas como um "objeto de conhecimento", ou seja, algo apenas a ser ensinado de maneira mecânica sem sentido, com foco apenas na gramática e ortografia, mas sim como uma prática social de linguagem e comunicação e, como um meio de interação e produção de conhecimento.

A produção escrita de texto é um ato de grande complexidade, que exige do indivíduo um conjunto de saberes que envolvem o domínio das normas linguísticas, planejamento discursivo, coesão e coerência textual, bem como adequação ao gênero e a situação

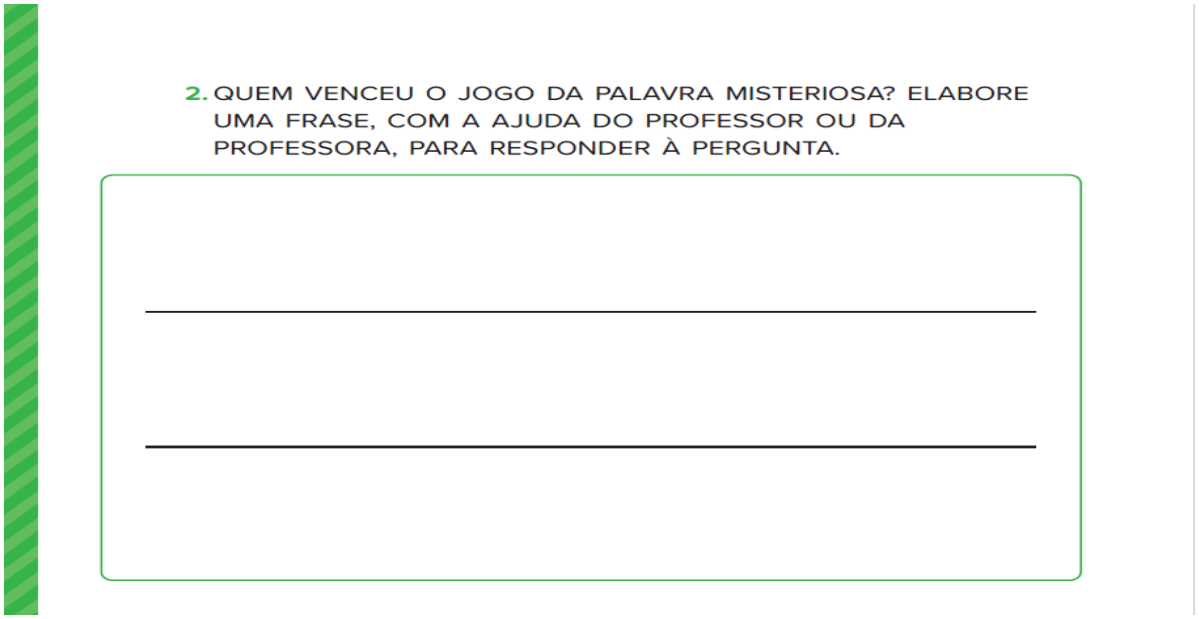
comunicativa (Silva; Melo, 2007). Levando em consideração a complexidade, é importante que as atividades de produção textual escrita têm no processo de alfabetização, no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, e que, essas atividades não devem ser trabalhadas como um mero exercício descontextualizado da realidade, é fundamental que atividades sugeridas em materiais didáticos estejam voltadas para contextos funcionais do uso da linguagem. Isso significa que as propostas devem ser organizadas com finalidades comunicativas e voltadas às situações reais.

Smolka (2008), destaca que escrever não é só registrar ideias prontas, mas uma maneira de construir o seu próprio pensamento, de refletir, argumentar e de comunicar-se com os outros. Isso significa que a escrita na escola não deve ser trabalhada com exercícios isolados, mecânicos, sem sentido, mas estar inserido ao contexto real de interlocução, onde o estudante escreve com propósito para um leitor.

Observando mais detalhadamente o MDC do Alfabetiza MT para as turmas do 2º ano a fim selecionar as atividades que leve a criança a produção escrita, percebe-se que as propostas de atividades trazidas no material, centralizam-se em sua maioria, em exercícios de oralidade e escrita escolar convencional, como preenchimentos e transcrições de palavras, além de questões interpretativas pautadas em recortes de textos e imagens pré-selecionadas.

Nota-se que existe uma falta significativa no que se refere à presença de atividades que propõem produção textual escrita que desafiem a criança a construir a sua própria escrita, articulando sua compreensão linguística, discursiva e cognitiva para organizar suas ideias e se expressar por meio da linguagem escrita.

Figura 11 - Atividade 2, do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, do item retomando da página 32 da unidade II.

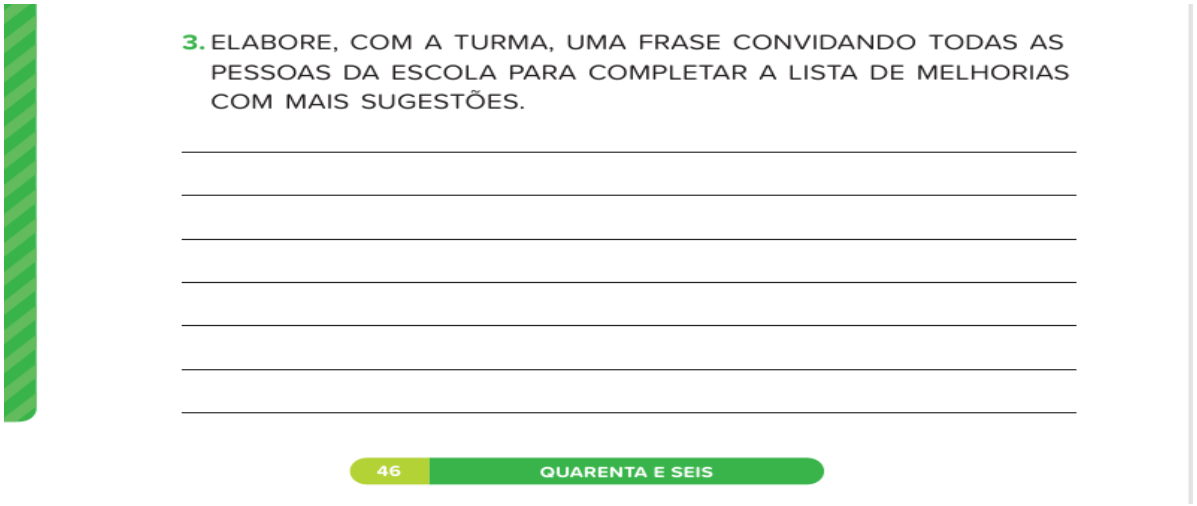


Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano, Ensino Fundamental.

A atividade apresentada na figura 11, foi retirada do MDC do Alfabetiza MT de Língua Portuguesa do 2º ano, volume 1, na página 32 encontrada na unidade II deste material. Essa atividade solicita ao estudante que elabore uma frase em resposta a uma pergunta "Quem venceu o jogo da palavra misteriosa?", com o auxílio da professora. Embora, a atividade proponha a escrita de uma frase, ela não se configura, por si só, uma atividade de produção textual escrita. Geraldi (2006), explica que muitas práticas escolares de produção textual, se tornam superficiais, pois propõem uma escrita sem um objetivo real de comunicação, que muitas vezes não serão lidas por ninguém ou, apenas pelo professor, o que implica no sentido e na função social da escrita.

Sobre o processo de alfabetização, Soares (2012) afirma que as crianças ao escreverem, não deve se prenderem apenas nas palavras soltas e previamente ensinadas; elas devem escrever de maneira a pensar e construir hipótese sobre a relação sons e letras, usando a escrita como uma forma de se expressar e de interação social, demonstrando e compreendendo que a escrita serve para se comunicar com outros sujeitos. A produção textual, no contexto da alfabetização deve levar a criança a planejar, organizar as ideias de maneira coerente e coesa de forma a propiciar situação de comunicação, o que não está presente nesta atividade.

Figura 12 - Atividade 3, do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, do item praticando da página 46 da unidade II.


3. ELABORE, COM A TURMA, UMA FRASE CONVIDANDO TODAS AS PESSOAS DA ESCOLA PARA COMPLETAR A LISTA DE MELHORIAS COM MAIS SUGESTÕES.

