


Sentidos para leitura nos anos iniciais: um estudo sobre o material estruturado em Mato Grosso

Senses for reading in the early years: a study on structured material in Mato Grosso

Sentidos para la lectura en los primeros años: un estudio del material estructurado en Mato Grosso

Reybia Bueno Ramos  

Secretaria de Estado de Educação, Barra do Garças/MT – Brasil

Patricia Groschank Carolo Nascimento  

Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá/MT – Brasil

Milene Gabriela Winck  

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT – Brasil

Geniana dos Santos  

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT – Brasil

Resumo

O currículo, espaço de disputas para os sentidos privilegiados no contexto educacional, contempla a leitura como objeto de mensuração da aprendizagem que influencia e ressignifica a qualidade educativa. Nesse sentido, este estudo problematizou como a política curricular significa a formação leitora na infância escolarizada em Mato Grosso. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa e documental, com a Base Nacional Comum Curricular, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e o *material estruturado* “Tempo de Mais Aprender” (TEMA). Os resultados demonstraram a ênfase na verificação da proficiência por simplificar e artificializar o desempenho infantil, experiências com leitura e escrita com escasso potencial para promover a formação global dos estudantes, além dos significados vazios nas reivindicações políticas do *material estruturado* (TEMA), que evidenciam a necessidade de *recomposição da aprendizagem* e a ampliação do tempo dedicado ao aprendizado.

Palavras-chave: currículo; política de leitura; discurso.

Abstract

The curriculum, a space of disputes for privileged senses in the educational context, considers reading as an object of measurement of learning that influences and redefines educational quality. In this sense, this study problematized how curriculum policy influences reading education in school-age children in Mato Grosso. To this end, a qualitative and documentary approach was adopted with the National Common Curriculum Base, the Mato Grosso Curriculum Reference Document and the structured material “Tempo de Mais Aprender” (TEMA). The results demonstrated an emphasis on verifying proficiency by simplifying and artificializing children’s performance, experiences with reading and writing with little potential to promote the overall education of students. In addition to the empty meanings in the political claims of the structured material (TEMA), which highlight the need to rebuild learning and increase the time dedicated to learning.

Keywords: curriculum; reading policy; discourse.

Resumen

El currículo, espacio de disputas para los sentidos privilegiados en el contexto educativo, contempla la lectura como objeto de medición del aprendizaje que influye y redefine la calidad educativa. En este sentido, este estudio problematizó cómo la política curricular significa la formación lectora en la infancia escolarizada en Mato Grosso. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo y documental con la Base Nacional Común Curricular, el Documento de Referencia Curricular de Mato Grosso y el material estructurado “Tempo de Mais Aprender” (TEMA). Los resultados demostraron el énfasis en la verificación de la competencia al simplificar y artificializar el rendimiento infantil, las experiencias con la lectura y la escritura con escaso potencial para promover la formación global de los estudiantes. Además de los significados vacíos en las reivindicaciones políticas del material estructurado (TEMA), que evidencian la necesidad de recomponer el aprendizaje y ampliar el tiempo dedicado al mismo.

Palabras clave: currículo; política de lectura; discurso.

Introdução

A escola constitui-se um espaço social complexo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel central na formulação da política curricular de leitura e na construção de sociabilidades. Nesse sentido, o currículo delinea e projeta significados sobre a leitura escolar e a formação da criança leitora, ao configurar-se como um meio capaz de potencializar ou restringir o desenvolvimento humano, ético e estético. Simultaneamente, sua dimensão como espaço de produção de sentido emerge da interação entre sujeito e mundo, mediada por experiências culturais, individuais e coletivas.

Nesse contexto, este artigo resulta de uma investigação conduzida no âmbito do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, vinculada à linha de pesquisa “Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas”, e teve como principal objetivo problematizar como a política curricular significa a formação leitora na infância escolarizada em Mato Grosso. O referencial teórico fundamentou-se em Laclau (2011, 2013), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015), Lopes e Borges (2017), Macambira e Freitas (2021), Casagrande, Maieski e Alonso (2022), Costa e Lopes (2022), Santos (2017), Laclau e Mouffe (1987, 1994, 2015), entre outros.

Para ampliar a produção científica sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais efeitos de sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produz no contexto educacional do estado de Mato Grosso? Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, que abrangeu a análise do *material estruturado* “Tempo de Mais Aprender” (TEMA), da BNCC e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT).

A produção de dados ocorreu em 2023, por meio da análise do *material estruturado* adotado pela rede estadual de Mato Grosso como substituto dos livros didáticos anteriormente utilizados. Essa mudança foi justificada pela necessidade de adequação do trabalho docente às avaliações externas. O material, denominado TEMA, integra-se a um sistema de ensino orientado por competências e habilidades estabelecidas na BNCC.

A análise do TEMA buscou compreender sua estrutura e seus objetivos no contexto educacional local e investigou, por um lado, seu papel como resposta à crise educacional e, por outro, sua função como instrumento de monitoramento das ações relacionadas à implementação da BNCC no estado de Mato Grosso. Adicionalmente, foram investigados os significados subjacentes à política curricular, no ensino da leitura nos anos iniciais.

Na BNCC, observa-se um estreitamento da concepção de formação leitora, centrado na alfabetização e na progressão das aprendizagens. Embora a leitura seja reconhecida como essencial para o avanço escolar, a abordagem predominantemente instrumental e funcionalista tende a minimizar a formação literária das crianças, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental, aspecto que tem sido problematizado em estudos anteriores.

No campo do currículo, diferentes autores destacam a multiplicidade de conceitos que se fixam temporariamente (Silva, 2005; Lopes; Macedo, 2011), ao evidenciar o currículo como um espaço de disputas discursivas e de produção cultural contextualizada. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como uma projeção de intencionalidades educacionais, que se configura em um desafio político experienciado nos processos de mediação e interação cultural.

Por fim, salienta-se que para sustentar a noção de currículo como uma prática discursiva constantemente em disputa, utiliza-se a Teoria do Discurso (TD), desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987, 1994, 2015). Tal abordagem possibilita examinar de que maneira distintos discursos procuram ocupar o vazio normativo por meio da articulação de demandas, organizar e reorganizar o campo discursivo na definição dos significados curriculares (Lopes, 2012).

Currículo e Teoria do Discurso: significantes vazios

A concepção de currículo como conhecimento é recorrente no campo das políticas educacionais (Lopes; Borges, 2017), pois se relaciona à seleção e à organização dos saberes ao longo da escolarização. Tal perspectiva tem ganhado destaque nas políticas curriculares contemporâneas, especialmente nas discussões em torno da BNCC. Nesse sentido, Macedo (2016, p. 55) argumenta que existe, no Brasil, uma luta política para hegemonizar a significação de currículo escolar, ao afirmar que “trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços acadêmicos ou não, ao longo dos anos”.

Diante desse contexto, qualquer manifestação curricular, seja oral ou escrita, quando integrada ao leitor, configura-se como um discurso em ação, isto é, como uma prática de poder e significação. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo “[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. Ao longo dos anos, o discurso vincula a qualidade da educação ao currículo e, por conseguinte, ao conhecimento, tem se fortalecido, tornando-se hegemônico (Lopes, 2012).