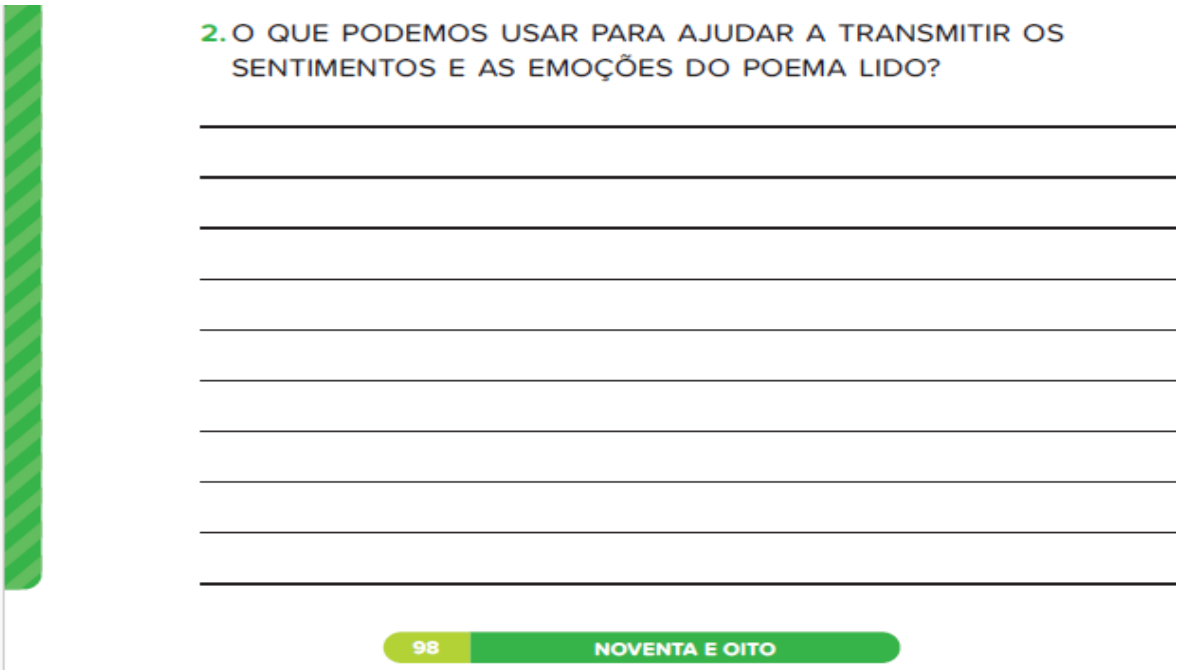
46 QUARENTA E SEIS

Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano do Ensino Fundamental.

A imagem da figura 12 é outra atividade retirada da segunda unidade na página 46 do MDC. Essa atividade recomenda que a turma elabore uma frase "[...] convidando todas as pessoas da escola para completar a lista de melhorias com sugestões". Mesmo que a atividade envolva um exercício de escrita coletiva, ela ainda se limita apenas a construção de uma frase, que não é considerada pedagogicamente uma atividade completa de produção textual escrita. Conforme aponta Val (2016), o texto deve representar de forma coerentemente e funcional a situação comunicativa em que se insere, o uso da linguagem falada ou escrita de forma significativa do ponto de vista social, semântico e formal. Ao afirmar que o texto deve expressar, de forma coerente e funcional o que deseja comunicar, Val (2016) reforça a importância da produção textual estar ligada à uma situação real, com objetivos definidos.

No entanto, o enunciado comunicativo proposto na atividade é real e significativo, pois surge de uma situação real, que é a construção colaborativa de uma lista de melhorias para a escola. Essa é uma ação desejada, pois aproxima a atividade de práticas sociais de linguagem. Quanto ao convite, o mesmo é uma prática de circulação comum, assim, a elaboração da frase "convidado", pode ser mediada pelo professor, modificando-se para uma produção textual mais consistente. Por este ângulo, a atividade pode ser entendida como um ponto inicial para o desenvolvimento de uma produção escrita, desde que a mediação feita pelo professor inclua a organização das ideias com os alunos, o planejamento da construção do texto, fazendo com que a tarefa deixe de ser apenas a escrita de uma frase e passe a ter a finalidade comunicativa, de autoria compartilhada e com função social, tornando uma produção textual real, significativa e contextualizada, para quem estiver escrevendo.

Figura 13- Atividade 2 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item retomando da página 98 da unidade III.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano do Ensino Fundamental.

Esta atividade apresentada na figura 13 retirada do MDC na página 98 da unidade III, requer que os estudantes respondam à pergunta: "O que podemos usar para ajudar a transmitir os sentimentos e as emoções do poema lido?", a leitura indicada antes da realização da atividade é o poema "A onça pintada" de Jhonatas Oliveira, a ser lido pelo(a) professor(a). Esse poema encontra-se no início da unidade III na página 55 do MDC do estudante, enquanto a atividade correspondente está localizada na página 98. Observa-se, um percurso bastante longo entre a primeira apresentação do poema, e a realização da atividade relacionada a ele. "Pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e produz o conhecimento escolar sobre a escrita." (Smolka, 2008, p. 61). Ainda que a leitura tenha sido retomada pelo(a) professor(a) no momento da atividade escrita, do ponto de vista didático e pedagógico, teria sido mais adequado que a proposta relacionada ao poema ocorresse logo após sua apresentação inicial, junto com as demais atividades que foram apresentadas sobre o mesmo. Essa organização permitiria uma melhor assimilação do conteúdo pelas crianças, favorecendo a compreensão da leitura e das atividades escritas relacionadas ao texto.

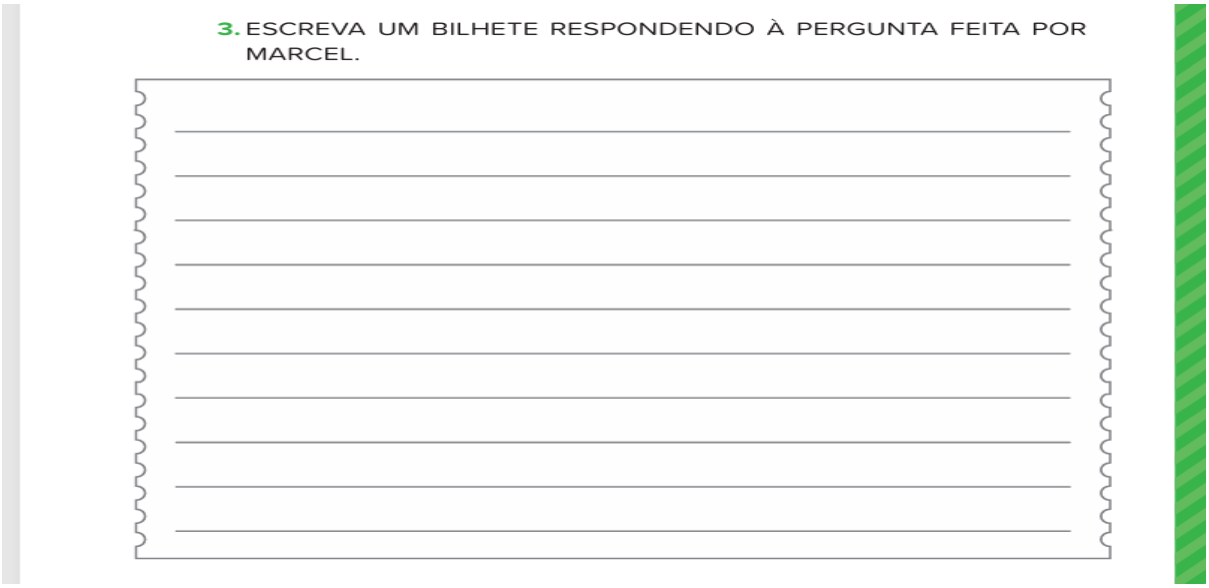
Nessa atividade, percebe-se que é manifestado a intenção de reflexão sobre os resultados da linguagem e a leitura expressiva de textos poético, do que uma produção textual escrita. A mesma pode ser entendida como um meio dos estudantes pensar sobre os recursos

expressivos da linguagem (como entonação, ritmo, gestos e pausas), e mostrar o quanto esses elementos podem dar sentido ao poema. A atividade indica uma manifestação da subjetividade e sensibilidade das crianças, aspectos importantes para a formação de leitores e escritores com consciência comunicativa.

Porém, em relação a produção textual escrita, a atividade como já mencionada, não caracteriza uma proposta completa de produção, pois a mesma não incentiva o estudante a elaborar uma escrita que possua começo, meio e fim, nem exige planejamento textual, coesão e adequação a um gênero discursivo. A resposta dada a essa atividade provavelmente seria composta por uma ou duas frases descritivas ou opinativas que não exigiriam um planejamento mais elaborado por parte do estudante para sua escrita. Segundo Leal e Luz (2001), ao produzir um texto escrito, é importante que o escritor se disponha de diversos conhecimentos, como usar uma série de informações sobre os reconhecimentos de escrita, atenção às regras gramaticais de concordância, uso de elementos coesivos, além de tomar decisões quanto à organização das frases, à escolha do vocabulário e ao gênero textual que será usado, bem como o assunto a ser tratado, entre outros aspectos de planejamento que pode surgir.