Para compreender o currículo como prática discursiva em permanente disputa, recorre-se à Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1987, 1994, 2015). A abordagem teórica propõe uma compreensão constitutiva do social por meio da linguagem, além de enfatizar a dialogia e a interação entre sujeitos sociais em contextos democráticos. Inserida no campo pós-estruturalista, a TD permite compreender como as ordens discursivas são construídas e como as categorias de poder e discurso assumem centralidade na significação do currículo.

Embora a TD apresente um arcabouço teórico extenso e complexo, este estudo concentra-se na análise da significação do *material estruturado* no contexto discursivo de Mato Grosso, especialmente no que se refere ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse recorte, o foco recai sobre a promessa enunciativa do material e sua relação com o discurso da qualidade da educação, conforme problematizado por Lopes em diferentes estudos.

Um dos elementos de destaque na TD é o significante, sobretudo o escrito, compreendido como resultado de uma derivação que constitui a própria essência da noção de “significante”. Além disso, a concepção de signo envolve necessariamente a distinção entre significado e significante, mesmo que, conforme aponta Saussure, ambos sejam indissociáveis, como as duas faces de uma única folha (Derrida; Roudinesco, 1984).

A TD considera que grupos sociais se organizam e se articulam em face de demandas. Tais demandas, ainda que sujeitas a diferentes interpretações sobre o mundo e seus objetos, orientam a mobilização dos grupos na condução de disputas específicas. Sob a perspectiva de Laclau (2013), as demandas políticas transcendem a expressão de

interesses objetivos, pois se configuram como construções discursivas moldadas pelas dinâmicas de poder e pelos processos de significação. Desse modo, são contingentes e intrinsecamente vinculadas ao contexto discursivo, uma vez que rejeitam abordagens essencialistas ou deterministas.

O sujeito constitui-se por meio das demandas articuladas em torno de grupos políticos e por movimentos que reivindicam transformações na ordem estabelecida. Conforme argumenta Laclau (2013, p. 26), “[...] como essa ordem não pode absorver completamente a demanda, ela não pode se constituir como uma totalidade coerente”. Dessa maneira, o processo articulatório revela-se complexo, ao envolver um jogo de linguagem no qual significantes operam como elementos centrais para a construção da hegemonia. Na visão de Laclau e Mouffe (1987), a hegemonia configura-se como uma prática, sendo o momento em que uma identidade ou força social particular consegue representar e articular outras identidades (Mendonça; Rodrigues, 2008).

A esse respeito, Mendonça (2009, p. 159) destaca que: “[...] todas as identidades se constituem sempre de forma inconclusa, seja em função da própria articulação incompleta de sentidos, seja a partir de seu corte antagônico (outra identidade que nega sua própria constituição)”. Desta feita, a hegemonia é também compreendida como discurso, o qual se forma por meio de práticas articulatórias que emergem em cenários de antagonismo. Biglieri e Perelló (2012) acrescentam que o antagonismo é essencial para a construção hegemônica, visto que determinados significantes são progressivamente privilegiados em uma gramática de luta.

Os significantes podem ser flutuantes, quando sua significação se desloca de um objeto a outro, ou vazios, ao serem passíveis de múltiplas significações, algumas delas divergentes e conflitantes. No âmbito das políticas educacionais, o significante vazio “qualidade da educação” refere-se a um modelo específico de educação, inscrito em determinado contexto político.

A política configura-se como um campo dinâmico, marcado por conflitos e transformações, no qual o poder desempenha um papel central na orientação das decisões. Diferentemente de um sistema regido por regras estáveis, a política é permeada pela contingência e pela indeterminação. Nesse contexto, cada decisão política é formulada a partir de um conjunto imprevisível de possibilidades, refletindo a diversidade de perspectivas presentes na sociedade. Logo, o exercício do poder revela-se fundamental, uma vez que as decisões são influenciadas por dinâmicas hegemônicas.

Para Laclau e Mouffe (1987), estabelecer relações hegemônicas significa constituir uma ordem discursiva cuja organização está sujeita a constantes disputas. Assim, os autores consideram que a prática da articulação envolve a construção de pontos nodais que estabelecem significados parcializados. A fixação limitada decorre da abertura do social, que, por sua vez, resulta do contínuo transbordamento de todo discurso diante da infinidade do campo da discursividade.

Uma das principais características da TD é a compreensão do discurso como ativação de recursos linguísticos, que abrange falas, pronunciamentos e o uso social da linguagem. Nessa perspectiva, o discurso é entendido como uma estrutura articulada, associada à posição social de seus enunciadores, sejam eles líderes políticos ou sujeitos sem posição social destacada. Outra dimensão relevante do discurso reside no campo disciplinar que, ao longo do século XX, consolidou-se na linguística dentro das ciências

humanas. Com base nesse enfoque, Laclau e Mouffe (1994) concebem o discurso tanto como um meio de comunicação no contexto social quanto como um sistema de regras que orienta a produção social de sentidos.

No âmbito do pensamento linguístico, Mendonça e Rodrigues (2008) retomam Saussure para destacar a natureza arbitrária do signo, isto é, o fato de que a relação entre som e imagem conceitual é socialmente construída e contingente. Com base em Laclau e Mouffe, os autores enfatizam que a dinâmica não se restringe à linguagem, mas reflete, igualmente, o funcionamento do social. Destarte, “o discurso, nesse âmbito, é concebido como um conjunto diferencial de sequências significantes no qual o significado é constantemente renegociado e transcende a distinção entre o linguístico e o não linguístico” (Mendonça; Rodrigues, 2008, p. 154).

Costa e Lopes (2022) concordam com Laclau (2011) ao compreenderem a exclusão e o antagonismo como elementos constitutivos da política. Para os autores, a subjetividade emerge como efeito de uma decisão política relacional diante do antagonismo, e não como um desdobramento de um processo previamente estruturado. A significação conclui apenas quando encontra seu limite, momento em que um antagonista é determinado no processo articulatório. Ademais, a estruturação discursiva consiste em uma tentativa constante de fechamento do campo da discursividade, uma vez que todo discurso busca estabelecer uma ordem, impedir a proliferação de significados e consolidar um núcleo de significação (Costa; Lopes, 2022).

Nesse contexto, a TD oferece subsídios para analisar as disputas políticas em torno da BNCC, particularmente no que se refere à ressignificação do significante vazio “qualidade da educação”. A reformulação curricular nos âmbitos municipal e estadual, pautada na BNCC, reflete tais disputas discursivas e relações de poder, o que influencia a elaboração do *material estruturado* “Tempo de Mais Aprender” (TEMA), objeto central desta análise.

“Tempo de Mais Aprender” (TEMA): delineando o ensino da leitura no ensino fundamental

O *material estruturado* (TEMA) foi apresentado ao contexto educacional local com a pretensão de oferecer uma resposta à crise educacional e viabilizar o controle/acompanhamento das ações previstas no processo de implementação da BNCC em Mato Grosso. Nesse âmbito, ressalta-se a intencionalidade de possibilitar ao estudante tornar-se protagonista das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, constituindo-se como leitor e escritor de textos. Destaca-se, ainda, que a denominação *material estruturado* foi utilizada na divulgação promovida pela rede educacional durante sua adoção, a qual contou com ampla campanha de marketing, que incluiu ações de formação dos professores, realizadas, em geral, via plataforma da (in)formação.

No tocante aos referenciais teóricos apresentados, o material enuncia estar alicerçado nos estudos desenvolvidos por teóricos como Bakhtin, Vygotsky, Marcuschi, Rojo e Travaglia. No entanto, é possível entrever em sua composição a presença de outras teorizações, tanto do campo da linguagem quanto da área pedagógica. Logo, diversas concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem e de leitura são mobilizadas ao longo do material, o que evidencia tensionamentos e disputas em torno da leitura e do ensino.

Em linhas gerais, no que concerne ao cenário político institucionalizado pela Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), o material integra o Plano Estadual de *Recomposição da aprendizagem*¹, o qual conta com a participação de formadores do estado do Ceará. O alinhamento às ações desenvolvidas pelo referido estado está regulado pela tentativa de aumento da proficiência em leitura e escrita, movimento que tem influenciado políticas educacionais em todo o território brasileiro e que vem sendo denominado como sobralização do ensino.

Em Mato Grosso, as ações relacionadas à utilização do *material estruturado* ficaram sob a responsabilidade da Diretoria Regional de Educação (DRE), instância que substitui o antigo Centro de Formação e Atualização Profissional da Educação Básica (Cefapro). As DRE passaram a oferecer formação presencial e *online* com o intuito de apresentar as propostas de cada sessão do *material estruturado*, no caso o TEMA, a fim de que fossem utilizados pelos docentes e de *recompôr a aprendizagem* dos discentes.

Como o propósito exposto é o de *recomposição de aprendizagem*, destaca-se que a BNCC estabelece o fortalecimento do processo de alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, alteração que impacta diretamente a redução do tempo destinado à alfabetização. Tal documento normativo tem como objetivo garantir o direito de aprender a ler e a escrever, por meio de conhecimentos estabelecidos como necessários a todos os estudantes dessa etapa de ensino (Brasil, 2017).

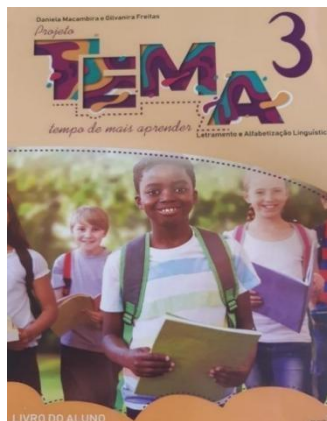
A ideia de *recomposição da aprendizagem* tem ganhado força nos últimos anos, sobretudo em decorrência da pandemia global, que, por aproximadamente dois anos, modificou as formas de organização pedagógica/escolar e, conseqüentemente, os processos de ensino. Tal aspecto se mostra importante, na medida em que alguns significantes passam a ser privilegiados em uma dada política, em função do contexto social vivenciado, como ocorre com a expressão significativa *recomposição da aprendizagem*.

Nesse sentido, o TEMA apresenta-se como um material didático que asseguraria o processo de *recomposição*. Isso ocorre porque as habilidades voltadas à alfabetização, ao conhecimento linguístico e ao letramento são apresentadas como devidamente contextualizadas. Além disso, tais habilidades seguem orientações projetadas e controladas pelos docentes, com vistas a alcançar a meta de que todos os estudantes de 3º, 4º e 5º anos se tornem leitores e escritores de textos.

Para fundamentar o estudo a partir das atividades propostas no TEMA, Figura 1, são explicitados instrumentos que enfatizam a linguagem nos campos da atividade humana, de modo a possibilitar que os discentes interajam socialmente e se apropriem do material sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Conforme o material, a proposta de atividades consiste em estimular a reflexão dos alunos sobre o uso da língua em seu cotidiano. Para isso, são levantadas questões como: de que forma eles se comunicam? Qual a importância do estudo dos gêneros textuais, dos conhecimentos linguísticos e dos processos de alfabetização e letramento? Além do mais, busca-se compreender como avaliar, de maneira sistemática, a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

¹ O Plano Estadual de *Recomposição da aprendizagem* visa garantir a consolidação de competências e habilidades utilizando materiais pedagógicos específicos em projetos integrados ao currículo para desenvolver a formação integral dos estudantes.

Figura 1 - Capa do *material estruturado* TEMA – aluno.



Fonte: Arquivo das autoras (2023)

O *material estruturado* (do aluno) é de cor laranja, com as letras do título “TEMA” coloridas. Em sua capa, Figura 1, projeta-se uma visualização de crianças de diferentes etnias do território nacional, que se apropriam da coleção como suporte para estudos futuros. Para Macambira e Freitas² (2021), o *material estruturado* constitui um suporte essencial para a formação contínua de educadores, na medida em que propicia a aplicação de uma metodologia direcionada aos estudantes. No entanto, tal afirmação necessita ser problematizada, pois tende a superestimar o papel do material didático na produção de experiências pedagógicas em sala de aula, especialmente no tocante à formação leitora. Ademais, tal perspectiva opera na lógica da implementação, segundo a qual, ao conhecer o material, aos docentes restaria somente aplicá-lo.

Identifica-se, a partir da análise do material focalizado, a centralidade na dimensão temporal. A característica manifesta-se tanto no próprio nome do material “Tempo de Mais Aprender” (TEMA) quanto em outros significantes flutuantes que compõem a cadeia de significação (Laclau, 2011). Em seguida, o Quadro 1 expõe os significantes e as significações possíveis relacionadas à centralidade da dimensão temporal no material analisado:

Quadro 1 - Significantes e significações possíveis

| Significantes explícitos | Sentidos e significações possíveis |
|---------------------------------------|---|
| Calendário, relógio, lápis, ampulheta | Dimensão temporal/tempo de aprender em face do tempo perdido, tempo que se perdeu. |
| Avião | Concepção essencializada de leitura como viagem/ler para não perder a viagem (aprendizagem na educação básica). |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Embora o material TEMA seja destinado aos anos iniciais, mais especificamente ao 5º ano do ensino fundamental, para justificar sua pertinência as autoras apresentam dados que evidenciam a problemática da leitura ao final da educação básica. Tal justificativa pode

² Daniela Miranda da Costa Macambira é mestra em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialista em Alfabetização pela Faculdade 7 de Setembro (FA7) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Gilvanira Lopes é doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

sugerir que a formação leitora na infância é condição para evitar problemas educacionais futuros, sobretudo ao final do ensino médio. Diante desse cenário e considerando o que propõe Laclau (2011), a demanda pela *recomposição da aprendizagem* mobiliza a política curricular, de modo a justificar a necessidade do *material estruturado*, conforme explicitam as autoras:

assim, um dos focos principais do TEMA reside em possibilitar práticas para que, de fato, os (as) alunos (a) compreendam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a partir do conhecimento da estrutura e da composição desse sistema, vivenciado a partir de práticas leitoras e escritoras (Macambira; Freitas, 2021, p. 21).