A atividade apresentada na figura 14, retirada do MDC do 2º ano do Ensino Fundamental, propõe a escrita de um bilhete em resposta a uma mensagem escrita por um personagem (Marcel). O enunciado da atividade diz: “Escreva um bilhete respondendo à pergunta feita por Marcel”, aparece como o item 3 de uma sequência de atividade da página 119. O recado deixado por Marcel está na página 117 na atividade 1 onde é apresentado dois textos, uma lista de compras e um bilhete, é pedido aos estudantes que identifiquem qual dos textos é o bilhete. A pergunta de Marcel é: “Papai, a Sara me chamou pro aniversário dela. Você me leva? Beijos, Marcel”.

Figura 14- Atividade 3 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item retomando da página 119 da unidade IV.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Marcurchi (2008), o texto pode ser compreendido como uma organização construída por palavras que representa, reorganiza ou reconstrói a realidade. Trata-se de uma forma de entidade comunicativa que propicia sentido completo, ou seja, o texto é "[...] a unidade máxima de funcionamento da língua" (Marcurchi, 2008, p. 88), uma vez que nela se concentra os significados completos das produções linguísticas. Por este viés, um enunciado ou escrita pode ser reconhecido como texto quando, inserido em contexto sociointerativo, capaz de produzir sentido, isto é, que tem a capacidade interpretativa de dar sentido e significado, tanto para quem lê, como para que ouve.

Desse modo, podemos dizer que a atividade apresentada é uma situação de escrita escolar que se aproxima da produção de um gênero textual socialmente usado. Nessa direção, "[...] os gêneros textuais surgem para cumprir uma função interacional num campo da atividade humana, [...] por isso, o ensino dos gêneros deve priorizar sua função sociointerativa, não podem se restringir à fôrma em que eles se apresentam" (Val, 2018, p. 56). Um exemplo que pode ser observado e foi usado nesta atividade é o gênero bilhete. Os textos produzidos na função de bilhete apresentam características comuns como: a intenção com que buscamos alcançar por meio deles e o conteúdo que precisamos comunicar.

No caso do bilhete, trata-se de uma mensagem curta, geralmente usada para transmitir uma informação, dar um recado ou fazer um pedido a alguém, sem a necessidade de contato direto com o interlocutor. As informações que costumam envolver o destinatário nesse gênero, são o conteúdo da mensagem e a assinatura ou identificação do remetente. A maneira como essas informações aparecem pode variar, contendo ou não saudação inicial (exemplo, "Oi,

pai"), uma despedida (como "Beijos") ou uma anotação da data. Tudo isso vai depender do autor e como ele se planejou e organizou sua escrita, pois o mais importante nesse gênero não é a estrutura fixa, mas a função social do bilhete, que é permitir a comunicação rápida e eficiente entre pessoas, mesmo quando não estão no mesmo lugar. O bilhete é um gênero muito usado e presente no cotidiano, inclusive no contexto escolar (Marcuschi, 2002).

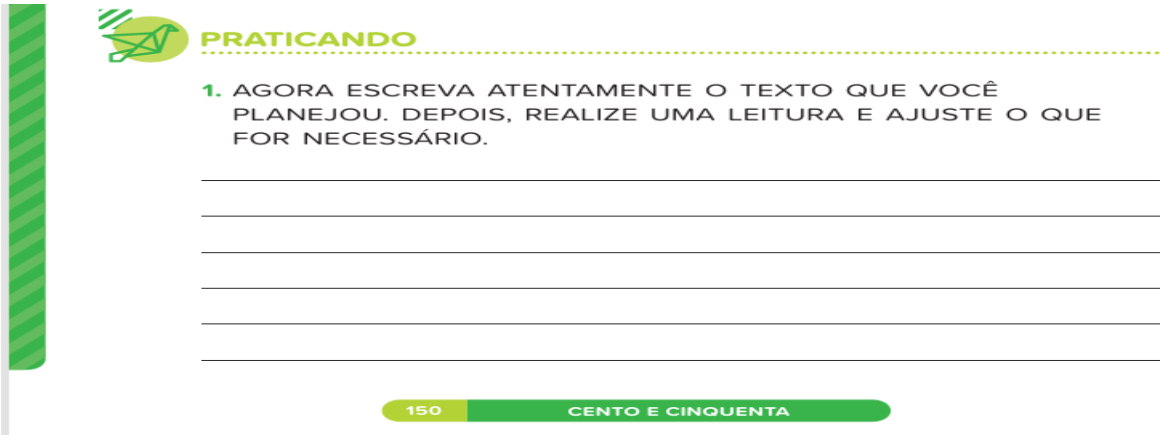
Compreende-se que a orientação no enunciado da atividade para que os estudantes escrevam a resposta ao bilhete deixado por Marcel, impulsiona o uso funcional da escrita dentro de uma situação comunicativa, porém com uma finalidade pré-definida que se caracteriza a "responder a uma pergunta". Ainda que a atividade estabeleça o uso do gênero textual (bilhete) em sua proposta, o nível de complexidade cognitiva envolvida é limitado, pois a criança não é provocada a planejar, organizar ou desenvolver de maneira independente, nem refletir sobre a estrutura composicional, função social ou destinatário, pois a atividade já traz pré-estabelecida.

Assim sendo, a atividade apresentada na figura 14 está próxima de uma resposta pontual e dirigida, o que condiz com uma escrita escolar funcional, com uma intencionalidade de pré-produção textual, ou seja, ela não representa uma proposta forte de produção textual escrita, mas sim a uma prática inicial de escrita funcional orientada, o que é compatível para o início da alfabetização das crianças em idade escolar para o 2º ano, mas limitada em termos de desenvolvimento das competências previstas na BNCC (Brasil, 2017), nas quais compreendem que as atividades de produção textual devem ser articuladas com intencionalidade comunicativa, com efeitos de sentido, o que exige uma abordagem mais organizada. A exemplo disso, a própria pergunta feita no enunciado da atividade poderia ser um ponto de partida mais consistente para uma situação de escrita comunicativa mais rica. O enunciado poderia ser escrito da seguinte maneira "Marcel escreveu esse bilhete para seu pai: Papai, a Sara me chamou pro aniversário dela. Você me leva? Beijos, Marcel. Agora imagine que o pai dele não pode levá-lo e precisa explicar o motivo. Escreva um bilhete com a resposta, dizendo o porquê não pode levá-lo e sugerindo outras soluções". Ao realizar essa pequena mudança na pergunta inicial da atividade a criança precisará planejar sua resposta, considerar o destinatário (Marcel), justificar-se (argumentar), ter coesão e coerência (ter conexão gramatical entre as palavras e sentido). Fazendo com que exija a produção de conteúdo e não apenas reprodução da forma de escrita.

A concepção de escrita no contexto escolar precisa ir além da ideia de um conteúdo a ser ensinado de maneira isolada da realidade. Na perspectiva interacionista, a escrita deve ser compreendida como uma prática social que se institui nas relações de interlocução e constituição compartilhada de sentido. Smolka (2008), destaca que a escrita não pode ser tratada

apenas como objeto de conhecimento a ser repassado, mas um meio de interação no espaço da sala de aula. Nessa perspectiva, escrever não envolve apenas o domínio técnico do sistema de escrita propriamente dito, mas a participação discursiva dos sujeitos, permitindo que se posicionem, elaborem ideias e dialoguem com diferentes interlocutores em situações reais que possuam significados.

Figura 15- Atividade 1 do livro Alfabetiza MT 2º Ano - Língua Portuguesa – Livro do Estudante, item praticando da página 150 da unidade IV,

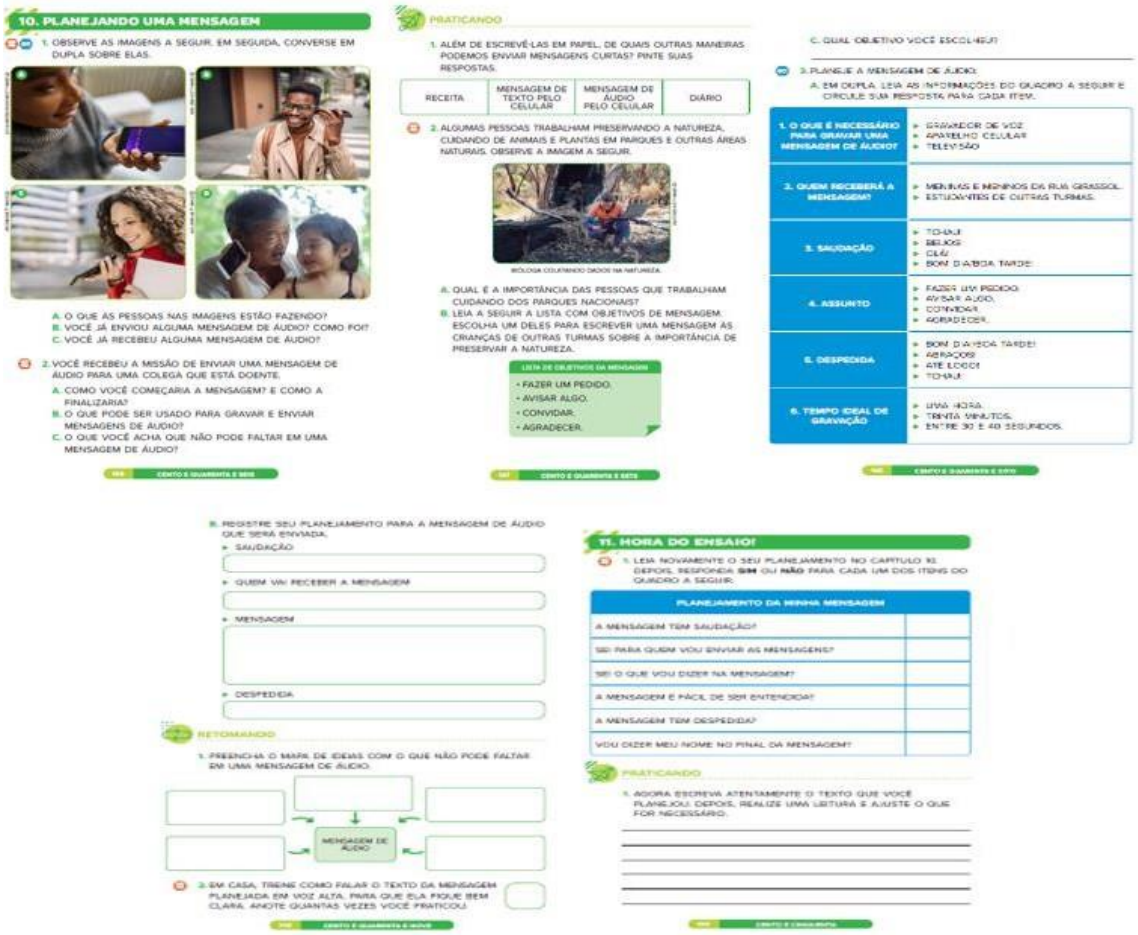


Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano do Ensino Fundamental.

A atividade apresentada na figura 15 encontra-se na página 150 do MDC, na Unidade IV, no item praticando. A proposta convida o estudante a refletir sobre diferentes formas de envio de mensagens curtas (como mensagem de texto, áudios, bilhetes, entre outros), destacando, nesse caso a "mensagem de áudio" como foco principal. O objetivo central da atividade está voltado à escuta e ao planejamento de uma mensagem oral, elaborada a partir de uma situação comunicativa contextualizada pela temática "importância de cuidar da natureza".

No entanto, ao se analisar apenas o recorte isolado da atividade, percebe-se que ela se apresenta descontextualizada, dificultando sua compreensão na totalidade. Por este motivo, optou-se por organizar e apresentar, na sequência, as imagens que antecedem no material a fim de permitir uma visão mais detalhada e clara do percurso didático que culmina na proposta em questão.

Figura 16- sequência de atividades que antecede a atividade em analise encontrada na unidade IV a partir da página 146 a 150.



Fonte: Alfabetiza MT: Material Didático Complementar do Mato Grosso, 2º ano do Ensino Fundamental. Organizada pela autora.

Ao avaliar todo a sequência didática até chegar na atividade analisada, observa-se que é apresentado um planejamento estruturado de produção textual oral, com elementos da textualidade (tema, finalidade, destinatário, estrutura composicional), porém, a atividade não é uma proposta de produção textual escrita, pois o estudante não é levado a escrever um texto de maneira independente, mas apenas registrar de forma estruturada partes de uma mensagem que o objetivo final é produzir um áudio. Como destaca Smolka (2012, p. 132):

> [...] a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma "gravação do que foi dito". O texto é uma forma de organização das ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição de memória, documentação, história, pois, possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!).

Desse modo, é necessário romper com a visão reducionista de que a escrita é uma mera transcrição da oralidade. Smolka (2012), deixa muito claro que a escrita se constitui como uma prática autônoma de linguagem, distinta da fala, que envolve a organização ativa das ideias e a produção consciente de sentido. Escrever nesse sentido, não é apenas "gravar o que foi dito", mas, realizar um trabalho mental que exige planejamento, escolhas linguísticas e organização

textual. Para além disso, a escrita cumpre funções importantes na constituição da memória e da história, pois possibilita o distanciamento do tempo presente e permite o retorno reflexivo ao conteúdo registrado. Essas características fazem com que um texto seja aberto à multiplicidade de leituras e interpretações, demonstrando sua dimensão discursiva. Portanto, compreender a escrita como prática de linguagem situada social e historicamente, é fundamental para repensar o ensino e a aprendizagem da produção escrita na escola.

A atividade em questão, se insere no campo da oralidade planejada, com indicativo de práticas discursivas, mas não se efetiva uma proposta de produção textual escrita, pois a escrita aparece de forma instrutiva e pensada, apenas como um apoio para a mensagem que será verbalizada e não como um espaço de expressão escrita pessoal.

De acordo com Geraldi (2004), a produção de texto escrito na escola costuma desconsiderar o uso real e social da língua. Isso ocorre porque, constantemente, os estudantes escrevem apenas para o professor que se torna o único leitor, além de assumir o papel de corretor e avaliador, fazendo com que a produção escrita seja superficial, voltada apenas para cumprimentos de requisitos escolares. Quando a escrita é reduzida a uma atividade escolar, sem uma função comunicativa real de interlocução, ocorre um esvaziamento do sentido de produzir e perde a sua função interativa e discursiva, afastando-se da linguagem viva e significativa que estão presentes nas práticas sociais.

Essa problemática é observada na atividade apresentada na figura 15, disponibilizada na página 150 do MDC consultado, que embora trate de uma produção de uma mensagem de áudio, envolvendo situação comunicativa contextualizada, a atividade leva o estudante apenas a preencher campos previamente organizados, o que limita a elaboração discursiva e o exercício da criatividade. Assim disposta, apesar de envolver um planejamento textual, a finalidade é uma gravação oral voltada para o contexto da sala de aula.

Sendo assim, é importante reforçar que a alfabetização precisa extrapolar o domínio técnico do Sistema de Escrita Alfabética, ela deve estar inserida em práticas sociais de leitura e escrita, pois é nesse contexto que ela ganha sentido real e funcional (Soares, 2004). A alfabetização não se resume apenas em aprender a transformar grafemas em fonemas e fonemas em grafemas, mas em inserir o estudante em situações concretas de uso da linguagem escrita, ou seja, em práticas sociais e de letramento. Nessa perspectiva, o letramento é entendido como vivência efetiva da leitura e da escrita em contextos reais, ele não apenas dá sentido a alfabetização, como também só se desenvolve de forma plena quando articulado à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (Soares, 2004).

A alfabetização e os letramentos são termos indissociáveis e têm relação direta com o trabalho com a produção textual escrita, pois não basta que os estudantes saibam reconhecer as palavras ou construir frases gramaticalmente corretas, é necessário que eles produzam textos com intencionalidade, voltados para interlocutores reais, inseridos em gêneros diversos e socialmente reconhecidos. Portanto, a produção textual escrita, no processo de alfabetização, deve ser compreendida como prática discursiva, na qual o estudante elabora sentidos, organiza ideias, produz com independência e participa ativamente da construção de significado, e não como um mero exercício de reprodução escrita.

Diante do objetivo principal dessa pesquisa que foi analisar como o eixo de produção textual se apresenta no MDC do Programa Alfabetiza MT para as turmas do 2º ano, buscando compreender como as metodologias são propostas para as atividades de produção textual, e se as mesmas contemplam uma alfabetização compreendida enquanto processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar, observou-se que a coleção Alfabetiza MT, disponibilizada para o 2º ano do Ensino fundamental, propõem em seus objetivos encontrados no Livro do Professor nas orientações "Conheça seu Material" uma proposta pedagógica que busca desenvolver a alfabetização e letramento dos estudantes por meio de uma abordagem discursiva e social da linguagem (Mato Grosso, 2023).