No que tange ao antagonismo, o *material estruturado* é apresentado como um recurso capaz de barrar o analfabetismo. As pesquisas intentam compreender o analfabetismo escolar e sinalizam que ele decorre de vários fatores, principalmente relacionados à formação docente, uma vez que determinadas práticas pedagógicas se fundamentam em metodologias que não proporcionam aprendizado. Contudo, ao responsabilizar prioritariamente os docentes dos anos iniciais, transfere-se a eles a culpa pelo fracasso escolar, atribuindo-lhes a tarefa de acompanhar, monitorar e propor intervenções no processo de aprendizagem dos discentes. Na visão das pesquisadoras,

contudo, ainda há um percentual bastante significativo de alunos que finalizam 1º e 2º anos, etapa voltada para a alfabetização, sem saber ler e escrever. O mesmo processo acaba ocorrendo nos anos posteriores, o que implica que, contraditoriamente, a escola acaba promovendo o analfabetismo escolar. Essas questões se configuram como argumento para a afirmação de que não há justificativa para que os alunos não aprendam a ler e a escrever, exceto em casos de comprometimento cognitivo atestado, desde que a escola trabalhe o que necessita ser trabalhado e de modo como deve ser trabalhado para que os alunos se alfabetizem (Macambira; Freitas, 2021, p. 18).

O livro organiza-se em quatro eixos: leitura, oralidade, escrita e análise linguística, seguidos por cinco seções, quais sejam: interagindo com gêneros, comunicando por meio de frases, produzindo textos, refletindo sobre as palavras e refletindo a partir da escrita. Ao longo do material, trabalham-se conceitos como de alfabetização linguística, Sistema de Escrita Alfabética (SEA), alfabetização, letramento e gêneros textuais, com o intuito de vivenciar um processo de formação de professores(as) alfabetizadores(as) para compreender criticamente as atividades a serem realizadas no contexto escolar e aplicar uma metodologia direcionada à aprendizagem da leitura e da produção de textos pelos estudantes. Macambira e Freitas (2021, p.18) destacam que

[...] para que os alunos possam se apropriar dos processos de leitura e escrita, vivenciar de modo competente e autônomo a tecnologia da escrita, como protagonistas desse processo, inevitavelmente, eles precisam compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que não ocorrerá de modo espontâneo. As estratégias trabalhadas no contexto escolar, para que os alunos compreendam o SEA, precisam ser intencionalmente planejadas pelos educadores e conscientemente trabalhadas em sala de aula, bem como envolver o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos acerca desses conhecimentos.

No *material estruturado*, apesar de o foco ser o final dos anos iniciais, especificamente o 5º ano, reconhecem-se tensionamentos entre o ensino de língua portuguesa e os campos da alfabetização. Esta última é representada como uma demanda aparentemente frustrada, a qual mobiliza diferentes discursos sobre sua efetivação. Dessa

maneira, o analfabetismo parece encarnar aquilo que a TD significa como antagonismo (Laclau, 2011).

As seções do livro propõem trabalhar textos, conjuntos de palavras, questões, oralidade, leitura e escrita, de acordo com as capacidades de linguagem, considerando o modo dialógico e interacional das situações propostas no TEMA. Ao menos no plano teórico, a linguagem é percebida como modo de interação e, desta feita, o discente interage com o interlocutor e realiza ações por meio dela. Nessa concepção, o ensino da língua centra-se na leitura e na escrita no processo educativo social, histórico e cultural. Contudo, os conceitos de alfabetização e letramento que embasam o TEMA sinalizam principalmente para princípios e regras da língua.

No *material estruturado* “TEMA” são destacadas as principais habilidades trabalhadas em cada eixo. Em “Interagindo com gêneros”, explicitam-se textos com diferentes capacidades de linguagem e enfatizam-se a leitura oral e a fluência. Em “Refletindo sobre as palavras”, propõe-se um conjunto de palavras inter-relacionadas às questões abordadas no gênero, com foco na apropriação do sistema de escrita. Já em “Comunicando através de palavras”, privilegia-se a compreensão, a interpretação e a formação de frases. A seção “Produzindo textos” articula práticas de oralidade, leitura e escrita e, por fim, “Refletindo a partir da escrita” sugere a retomada das produções para análise da escrita.

No que se refere à alfabetização, o material enfatiza tanto o domínio do sistema alfabético e ortográfico quanto a aquisição do sistema convencional da escrita. Esses conceitos são originados do campo da alfabetização e inseridos em uma problematização teórica adotada pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos, o que tem gerado tensionamentos em relação aos propósitos dos primeiros anos do ensino fundamental. Um dos tensionamentos diz respeito ao letramento, entendido na BNCC e no TEMA como desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas que possibilitem o uso competente do sistema linguístico. Ressalta-se, ainda, a necessidade de que o estudante, ao ingressar na escola, domine a variedade oral familiar, a fim de favorecer sua aprendizagem.

Ademais, no *material estruturado*, são apresentados alguns significantes que indicam sua convergência com o processo de implementação da BNCC. Os significantes explícitos, quais sejam: competências, habilidades, domínio, construção, ausência de domínio após o 2º ano da alfabetização, e os sentidos de significações possíveis, como: leitor competente x leitor incompetente (criança no 5º ano), ausência de domínio, tempo de mais aprender e um tempo que se perdeu e precisa ser recomposto. Na perspectiva de Macambira e Freitas (2021, p.13),

o conhecimento de mundo necessário para levantamento de conteúdo (o que dizer) tem a ver com o conhecimento geral que cada usuário da língua tem. As habilidades básicas de levantamento de conteúdo estão diretamente relacionadas com a seleção de informações e dados pertinentes para o que se quer dizer e com os objetivos que se pretendem alcançar. Supondo que o usuário da língua tem o conhecimento de mundo necessário, a habilidade de seleção dos elementos a serem ditos é fundamental para um bom letramento, e é preciso mostrar-lhe que não basta dizer qualquer coisa sobre um tópico.

No projeto TEMA, conforme indicado por suas idealizadoras, os estudos linguísticos possuem destaque, ao incluírem a teoria gramatical classificatória de unidades e funções

da língua. Ademais, são abordadas as possibilidades significativas dos diferentes recursos linguísticos, o conhecimento sobre o léxico, o princípio de uso das variedades da língua e as categorias textuais, que abrangem tipos, subtipos, gêneros e espécies textuais. Dessa forma, o projeto também demonstra que o processo de letramento é mais complexo, visto que considera o número e a variedade de elementos que precisam ser conhecidos e operacionalizados para a produção e a compreensão de textos, no contexto das práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes.

Para problematizar os sentidos atribuídos à leitura no âmbito do *material estruturado*, a presente pesquisa apoia-se em Lopes e Borges (2017), que discutem o significado de currículo como conhecimento no âmbito das políticas educacionais. As autoras destacam a constante luta pela hegemonização das construções discursivas do conceito de currículo, aspecto que pode ser identificado na política curricular atual, a qual estrutura materiais direcionados à implementação da BNCC no estado de Mato Grosso.

Ademais, a proposta do TEMA reforça a interdependência entre alfabetização e letramento como condição essencial para contextualizar o ensino sistemático das habilidades iniciais de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Nessa perspectiva, Macambira e Freitas (2021) argumentam que os estudantes, após pelo menos dois anos de escolarização voltados à construção leitora e à escrita, não devem ser submetidos a um sistema de escrita que ainda não dominam.

A preocupação das autoras em relação à progressão das aprendizagens, no que diz respeito ao SEA, é legitimada por índices atuais da educação brasileira, os quais indicam problemas na transição entre as etapas, além de uma significativa perda da proficiência em língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, as autoras intenciam que as práticas de sala de aula sejam planejadas e orientadas de modo a possibilitar que os discentes se apropriem dos processos de leitura e escrita de forma competente e autônoma.

No que tange às atividades propostas para a recomposição do tempo perdido, os objetivos estabelecidos no material incluem o trabalho com gêneros textuais, a produção escrita, a leitura fluente e um trabalho intensivo com a tecnologia. A seguir, será exposta a atividade intitulada “Interagindo com gêneros”, Figura 2, proposta no TEMA sala de aula.

Figura 2 - Atividade “Interagindo com gêneros” - TEMA em sala de aula



Fonte: arquivo das autoras (2023)

A proposta dessa atividade consiste em comparar diferentes gostos alimentares e explorar o uso da tecnologia por meio de aplicativos de entrega de comida. Durante a execução da atividade, intervenções são necessárias, ao se identificarem as dificuldades dos estudantes na compreensão do assunto. Diante dessa conjuntura, pode-se afirmar que a concepção de letramento, sustentada pela noção de práticas sociais de uso da língua, encontra-se estreitamente vinculada ao uso da língua nos meios digitais.

Em relação ao uso das Tecnologias Digitais (TDs) no processo educativo, Casagrande, Maieski e Alonso (2022) ponderam que, nos processos de ensino e aprendizagem, embora tragam desafios, as TDs também abrem um universo de possibilidades. Isso ocorre na medida em que promove a convergência de dispositivos, recursos e mídias, os quais enriquecem o processo formativo. Segundo as autoras, tais práticas inserem os sujeitos em contextos nos quais estão imersos, denominados de Cultura Digital (CD).

A introdução das TDs no cenário educacional amplia as oportunidades de aprimorar a experiência de aprendizagem, ao permitir aos professores integrarem diversos dispositivos, recursos e mídias digitais (Casagrande; Maieski; Alonso, 2022). A convergência desses elementos desempenha um papel crucial na formação do letramento, particularmente no letramento digital, de modo a capacitar os estudantes a se envolverem ativamente na cultura digital. Assim, a proposição de atividades que favoreçam o engajamento dos discentes no uso da tecnologia, como a comparação de diferentes preferências alimentares por meio de aplicativos de entrega, como *ifood*, mostrou-se necessária para ampliar as práticas de linguagem dos alunos. Durante a atividade, foram realizadas intervenções pedagógicas ao se constatarem dificuldades dos discentes na compreensão do uso da língua nos meios digitais.

Contudo, esse processo envolve desafios, como a necessidade de formação dos professores, a garantia de acesso às tecnologias e a adaptação dos métodos pedagógicos tradicionais às novas oportunidades proporcionadas pelas TDs. Apesar das dificuldades, observa-se que o uso adequado dos recursos pode ser benéfico para o aprimoramento do letramento digital e para a preparação dos sujeitos para a navegação na cultura digital.

Nesse âmbito, é fundamental refletir sobre as questões curriculares e suas interconexões com as práticas pedagógicas, além de buscar abordagens mais eficazes para garantir o direito à educação de qualidade para todos. Isso implica na reconfiguração das potencialidades proporcionadas pela integração das TDs no currículo (Tezani, 2011).

Cabe evidenciar que existem diversos métodos de alfabetização, entre os quais se destacam o sintético e o analítico. O método sintético inicia o processo de aprendizagem a partir de elementos considerados estruturalmente “mais simples”, como letras, fonemas ou sílabas (Morais; Albuquerque; Leal, 2005), de modo a conduzir os aprendizes à leitura de palavras, frases e textos. Em outros termos, o método parte das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para, em seguida, analisar unidades maiores (palavras, frases e textos). Por outro lado, o modelo analítico propõe um ensino que se inicia pelas unidades de significado da linguagem, como palavras, frases ou pequenos textos, para, posteriormente, realizar a análise das partes menores, como letras e sílabas (Morais; Albuquerque; Leal, 2005).

Ao analisar o material em questão, observa-se que ele tende a se alinhar ao método sintético, conforme demonstrado pelas atividades propostas, que envolvem o uso

sequencial de letras móveis, sílabas, palavras e frases, seguido pelo trabalho com gêneros textuais. O material adota, desse modo, uma abordagem que ensina a ler através da associação direta entre letras e sons, com ênfase na decodificação fonética e na priorização da análise e da síntese das unidades sonoras das palavras. Logo, deixa em segundo plano as concepções enunciadas sobre textualidade e letramento, em prol do atendimento à demanda central do *material estruturado*, qual seja, a recomposição de determinadas aprendizagens relacionadas à alfabetização.

Nessa direção, Macambira e Freitas (2021) apresentam alguns aspectos que embasam o material. Entre eles, destacam: se escreve com letras, as quais não podem ser inventadas, possuem um repertório finito e diferenciam-se de números e de outros símbolos. Ademais, as letras apresentam formatos fixos, sendo que pequenas variações podem produzir mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma mesma letra assuma formatos variados (P, p...). A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada, dentre outros aspectos.

Em relação ao SEA, Macambira e Freitas (2021) questionam a compreensão de seus aspectos conceituais, uma vez que o entendimento opera como requisito para a memorização das relações letra-som, permitindo que os alunos leiam e escrevam novas palavras. Nesse pensar, os professores alfabetizadores podem empregar tarefas desafiadoras que auxiliem os estudantes no domínio das propriedades do SEA, a fim de possibilitar que se tornem alfabetizados.

Cabe destacar que, ao serem apresentadas as atividades sugeridas pelo *material estruturado* “TEMA” em sala de aula, os discentes do 5º ano do ensino fundamental perceberam que a linguagem empregada estava em um nível inferior ao deles. Como resultado, demonstraram desinteresse pela proposta. No que se refere às práticas de ensino da leitura, o TEMA possibilita aos discentes a compreensão do SEA a partir do conhecimento de sua estrutura e composição. As autoras fundamentam essa abordagem em estudos de vários pesquisadores que estabelecem um diálogo teórico que sustenta suas propostas.

O material ainda problematiza a supervalorização dos resultados de proficiência obtidos em avaliações de larga escala. As autoras argumentam que, enquanto no passado o fracasso no ensino da língua escrita era identificado por meio de avaliações internas realizadas no ensino fundamental (EF), atualmente ele se evidencia sobretudo em avaliações externas (SAEB, ENEM). Tais avaliações revelam a persistência de estudantes não alfabetizados ou semialfabetizados, mesmo após anos de escolarização.