Ao propor o desenvolvimento da língua escrita como instrumento de interação nos diversos campos da vida humana, o material reconhece a língua como fenômeno cultural, histórico, social e heterogêneo, sensível aos contextos. Esta visão está entrelaçada aos pressupostos do letramento, ao valorizar as práticas reais de leitura e escrita, a multiplicidade de gênero textuais e a variação linguísticas. Além disso, a proposta exibida no MDC analisado, aponta para o uso dos gêneros discursivos como instrumentos de participação social, permitindo aos estudantes a liberdade na produção de sentido, valores e ideologias. A valorização das manifestações culturais, o incentivo a multilinguagem e a utilização estética pela leitura também contribuem para ampliar as práticas sociais de linguagem. Portanto, pode-se afirmar que em seus objetivos, o MDC para o 2º ano do Ensino Fundamental, sugere uma alfabetização que não se limita ao domínio do sistema de escrita, mas que se constrói junto às práticas de letramento em uma perspectiva discursiva, promovendo o uso social da língua em situações verdadeiras de interlocuções.

Todavia, embora os objetivos do MDC indiquem uma concepção de linguagem que valoriza a diversidade cultural, a variação linguística, os gêneros discursivos e o protagonismo dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita, a análise das atividades revela um distanciamento entre o que se enuncia como proposta e o que se é apresentado nas atividades.

Os objetivos defendem uma alfabetização concebida com o letramento, destacando a importância da linguagem como prática social, histórica e interativa. No entanto, ao analisar as atividades encontradas no material, nota-se uma predominância de exercícios estruturados com atividades que priorizam a leitura, a oralidade e a escrita funcional guiada, com campos previamente definidos, que limitam a construção discursiva por parte do estudante, características geralmente encontradas em materiais didáticos do ciclo de alfabetização. Smolka (2008), critica a escrita escolar que é usada sem qualquer propósito social. A autora reverbera que esse tipo de atividade "[...] não serve para coisa alguma a não ser ela mesma", (Smolka, 2008, p. 38). Essa consideração faz sentido com as atividades analisadas no MDC, principalmente no que diz respeito à produção de texto.

Ainda que o MDC, no livro do professor e nas orientações "conheça o material", apresente objetivos que valorizam a linguagem como prática social, cultural e histórica, e defenda uma alfabetização associada ao letramento, o que se observa é uma contradição entre os princípios anunciados pelo material e as atividades analisadas, especialmente no que se refere a produção textual escrita como prática discursiva e a alfabetização concebida sob uma perspectiva dialógica, em que o estudante se constitui na interação e na circulação de sentidos.

Dessa forma, corrobora o que Smolka (2008, p. 38) aponta "[...] a escrita, sem função explicita na escola, perde o sentido", ou seja, a escrita escolar, quando privada de função comunicativa autêntica, torna-se um fim em si mesma, não provoca o desejo nem o interesse do estudante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em vez de promover situação de interlocução, produção independente de circulação social da linguagem o material é tendencioso a apresentar atividades que reforça a repetição técnica da escrita, não valorizando o sentido para o contexto real, que pode enfraquecer suas possibilidades discursivas. Isso evidência a necessidade de uma revisão cuidadosa e atenciosa de reestruturação das propostas de atividades de produção escrita, para que a produção textual na alfabetização seja de fato, significativa e cumpra com a sua função social de discursividade.

Essa compreensão acerca da importância da escrita como prática social e comunicativa permite compreender, com maior clareza, os conflitos de como o MDC organiza suas propostas. A ausência de incentivo à criatividade e à interação discursiva, mostra que a escrita, no material, tende a assumir um caráter instrucional e descontextualizado, o que confirma a observação de Smolka (2008) sobre a escrita escolar reduzida a um fim em sim mesma. De tal modo, a descontinuidade e a padronização das práticas apresentadas não apenas limitam o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, mas também fragilizam a construção de sentido e a compreensão do papel social da linguagem.

Ao realizar a análise do MDC, observou-se que as cinco atividades selecionadas e apresentadas na pesquisa foram as únicas que aproximavam, ainda que de forma limitada de uma proposta de produção textual. A primeira atividade identificada com esse propósito surge apenas na segunda unidade do livro, o que revela uma lacuna significativa no tratamento da escrita como prática de linguagem desde o início do material. Essa ausência demonstra uma concepção restrita de produção textual, frequentemente reduzida à reprodução de modelos ou preenchimentos de lacunas, em detrimento de práticas que promovam a autoria e a expressão criativa do estudante. Dessa forma, optou-se por incluir o volume 2 na análise, uma vez que este repete a mesma estrutura e formato do primeiro, o que demostra padronização e falta de progressão metodológica entre os volumes.

Geraldi (1997), compreende que a produção de textos, tanto orais quanto escritos é um ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem da língua. Para o autor, não basta que o indivíduo saiba o que escrever; é fundamental que compreenda a necessidade de ter algo a dizer, para quem dizer, por que dizer e de que forma o fazer, considerando sempre o contexto comunicativo.

Como se pode compreender, a produção de texto estabelece uma prática importante para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes, pois favorece a construção de sentidos, a expressão de ideias e a formação de sujeitos críticos e participativos no processo educativo. Como destaca Geraldi (1997), escrever não se limita ao domínio de técnicas, mas envolve compreender um contexto significativo de comunicação.

Desse modo, a escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. "Não se trata apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula" (Smolka, 2008, p. 45).

Antunes (2003), afirma que o trabalho realizado diariamente e contínuo com a escrita é indispensável para o avanço das competências discursivas e para ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Porém, o que se observa no MDC do Programa Alfabetiza MT é um conjunto de propostas de atividades apresentadas de forma descontinuada, padronizada e excessivamente estruturada que pouco contempla o eixo de produção textual, reduzindo a emancipação docente e a independência do estudante no processo de aprendizagem da escrita. Essa abordagem fragmentada e homogênea pode comprometer as constituições de práticas autorais e reflexivas, além de limitar o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, aspectos importantes a formação de escritores. Diante disso, é necessário repensar a organização e a intencionalidade das atividades de produção textual no MDC, procurando

práticas mais diversificadas, contextualizadas e formativas, que realmente contribuam para o aprendizado significativo da escrita.

Diante da análise realizada, evidencia-se que as atividades de produção textual propostas pelo MDC do Programa Alfabetiza MT necessitam de maior articulação com práticas pedagógicas significativas que valorizem o uso real e funcional da escrita. A ausência de continuidade, aliada ao caráter padronizado e demasiadamente estruturado das propostas, limita a construção de experiências reais de escrita e a formação de sujeitos críticos e criadores.

Nesse contexto, é importante que o processo de alfabetização considere o papel social e comunicativo da língua, promovendo situação em que os estudantes compreendam o sentido e a finalidade de escrever. Como afirma Smolka (2008, p. 61) "[...] pedagogicamente, então, é fundamental observar e considerar, no processo de alfabetização, as situações e as condições em que se processa e produz o conhecimento escolar sobre a escrita. (Quem usa a escrita na sala de aula? Para que? Como? Porque?)."

Portanto, a efetividade das práticas de produção textual depende do reconhecimento da escrita como meio de interação, expressão e construção do conhecimento, e não apenas como exercício formal desvinculado da realidade dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a alfabetização é um processo importante na formação humana, pois ultrapassa o simples conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e está intimamente ligada à capacidade de usar a linguagem de maneira significativa nas práticas sociais. A proposta apresentada nesta pesquisa foi analisar o Material Didático Complementar (MDC) do Programa Alfabetiza MT para o 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender se e como as metodologias propostas para as atividades de produção textual contidas no referido material, contemplam a alfabetização compreendida enquanto processo discursivo, na perspectiva de alfabetizar e letrar.

As questões que nortearam esta pesquisa, discutidas ao longo do desenvolvimento do trabalho, buscaram responder à seguinte problemática: se e como o eixo de produção textual é explorado no "Material Didático Complementar" disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, apresentam atividades de produção textual que contemplam a alfabetização compreendida como um processo discursivo e na perspectiva de alfabetizar letrando, além de interpretar em que medida essas propostas permitem ao professor trabalhar com gêneros textuais oriundos de diferentes esferas sociais, promovendo uma abordagem humanizadora do ensino?