A compreensão das práticas linguísticas como atividades discursivas fundamentais orienta os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, conforme delineado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos situam como principal objetivo de seu ensino a tarefa de levar o discente a empregar a linguagem na compreensão e na elaboração de textos orais e escritos, para atender às diversas exigências sociais, adequar-se aos distintos objetivos comunicativos e expressivos e considerar as variadas circunstâncias de produção do discurso (Brasil, 1998).

Macambira e Freitas (2021), em aparente concordância com estudiosos da área, frisam que os gêneros do discurso apresentam três dimensões essenciais: temas, marcas linguísticas e forma composicional. Tais dimensões são determinadas pelo contexto de fala/escrita, bem como pela situação de produção dos enunciados. Em relação ao ensino

de leitura no TEMA, Macambira e Freitas (2021) alinham-se à perspectiva de Marcuschi (1996) e enfatizam a relevância do estímulo à réplica ativa durante a leitura, assim como da percepção da flexibilidade dos sentidos dos signos. As pesquisadoras alertam que, ao apenas reproduzirem os significados dos textos conforme o pensamento do autor, os discentes podem limitar-se a uma abordagem mecânica, em detrimento de uma compreensão mais aprofundada.

Ao considerar o contexto da alfabetização, do letramento e dos gêneros do discurso descritos no *material estruturado*, percebe-se que Macambira e Freitas (2021) evidenciam a alfabetização como um dos momentos constitutivos dos letramentos. A escola, nesse pensar, ultrapassa a função de ensinar a decodificação fonêmica e alfabética e integra a escrita às práticas sociais de uso da linguagem. Com base na abordagem discursiva e na teoria de Laclau e Mouffe (1987), observa-se que a hegemonia ocorre quando uma necessidade específica universaliza seu conteúdo discursivo, o que se torna um ponto nodal para a convergência de elementos anteriormente dispersos no campo discursivo. Trata-se de um processo complexo de articulação, o qual implica um jogo linguístico em que diferentes significantes são mobilizados para constituir misturas hegemônicas.

Laclau e Mouffe (1987) compreendem a hegemonia como uma prática que envolve a representação de identidades sociais em um movimento de negociação discursiva. Assim sendo, a alfabetização no TEMA pode ser entendida como um processo hegemônico, em prol de uma demanda urgente: recompor a aprendizagem, recompor a alfabetização e recompor a criança leitora, por meio de competências relacionadas à apropriação do sistema alfabético.

As práticas letradas, nesse sentido, implicam o domínio de diferentes gêneros textuais, como receitas, cartas, reportagens, notícias, dentre outros, frequentemente mediados pela tecnologia digital. Tal aspecto reforça tanto o potencial quanto os desafios para a alfabetização nos anos iniciais, sobretudo no que diz respeito à necessidade de formação docente para o uso pedagógico dos recursos digitais, conforme pontuam Tezani (2011) e Casagrande, Maieski e Alonso (2022).

As autoras do *material estruturado* ressaltam que os professores podem reestruturar o ensino da leitura e da escrita coletivamente, com vistas a priorizar gêneros textuais mais próximos da realidade dos estudantes. Dessa maneira, busca-se estimular o interesse pela leitura e pela produção escrita no processo de alfabetização e letramento.

Embora o *material estruturado* se proponha a ser uma ferramenta de formação de professores alfabetizadores, Macambira e Freitas (2021) intencionam uma metodologia voltada ao direcionamento das práticas docentes em sala de aula. No entanto, a aplicação das atividades sugeridas pelo TEMA evidenciou desafios relacionados ao desinteresse dos discentes, especialmente quando estes se encontram em um nível de proficiência superior ao contemplado pelo material. Assim, infere-se que a proposta atende de forma mais eficaz a um grupo específico de alunos cuja alfabetização ainda não se consolidou plenamente, a depender do contexto escolar em que está inserida.

Interpreta-se, a partir das intencionalidades das autoras, a tentativa de implementação e adaptação dos pressupostos teóricos e práticos presentes nas políticas curriculares de ensino da leitura (PCN, BNCC). Tal abordagem pode ser relacionada à perspectiva tradicional de currículo, marcada pela centralidade em determinados repertórios/conhecimentos (Lopes; Macedo, 2011).

No que diz respeito ao potencial formativo do *material estruturado* para os docentes, destaca-se que a tentativa de conciliar diferentes abordagens teóricas, o que pode mascarar tensionamentos tanto no campo da linguagem quanto no da pedagogia. Embora o material possa contribuir para que os professores conheçam determinados autores não abordados na formação inicial, a prevalência de teóricos oriundos da área de Letras coloca o Pedagogo, docente dessa etapa do ensino, em uma posição de dependência de autoformação. Situação esta que evidencia lacunas entre a formação inicial e as expectativas de atuação na formação leitora de crianças.

A partir do exposto, o Quadro 3 apresenta a composição e a disputa da hegemonia no material em análise.

Quadro 2 - Autores e abordagens teóricas utilizadas no TEMA

| Autores utilizados | Campo teórico | Ideias defendidas |
|---------------------------|-------------------------------------|---|
| Soares | Linguagem, pedagogia, alfabetização | Linguagem como interação, Leitura como prática social |
| Travaglia | Gramática, formação linguística | A língua e seu domínio |
| Morais | Teoria/Concepção da linguagem | Apropriação da Escrita Alfabética |
| Rojo | Multiletramentos, alfabetização | Capacidade crítica de leitura, interpretação e produção de textos. Leitura como prática social, reconhecimento das tecnologias nas práticas sociais de uso da língua. |
| Marcuschi | Gêneros textuais, oralidade | Domínios discursivos, modalidades oral e escrita. |
| Vygotsky | Aprendizagem/Experiência/Interação | Relação Sociointeracionista, aprendizagem como condição de desenvolvimento. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Como exposto anteriormente, o *material estruturado* está subjugado à avaliação. No que se refere à ficha avaliativa, esta possibilita ao docente acompanhar o desenvolvimento dos estudantes por meio de registros sistematizados. Os registros contemplam habilidades como a segmentação de palavras em sílabas, a identificação da posição das sílabas nas palavras, o reconhecimento dos sons iniciais e finais das palavras e o domínio da ordem alfabética.

Alinhadas à BNCC e convergentes ao DRC-MT, seja por meio dos campos teóricos apresentados, seja pelas estratégias de apagamento das diferenças/tensionamentos da política, Macambira e Freitas (2021) apontam que tais registros sistematizados permitem analisar e refletir sobre os conteúdos a serem ensinados. As atividades propostas precisam ser planejadas e orientadas pelos docentes, a fim de favorecer a progressão das habilidades leitoras e escritoras. Nesse sentido, a avaliação contínua busca verificar a reconstrução das habilidades, com vistas a garantir a efetividade do processo de aprendizagem.

O TEMA também contempla uma avaliação de saída, cujo objetivo é verificar a aprendizagem dos discentes e sua consolidação como leitores e escritores. Tal prática sugere um acompanhamento sistemático do processo de desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras. Contudo, evidencia-se que as atividades propostas podem não estar adequadas ao 5º ano e, por vezes, divergem das concepções enunciadas no *material estruturado*.

No tocante à concepção de avaliação, apesar de as autoras mencionarem Luckesi (2002), nota-se, nas atividades propostas, a predominância da concepção tradicional de ensino, currículo e avaliação. Para Luckesi (2002), o ato de avaliar, quando limitado a exames, privilegia a memorização e os aspectos cognitivos, em detrimento da reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Luckesi (2002) evidencia ainda que a avaliação necessita ser assumida como instrumento para compreender o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, de modo que as intervenções sejam suficientes e satisfatórias para o seu avanço. Desta feita, a função da avaliação consiste em permitir que o educador identifique esse estágio e atue pedagogicamente para que o discente supere defasagens e avance na construção do conhecimento.

A esse respeito, Hoffmann (1993) afirma que a avaliação tradicional assume um caráter disciplinador e punitivo, sem promover a construção do conhecimento. A autora frisa que tal concepção se caracteriza por práticas disciplinadoras, punitivas, e discriminatórias, movidas pela ação corretiva do professor e pelos enunciados decorrentes dessa correção. Logo, emerge a crítica ao uso de notas e conceitos, visto que “[...] o sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, [...], classificam-se, elas mesmas, [...]” (Hoffmann, 1993, p. 87).

A avaliação, quanto atrelada a políticas educacionais que não priorizam a aprendizagem, pode perder seu sentido formativo para os estudantes das escolas de Mato Grosso, aspecto que resulta em efeitos discriminatórios. Isso ocorre porque os discursos educacionais enfatizam frequentemente o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual, embora relevante, requer uma abordagem formativa que considere as práticas escolares e a perspectiva discursiva da aprendizagem.

Lopes (2015, p. 447) adverte que “[...] os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo. A produção de centros e contextos da política de currículo depende de atos de poder, constitui e é constituída por certos discursos”. Nessa perspectiva, a imposição de um *material estruturado* uniforme pode resultar em um currículo mínimo de leitura, além de priorizar a apropriação da escrita alfabética em detrimento de uma formação leitora abrangente.

Mediante o exposto, nota-se que, no Brasil, a situação da leitura é paradoxal. Enquanto os professores carecem de formação adequada para ensiná-la, as diretrizes educacionais estabelecem recomendações que, muitas vezes, se mostram inalcançáveis, o que intensifica a crise educacional. Logo, torna-se fundamental priorizar a formação de professores e converter as políticas públicas em ações práticas.

Nesse âmbito, Santos (2017) discute a ideia de crise de leitura em interlocução com discursos sobre políticas de leitura, bem como problematiza o desenvolvimento da identidade leitora dos estudantes da educação básica. A autora argumenta que a crise se expande para a esfera educacional e se estende à formação humana. No *material estruturado*, tendo em vista a hegemonia atribuída à alfabetização, a crise de leitura é representada pela crise na apropriação do sistema alfabético.

Percebe-se que, embora o material tenha como propósito assegurar a formação de leitores e escritores nos anos iniciais do ensino fundamental, ele reforça o entendimento da política educacional como um guia normativo da prática pedagógica. Sob esse contexto, o

material direciona a ação docente “[...] para assumir determinadas finalidades de transformação social” (Lopes; Macedo, 2011, p. 234).

Por fim, Lopes (2019, p. 61) enfatiza que “[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. Tal perspectiva contrapõe-se à ideia de um currículo único para todo o território brasileiro e questiona o uso de cálculos e medições como formas de regulação e controle dos projetos formativos no contexto escolar.

Resultados e Discussões

Nesta seção, com base na Teoria do Discurso (TD), busca-se sintetizar o processo de interpretação política por meio da articulação dos significantes flutuantes no contexto discursivo analisado, como aprendizagem, proficiência, *material estruturado*, sistema estruturado e ressignificações relacionadas à qualidade da educação. Dentre as demandas identificadas no *material estruturado*, destaca-se a expressão “*recomposição da aprendizagem*”, que remete tanto à alfabetização por meio da apropriação do SEA quanto ao aumento da proficiência leitora. Ao estabelecer um diálogo com a teoria curricular, a TD possibilita compreender, simultaneamente, a precariedade e o processo de significação da produção política em torno da BNCC e das formas de sua implementação por meio do *material estruturado*.

Nesse contexto, o ponto nodal da TD na articulação de identidades no *material estruturado* concentra-se na alfabetização, que, apesar das tensões subjacentes, manifesta a hegemonia sobre os sentidos de leitura no referido material. Evidencia-se, assim, que os significantes vazios funcionam como formas de representação progressivamente esvaziadas de conteúdo ideológico, à medida que novas identidades são incorporadas a eles. Logo, surge a seguinte questão: o que significa, de fato, um *material estruturado*? No âmbito das políticas educacionais de Mato Grosso, essa expressão não possui um significado fixo e pode ser associada a múltiplas interpretações. Dentre elas, destacam-se: (i) a retomada da qualidade da educação; (ii) a elevação da proficiência; (iii) a estruturação e organização de um sistema educacional considerado em risco; (iv) a viabilização da BNCC e do DRC-MT; (v) a formação de professores para o ensino da leitura; e (vi) a mitigação do analfabetismo, entre outros sentidos possíveis.

Além disso, o significante vazio presente nas propostas políticas do *material estruturado*, representado pelo “Tempo de Mais Aprender” (TEMA), reflete demandas de diferentes grupos políticos em torno da qualidade da educação. Salienta-se, ainda, a necessidade de recomposição do tempo de ensino, não apenas em Mato Grosso, mas também em outras regiões do país, uma vez que o material é adotado em diferentes contextos educacionais brasileiros.

Diante desse cenário, a Diretoria Regional de Educação (DRE) ofertou cursos de formação aos professores da rede pública estadual, com o intuito de apresentar o *material estruturado* e viabilizar a *recomposição da aprendizagem* dos estudantes. Essas formações ocorreram tanto na modalidade presencial quanto na modalidade online. No formato presencial, os formadores da DRE apresentavam conteúdos por meio de slides, seguidos da aplicação de atividades relacionadas às temáticas abordadas. Na modalidade online, os professores realizavam a leitura do material disponibilizado e respondiam às atividades

propostas na plataforma “Aprender Editora”. Ao longo do ano de 2023, os docentes participaram de cursos de formação continuada com vistas à implementação do *material estruturado*.

No que concerne ao conceito de sentido flutuante, destaca-se o deslizamento de significação entre diferentes objetos, o que possibilita a articulação entre a qualidade da educação, a ausência de práticas leitoras/alfabetização e o *material estruturado*. Conforme Laclau (2011), tais significantes são importantes para a política, uma vez que contribuem para a construção da hegemonia. No contexto das políticas educacionais, a proficiência configura-se como um sentido flutuante, cuja relevância oscila em diferentes períodos históricos.