O MDC, objeto desta pesquisa, foi implementado nas redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso a partir de 2021, destinados às turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sua adoção ocorreu por meio do Programa Alfabetiza MT, instituído pela a lei n. 11.485 de 28 de abril de 2021 e regulamentado pelo decreto nº 1.065 de 10 de agosto do mesmo ano, com o compromisso de assegurar o pleno processo de alfabetização na idade certa para todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico. O material elaborado para atender os estudantes e dar suporte aos professores é disponibilizado no início do semestre letivo de cada ano, para sua utilização em sala de aula.

A análise das atividades levantadas, fundamentou-se na abordagem qualitativa, por ser mais adequada à compreensão da complexidade e da subjetividade dos fenômenos educacionais, especialmente no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem da linguagem. Trata-se de um estudo de natureza documental, já que MDC do Programa alfabetiza MT, foi analisado enquanto documento oficial, por ter sido distribuído pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). As atividades classificadas e selecionadas como produção textual no presente material, foram analisadas à luz do paradigma interpretativista, que parte do

princípio que a realidade não pode ser dissociada das práticas sociais e dos significados construídos historicamente.

Dentro dessa perspectiva, entende-se que o pesquisador é um agente ativo no modo de interpretação, já que sua compreensão deve estar fundamentada em suas experiências e em seus referenciais, e que os dados educacionais não podem ser estudados de forma neutra ou descontextualizados, mas sim, relacionados às práticas sociais e aos sentidos que lhe são atribuídos. Dessa maneira, a análise buscou interpretar e compreender criticamente as atividades de produção textual encontradas no MDC do Programa Alfabetiza MT, considerando os pressupostos de uma alfabetização entendida como processo discursivo e vinculada à perspectiva do letramento e de uma alfabetização humanizadora.

A partir dessa compreensão, as atividades de produção textual foram interpretadas e analisadas não apenas quanto à sua forma e estrutura, mas especialmente, quanto aos sentidos que produzem e às possibilidades que oferecem para o desenvolvimento da linguagem em seu caráter social e interativo. Essa leitura crítica nos permitiu identificar em que medida o MDC do Programa Alfabetiza MT favorece ou limita as práticas de alfabetização que valorizem a escrita como produção de sentido e meio de participação social.

Isso posto, observa-se que o material apresenta superficialmente em sua estrutura, apesar de trazer alguns gêneros textuais que circulam dentro da sociedade, oferece poucas oportunidades de trabalho com produção textual, o que acaba limitando as possibilidades de interlocução e de uma prática pedagógica humanizadora, conforme defende Freire (1996). Pode-se dizer que, embora o MDC apresente intenções formativas, ele não alcança plenamente o objetivo de integrar a produção textual atrelada à uma concepção de ensino que valorize a linguagem como prática de interação, sentido e cidadania.

Conforme essas considerações analíticas, torna-se pertinente retomar o contexto de criação e implementação do MDC, a fim de situar novamente sob quais condições ele foi concebido e implementado. Essa contextualização é importante para estabelecer uma relação entre as limitações observados nas propostas de produção textual e os propósitos institucionais do Programa Alfabetiza MT, permitindo compreender como as diretrizes legais e pedagógicas que orientam o material influenciam diretamente suas práticas de alfabetização e letramento.

Portanto, o estudo crítico realizado, mostra que o MDC do Programa Alfabetiza MT exibe uma concepção de produção textual que, mesmo reconhecendo a importância do eixo de produção textual e escrita no processo de alfabetização, não o desenvolve de forma coerente com as concepções atuais de linguagem e de ensino. As atividades sugeridas carecem de intencionalidade pedagógica voltada à formação discursiva do estudante, reduzindo-se em sua

maioria em práticas mecânicas e reprodutivas. Essas limitações demonstram uma contradição entre os objetivos apresentados, que defende uma alfabetização socialmente contextualizada e as práticas efetivamente materializadas no documento. Conforme afirma Bakhtin (2003), a linguagem é um fato social e interacional, e, portanto, o ensino da escrita deve promover diálogo e liberdade para se expressar, permitindo ao indivíduo posicionar-se no mundo por meio da palavra. Contudo, a proposta do MDC inclina-se a silenciar a voz dos estudantes, reduzindo a escrita a uma mera formalidade escolar, esvaziada de sentido social e comunicativo.

Além disso, a ausência de continuidade, a padronização e o caráter demasiadamente estabelecidos pelas atividades reforçam a dependência de padrões fixos, desconsiderando a diversidade linguística e cultural que compõem o contexto das salas de aula. Nesse sentido, o material distancia-se dos princípios de uma alfabetização humanizadora e letrada, pois não integra de maneira efetiva as práticas de leitura e escrita aos usos reais da linguagem em diferentes contextos sociais.

Freire (1996), já atentava que ensinar a ler e escrever é um ato político e libertador, que exige uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora. No entanto, o que se propõe no MDC é uma abordagem tecnicista, que privilegia o cumprimento de metas e sequências estruturadas causando prejuízos a formação de indivíduos críticos.

Ao fomentar essas questões, a análise permite entender que, embora o Programa Alfabetiza MT apresente avanços no que se refere ao acesso aos materiais didáticos e ao apoio à prática docente, o eixo de produção textual permanece fragilizado em relação à sua concepção e desenvolvimento pedagógico. A distância entre o ideal proposto e a realidade demonstrada nas atividades no material, revela a necessidade de reorganização das práticas de ensino da produção escrita, de modo a promover a articulação entre o domínio técnico dos signos linguísticos e o uso social da linguagem. Essa mudança requer uma abordagem que valorize a produção de texto como prática de interação e demonstração de sentido, rompendo com a reprodução, abrindo espaço para produção independente, a criatividade e a emancipação dos sujeitos.

Considerando que o MDC tem sido um recurso cada dia mais presente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de alfabetização, fica evidente que as atividades de produção textual ainda necessitam de uma abordagem mais efetiva que integrem situações reais de comunicação e interação, o que representa uma falta expressiva no que se refere ao potencial educativo desse modelo e no desempenho dos estudantes, afetando o bom desenvolvimento do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, de forma humanizada.

Embora o MDC traga, em seus objetivos, uma proposta que valoriza a linguagem em sua dimensão social e discursiva, reconhecendo a diversidade cultural, a variação linguística, os gêneros textuais e o papel ativo do estudante nas práticas de leitura e escrita, existe uma discordância entre essa intenção e as atividades efetivamente propostas. Apesar de defender uma alfabetização alinhada ao letramento, com foco na linguagem como prática social, histórica e interativa, o MDC analisado, apresentou predominantemente exercícios estruturados e orientados, com foco na leitura e na escrita de caráter funcional. Destaca-se, portanto, a necessidade de incorporar atividades que promovam a interação entre os estudantes de maneira a trabalhar os gêneros textuais em contextos reais de comunicação social, cultural, ética, estética e política.

Em consideração as atividades levantadas e analisadas, destaca-se a importância de que as atividades de produção textual disponibilizadas aos estudantes no MDC, não se restrinjam a uma simples escrita superficial do conteúdo escolar explícito, mas que incentivem a reflexão, o planejamento e o uso da linguagem em contextos reais que permitam aos estudantes desenvolver habilidades crítico-discursivas de maneira mais significativa, ou seja, articuladas às situações discursivas reais e contextualizadas. Neste sentido, é essencial que o MDC disponibilizado pelo Programa Alfabetiza MT, trate a produção textual escrita e o trabalho com gêneros textuais de maneira mais aprofundada, permitindo aos estudantes aprender e desenvolver aptidões discursivas desde os primeiros anos escolares. Como aponta Smolka (2008), a escrita não pode ser vista apenas como objeto de ensino, mas como prática interativa e constitutiva do conhecimento, que precisa ganhar sentido nas relações que se constroem em sala de aula.

Diante destas observações, o propósito didático-pedagógico do MDC disponibilizado pelo Programa alfabetiza MT, deve oferecer propostas que favoreçam o processo de alfabetização com base no letramento e na linguagem como prática social de maneira expressiva. No entanto, no decorrer da análise, observou-se que muitas atividades propostas apresentam caráter padronizado, com pouca abertura para a produção discursiva efetiva dos alfabetizandos. A análise também evidenciou que o MDC, embora apresentado como um material específico do Estado de Mato Grosso, compartilha conteúdos com outros materiais produzidos para outros estados pelas instituições Nova Escola, Associação Leman e Instituto Natura, entidades parceiras do Programa Alfabetiza MT e de outras iniciativas voltadas à alfabetização de outros estados.

Durante as buscas por documentos e referências sobre o MDC, foram encontrados materiais semelhantes utilizados em outros estados, como o Rio Grande do Sul, onde o material

aparece com o nome “Trilha da Leitura e da Escrita”, material este vinculado ao programa “Alfabetiza Tchê” do estado do Rio Grande do Sul, que tem como meta a alfabetização de todas as crianças na idade certa, assim como o Programa Alfabetiza MT. Em uma análise superficial do material encontrado, observou-se que as atividades presentes no MDC do Programa Alfabetiza MT, aparecem no material do programa “Alfabetiza Tchê” do Rio Grande do Sul, trazendo em algumas atividades, por exemplo, uma proposta apresentada para trabalhar o gênero “receita culinária” em que foi realizada apenas uma variação local (a troca da receita para um prato típico de cada Estado), mantendo a estrutura e a sequência didática exatamente iguais. Também foi observado que dentre essas atividades, uma foi analisada nesta pesquisa que aparece como sugestão de produção e organização e planejamento de uma escrita de mensagem de áudio. Esta atividade aparece idênticas em ambos materiais.

Essa constatação, demonstra um ponto crítico na concepção e implementação do MDC, a padronização demasiada das atividades e a replicação de conteúdos usados em outros contextos estaduais comprometem a singularidade pedagógica e cultural da proposta mato-grossense. Tal uniformização, ao privilegiar modelos prontos e descontextualizados, desconsidera as especificidades regionais, sociais e linguísticas dos estudantes, reduzindo a potencialidade formativa do material.

Essa lógica de homogeneização pedagógica reflete uma intenção de centralização curricular impulsionada por instituições privadas que, ao colaborarem na produção de materiais educacionais, acabam desempenhado influência significativa sobre as políticas de alfabetização. Freire (1996), alerta que a educação libertadora deve partir da realidade concreta dos sujeitos, e não de modelos impostos que esvaziam o sentido crítico e emancipatório do ensino. Nessa direção, o uso de conteúdos compartilhados com outras redes estaduais pode enfraquecer o compromisso do Programa Alfabetização MT com a valorização da diversidade e com a promoção de práticas de escritas significativas, autênticas e socialmente contextualizadas, influenciando de forma não desejada, a efetividade das ações voltadas à alfabetização e ao letramento.

Essas comprovações levantam críticas relevantes quanto à falta de contextualização e de originalidade no material, além de evidenciar a necessidade de um olhar mais criterioso sobre a seleção, adaptação e produção de recursos didáticos. Considerando a importância do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na garantia da qualidade e da diversidade dos materiais pedagógicos distribuídos às escolas públicas, é importante que os materiais usados por programas estaduais estejam alinhados a esse princípio e valorizem as especificidades culturais e educacionais de cada rede. Assim, como sugestão de melhoria, destaca-se a

necessidade de que o MDC, disponibilizado pelo Alfabetiza MT, seja reestruturado com vistas a promover uma abordagem mais autoral, reflexiva e humanizadora da escrita, respeitando os contextos regionais e contribuindo para a formação de indivíduos leitores, produtores de textos críticos e agentes participativos na sociedade.

O desenvolver da pesquisa, denotou que é importante repensar o uso de Materiais Estruturados de Ensino, refletindo os impactos indesejados decorrentes da preferência por esses recursos na educação em relação ao PNLD, uma vez que uma de suas intenções veladas é a mercantilização dentro do espaço educacional público. Colocar em debate a real eficácia desse material para promover o letramento e formar leitores e produtores de textos críticos, reflexivos e participativos, capazes de atuar em vários contextos de interação e comunicação, é essencial para aperfeiçoar de maneira consistente e relevante o processo educacional, ou no caso desta pesquisa, do processo de alfabetização e letramento, em uma perspectiva humanizada e crítica.

Embora o MDC apresente atividades que contemplem diferentes tipologias textuais, em sua maioria já conhecidas pelos estudantes, é importante que essas atividades vão além do simples contato com gêneros textuais e beneficiem a construção da linguagem como prática social mais ampla. Não se trata de usar os textos e atividades apenas como instrumento para treinar a fluência leitora, visando atender as demandas das avaliações externas, mas sim, promover experiências significativas que ampliem o repertório linguístico e cultural das crianças.

Neste sentido, analisando a importância da interação social na sociedade atual, a alfabetização, na perspectiva do letramento, em uma perspectiva humanizadora e crítica, assume papel central nas práticas pedagógicas dos anos iniciais escolares. Tal abordagem sugere que o ensino da leitura e da escrita deve estar estruturado em contextos reais de uso da linguagem, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências comunicativas capazes de responder às múltiplas demandas sociais.

As atividades de produção textual, assim, devem ser planejadas e elaboradas de modo a contemplar a participação ativa dos estudantes no processo de elaboração do texto, considerando etapas como planejamento, escrita, revisão e reescrita, sempre associados às situações concretas de comunicação.

Ao relacionar os temas e gêneros trabalhados com a vivência/realidade dos estudantes, o MDC pode colaborar com a aprendizagem da escrita, desde que as atividades dispostas no material sejam ampliadas e aperfeiçoadas de maneira que ao serem trabalhadas com os estudantes, proporcionem um aprendizado significativo e contextualizado com a realidade, fortalecendo o processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, as atividades devem ser organizadas de forma a promover a interação entre os estudantes, de maneira que possibilitem a construção coletiva de significados e o desenvolvimento de habilidades discursivas, que solicitam não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas também a formação de sujeitos reflexivos e socialmente envolvidos. Portanto, as atividades que contemplam o eixo de produção textual devem considerar propostas que articulem alfabetização e letramento de maneira integrada aos usos sociais da linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

Diante de todo o exposto da análise realizada sobre o eixo de produção textual no MDC do 2º ano do Ensino Fundamental do Programa Alfabetiza MT, torna-se pertinente sugerir a ampliação de investigações que contemplem os demais eixos de aprendizagem que são: leitura, oralidade e análise linguística, a fim de compreender de maneira mais ampla como o material se organiza na promoção de uma alfabetização integral e humanizadora em relação a todos os eixos de aprendizagem. Além disso, recomenda-se que futuras pesquisas explorem de forma mais aprofundada se o MDC contempla atividades diferenciadas e adaptadas às necessidades das crianças com deficiência, considerando os princípios da educação inclusiva e do direito à aprendizagem de todos. Essa abordagem permitiria constatar se de fato o material incorpora práticas que respeitam as diversidades cognitivas, sensoriais e motoras dos estudantes, ou se ainda persiste uma lógica homogeneizadora que invisibiliza as especificidades desses alfabetizandos. Investigações futuras podem, portanto, contribuir para o aprimoramento do Programa Alfabetiza MT, concedendo contribuições teóricos-metodológicos para a elaboração de materiais equitativos, contextualizados e sensíveis a pluralidade que caracteriza o espaço escolar atual.

Em linhas gerais, a análise realizada nesta pesquisa demonstrou que o MDC do Programa Alfabetiza MT representa um esforço significativo do Estado de Mato Grosso em fortalecer as políticas públicas de alfabetização, todavia, ainda apresenta limitações que comprometem sua efetividade pedagógica e a sua potencialidade formativa. A predominância de atividades padronizadas, descontextualizadas e de caráter reprodutivo mostra a necessidade de repensar a estrutura e a intencionalidade do material, de modo que este consolide como um forte meio de acesso às práticas de leitura e produções escritas fundamentadas em situações reais de uso da linguagem. É necessário que o MDC assuma uma perspectiva crítica, contextualizada e humanizadora, em que o texto e a linguagem sejam compreendidos como práticas sociais e dialógicas, possibilitando aos estudantes atuar como sujeito de sua própria aprendizagem. Assim espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para debates

acadêmicos e possa fomentar o aprimoramento de políticas públicas voltadas à alfabetização, inspirando novas produções de materiais didáticos que valorizem a diversidade, a emancipação crítica do indivíduo e a construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Bibliográfica – Livros, Artigos, Teses, Dissertações, Matérias em Portais

ALFLEN, Adriana Ferreira Martins. **A Formação Continuada Docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic):** um olhar sob o ponto de vista histórico e político. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

ANDRADE, Maria Teresa Dias. **Técnica da pesquisa bibliográfica**. 3. ed. São Paulo: USP/Faculdade de Saúde Pública, 1999.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. 182 p. (Série Aula, 1).

ANTUNES, Irandé. **Linguagem e ensino:** o que é preciso saber para ensinar língua portuguesa. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa: Revista de Educação,** Goiânia, v. 13, ed. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.18224/educ.v13i1.1247. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247. Acesso em: 30 out. 2024.

ARAUJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Marcia Ângela. da Silva**.** Políticas de educação: concepções e programas. In WITMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes**. O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil.** Brasília Anpae; Campinas, SP: Autores Associados 2001.