Durante a pesquisa, os sentidos atribuídos à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental foram ressignificados por diferentes discursos, os quais evidenciam um sentido estruturado projetado como condição de qualidade do ensino. Nesse contexto, os docentes se depararam com políticas curriculares, como a BNCC, que consolidou um discurso hegemônico sobre a necessidade de aprimoramento da qualidade educacional em Mato Grosso, materializado na implementação do *material estruturado*.

Ademais, a concepção de currículo está relacionada à produção de conhecimento em múltiplos momentos, contextos e espaços, sendo teoricamente definida no campo da linguagem, o qual se vincula à formação do professor de Letras e não à do Pedagogo, o que pode reforçar determinados sentidos de implementação curricular. Assim, qualquer manifestação do currículo, seja escrita ou oral, ao envolver o leitor, no caso, a criança do 5º ano, constitui-se uma prática discursiva em ação, bem como configura-se como um exercício de poder e significação.

Essa dinâmica pode ser potencializada por práticas/atividades contextualizadas de leitura e escrita, como indicado pela vertente teórica do *material estruturado*. No entanto, nota-se que o TEMA privilegia abordagens teóricas de base cognitiva para o ensino da linguagem, assim como relega a perspectiva dialógica e cultural a um papel marginal nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

Por último, os alunos de 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental encontram-se em processo contínuo de alfabetização no que diz respeito à leitura, o que evidencia que esse percurso não ocorre exatamente conforme preconiza a BNCC. Além disso, a segmentação do conhecimento em competências e habilidades dificulta a compreensão acerca do ritmo individual de aprendizagem dos estudantes no campo da leitura. Logo, torna-se fundamental repensar os sentidos de leitura atribuídos pela BNCC às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral problematizar como a política curricular significa a formação leitora na infância escolarizada após a BNCC e os efeitos de sentidos que tais discursos produzem no contexto da educação pública estadual em Mato Grosso, compreendidos por meio da análise do *material estruturado* denominado TEMA. A análise documental evidenciou uma concepção ampliada de leitura, que abrange textos escritos, imagens estáticas e em movimento. Todavia, as práticas de leitura privilegiadas no DRC-

MT (Mato Grosso, 2020) destacam a perspectiva dialógica, uma vez que possibilitam a interação entre discursos e enunciados na construção de sentidos nos textos.

Verificou-se que os documentos BNCC e DRC-MT apresentam alinhamento em suas diretrizes, sendo a convergência mais evidente nos anos iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso. Esse alinhamento pode ser observado desde elementos gráficos, como as capas de ambos os documentos, até as concepções relacionadas à alfabetização e ao letramento.

No que se refere ao *material estruturado* analisado, identificou-se a intenção de promover o protagonismo do estudante nas práticas sociais de leitura, a fim de incentivar sua constituição como leitor de textos. Entre os aspectos relevantes desse material, destaca-se a adoção de uma concepção de leitura convergente com a literatura do campo da linguagem, o que pode possibilitar aos docentes um maior embasamento teórico. Além disso, o conceito de significante vazio, presente nas diretrizes políticas, manifesta-se no TEMA, ao refletir a demanda por aprendizado no tempo certo, aspecto central nas reivindicações de grupos políticos em prol da qualidade educacional.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que os sentidos atribuídos à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental foram construídos por diferentes discursos, os quais reforçam uma concepção estruturada do ensino da leitura e da escrita, vinculando-o à qualidade da oferta educacional nos espaços escolares. Entretanto, observa-se que a leitura é predominantemente tratada de forma instrumental e utilitária e restringe-se à experiência escolar e sem, necessariamente, constituir-se como uma prática significativa para a vida dos estudantes. As concepções curriculares de caráter instrumental ou tradicional, por sua vez, posicionam a leitura como um elemento de aprendizagem e proficiência, bem como negligenciam seu papel como prática cultural fundamental, tanto dentro quanto fora da escola.

Ademais, os resultados obtidos nas diferentes etapas da pesquisa convergem na construção do sentido de leitura nos anos iniciais, das concepções de alfabetização e dos sentidos de leitura presentes nos documentos BNCC e DRC-MT, tal como na formação de leitores e escritores por meio do *material estruturado*. No entanto, no âmbito das políticas curriculares, há divergências relacionadas à alfabetização, à aprendizagem, à proficiência e à qualidade educacional.

No que diz respeito às limitações deste estudo, destaca-se a necessidade de aprofundamento na problematização da formação docente, especialmente em relação ao *material estruturado* e às novas políticas educacionais voltadas à aprendizagem, à proficiência e à avaliação. Além do mais, nota-se a carência de pesquisas que explorem de forma mais detalhada o uso das tecnologias digitais, frequentemente mencionadas nas discussões sobre o ensino de linguagem.

Salienta-se que esta investigação não esgota a temática da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, sugere-se que futuras pesquisas ampliem o debate sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, problematizando os sentidos de leitura a partir de outras políticas curriculares. Outrossim, ao considerar a pouca ênfase atribuída à literatura nas políticas, ressalta-se a necessidade de intensificar as discussões sobre a formação literária e sobre a leitura para além da apropriação do código escrito. Para aprofundar a discussão, torna-se essencial promover investigações que explorem as inter-relações entre o uso de recursos tecnológicos e as vivências dos discentes, com foco na

sistematização do conhecimento e na potencialização da aprendizagem significativa no processo educativo.

Por fim, defende-se que o currículo não se configura como uma estrutura fixa e acabada, mas como um constructo dinâmico, constituído nas relações estabelecidas entre os sujeitos, seja na graduação, seja na pós-graduação ou em espaços de debate acadêmico e político. Tais interações possibilitam o questionamento dos diferentes movimentos teóricos, das disputas no campo curricular e dos acordos que conferem sentidos prévios ao conceito de currículo, continuamente ressignificado e produzido na prática pedagógica, por meio das interações entre professores, estudantes e a comunidade escolar, bem como pelos discursos sociais que circulam e influenciam as práticas educacionais.

Referências

- BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Glória. **Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonia de Ernesto Laclau**. Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias digitais na educação, currículo e hibridização: (des)entendimentos. **Anais do CIET**: CIESUD: 2022, São Carlos, set. 2022. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2329>. Acesso em: 3 jan. 2024.
- COSTA, Hugo Heleno; LOPES, Alice. Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, e270024, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Introduction. In: LACLAU, Ernesto (org.). **The making of political identities**. London: Verso, 1994.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. **A qualidade da escola pública**: uma questão de currículo? *In*: TABORDA, Marcus *et al.* (org.). A qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445-446, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan. /maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACAMBIRA, Daniela; FREITAS, Gilvanira. **Projeto Tema tempo de mais aprender – Letramento e Alfabetização linguística, v. 3**. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=pdf(=pt). Acesso em: 7 jun. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 69, p. 66-82, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso – Etapa Ensino Fundamental**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2020.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153-169, jan. /jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/download/1533/1354/2651>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 153-160.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Geniana. **Meu aluno não lê**: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10428>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 2005.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. **Revista Faac**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 35-45, abr./set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3395cd9c-5a57-4fae-a5a4-9f97d5849db4/content>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Recebido em: 04 set. 2025

Aceito em: 02 dez. 2025