BAKTHIN, Mikhaeil. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2112.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. -Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. 408p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris**. O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUSATTO, Cleo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha do Pacto**. Disponível em: www.pacto.mec.gov.br. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação (CAEd)**. Disponível em: https://institucional.caeddigital.net/index.html . Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Compromisso Criança Alfabetizada e Programa Literacia e Educação Infantil (LEEI)**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação:** Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/144.pdf . Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Diário Oficial da União-DOU. Decreto nº 11556. De junho de 2023a. **Institui o Compromisso Nacional Criança alfabetizada.** Edição:110, Seção: 1, p.3. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/publicado-decreto-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada. Acesso em: 30 de set. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados estaduais – redes públicas:** Saeb Amostral e metas projetadas. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas . Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL, Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 7 de julho de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília**: MEC, Sealf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento:** Programa de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral do Programa. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia do formador: módulo 1. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf/. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância. **Guia geral Pró-Letramento.** Brasília, DF: MEC, setembro 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental – **Programa de Formação de Professores, PROFA** – Apresentação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes do ensino fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília: MEC, 2023b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COMIN, Fabio Scorsolini. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, v. 3, n. 03, p.245-265, julho-setembro, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2024.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. POTKUL, Renata Strzepa. Produção de Texto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Brasileira De Alfabetização,** (7). Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba.2018.v0.258. Acesso em: 07 jan. 2025.

COSTA. Produção de textos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Vitória-ES, v. 1, n. 7, p. 234-253, jan./jun. 2018. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/258/197. Acesso em: 25 fev. 2024.

COSTA, Manoel dos Santos; ALLEVATO, Norma Soely Gomes. Livro didático de matemática: Análise de professores polivalentes em relação ao ensino de geometria. **Vidya,** v.30, n.2, p.71-80, jul./dez. 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? Presença Pedagógica. Belo Horizonte: **Dimensão,** v. 4, n. 20, p.83-87, mar./abr. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, 2007.

FANTE, Cleo. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Editora Verus, 2005.

FERRARO, Ana Rachel. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Alda Maria Duarte; CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **Formação continuada de professores:** reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez 2017.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação:** as categorias de pessoas, espaços e tempo. Ática, São Paulo, 2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

G1, Centro América. **MT é o 3º estado que mais avançou na alfabetização na idade certa**. Globo, 17 out.2024. disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/especial-publicitario/governo-de-mato-grosso/noticia/2024/10/17/mt-e-o-3estado-que-mais-avancou-na-alfabetizacao-na-idade-certa.ghtml. Acesso em: 15 jul. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível.** DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GUZZI, Sirlei Alves. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil:** A leitura de textos e histórias infantis e sua contribuição como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-letamento-na-educacao-infantil-leitura-textos-historias-nfantis-contribuicao-como-recurso.htm. Acesso: 04 agos. 2023.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. **Censo 2022:** Taxa de analfabetismo cai de 96% para 7,0% em 12 anos, mas a desigualdades persistem. Disponível: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agenciadenoticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12anosmasdesigualdadespersistem . Acesso em: 08 jun.2024.

KESTRING, Marianne Sol Teixeira de Oliveira. **As Concepções de Alfabetização no Contexto do Programa de Alfabetização Cuiabano- ROAC** (2018 – 2022): Desafios e

Possibilidades. Mestrado em Educação- Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Cuiabá, 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Arthur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-64.

LEAL. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de texto na alfabetização. Em LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Katia Leal Reis. **Produção de textos:** introdução ao tema. Em

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Judite. **Alfabetiza MT: Avaliações Diagnóstica, Formativa em Fluência Leitora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso Cáceres, 2024. Disponível em: https://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Judite_Dissertao_Reviso_completa_VF_1552024.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H**. Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

LOVERA, Cleci Luisa, NAGLARO, Arnaldo. O diálogo como princípio filosófico. **Revista de Ciências Humanas,** v.4, n.4, p. 31-52. Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/issue/view/42. Acesso em: 04 de mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaina Soares; TEIXEIRA, Patrícia. **A Política de alfabetização do Governo Bolsonaro:** reducionismos e colonialidade. III CICLO DE DEBATES DO GPEALE (UFSJ-UFPE), 2020. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0_W3Myddykg. Acesso em: 10 nov. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA Maria Auxiliadora (Org). Gêneros Textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATO GROSSO. **Alfabetização MT:** Material didático complementar do Mato Grosso: 2º ano, Ensino Fundamental. Livro do professor, volume 1, 1º semestre. 1ª. Ed. – São Paulo. Associação Nova Escola, 2023.

MATO GROSSO. **Alfabetiza MT:** Caderno orientativo. Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-material-didatico-e-metodologias. Acesso em: 05 mar. 2024.

MATO GROSSO. **Alfabetiza MT:** Caderno orientativo. Secretaria de Estado de Educação, 2025. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-material-didatico-e-metodologias. Acesso em: 20 fev. 2025.

MATO GROSSO**. Programa Alfabetiza MT- Prêmio Educa MT**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso- SEDUC, 2023. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/-/16428390-avalia-mt. Acesso em: 15 fev. 2025.

MATO GROSSO. **Criação de Material Didático e Metodologias**. Secretaria de Estado de Educação, 2023. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-material-didatico-e-metodologias. Acesso em: 05 mar. 2025.

MELLO, Ângela Rita Christofolo; DOMICIANO, Marcia Aparecida Moraes. Alfabetização de Jovens e Adultos, Multiletramentos e Gêneros Textual Post. In.: **Diálogos Emergente: Reflexões sobre Alfabetização & Letramento.** BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto (org); CARDOSO, Cancionila Janzkovski (org); RODRIGUES, Silvia de Fatima Pilegi (org); FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org). 1ª edição. EduFMT. Cuiabá – MT, 2021.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 151–167, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.8144. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8144. Acesso em: 4 jan. 2026.

MELO, Katia Leal Reis; SILVA, Alexandro. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. Em LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da Pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Vozes, 2007. P. 9-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Secretaria de Ensino Fundamental –** Programa de Formação de Professores, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjunturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 44, maio/agosto, 2010, p. 329-410.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a "Política Nacional de Alfabetização". OLHARES - **Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares. Acesso em: 23 nov. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. **SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO EM DEBATE MEC/SEB,** 2006, Brasília (DF). Conferência... Brasília (DF): MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

OLIVEIRA, Ana Flávia. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Ana Flavia.; PIZZIO, Adriana; FRANÇA, Gisélia (orgs.). **Fronteiras da educação:** desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora PUC, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Guia Prático:** Projetos de Pesquisas e Trabalho Monográfico. 6º Ed. Revisada e ampliada. Cáceres: Ed. Unemat, 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Mottta-Ruth, D.; BONINI, A. **Gêneros:** Teorias, métodos e debates. São Paulo: Editora Parábola, 2005. Cap. 9, p. 184-207.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. Em SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Alexandro; MELO, Katia Leal Reis. Produção de texto: uma atividade social e cognitiva. Em LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Alexandro. Produção de textos: uma atividade social cognitiva. Em LEAL, Telma Ferraz & BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de texto na escola:** reflexão e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura:** ensaios. Campinas: Mercado das letras, 1998.

SILVA JUNIOR, Clovis. Gomes da. O livro didático de matemática e o tempo. In: VI Encontro Pernambucano de Educação Matemática, **O Currículo de Matemática na Educação Básica,** Caruaru PE, Anais... Caruaru: UFPE, 2006.

SNYERS, GEORGE. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita:** a Alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: ed. 12. Unicamp, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letrament**o. 6. ed.,1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil** - Ano VII - Nº 20 - ArtMed - Jul/Out, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling - 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **Revista AATR,** [S.1], 2002. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

TEIXERA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. Revista Educação e

Políticas em Debate, v.10, n. 2, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/2176. Acesso em 10 de jun. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não Alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e Técnicas de Pesquisa** [E-book]. Chapecó: Argos, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2016.

VERCEZE, Rosana Maria Alves de Noronha; SILVINO, Elizangela Ferreira Monteiro. **Práxis Educacional.** V. 4, n.4 p. 83-102 jan./jun. 2008

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Documental – Leis, Decretos, Portarias e Resoluções

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012, seção 1, p. 22.

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 2021b. Disponível em: file:///C:/Users/elian/Downloads/dec-1065-2021-mato_grosso-mt.html. Acesso em: 10 agos. 2023.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. **Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021.** Institui o Programa Alfabetiza MT, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providencias. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 29 jul. 2021a. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza/criacao-de-incentivos. Acesso em: 10 agos. de 2023.