

Os gêneros textuais no livro didático da educação infantil

Emilly Damares Gomes de Lima¹

Lis de Gusmão Lino²

1. Introdução

A recente discussão em razão da adoção de livros didáticos na educação infantil a partir de 2022, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), fez surgir uma grande preocupação entre alguns educadores e pesquisadores da área. Ainda na divulgação do edital nº 02/2020 (BRASIL, 2020), diferentes membros da sociedade civil entraram em estado de alerta, com questionamentos a respeito da qualidade desses livros, se estes respeitavam as singularidades da infância, bem como os eixos estruturantes das brincadeiras e das interações como condições de existir das crianças. Também desconfiavam se a adoção de livros se configurava como um retorno às metodologias tradicionais, que tinham como foco a memorização, repetição e os pseudotextos.

Outro possível prejuízo preocupante, quanto à adoção de livros didáticos para a educação infantil, estava relacionado à falta de liberdade da ação docente, porque “os livros didáticos também poderiam contribuir para embotar a autonomia e a sensibilidade do professor para captar possíveis interesses das crianças, pois os temas a serem tratados já estariam previamente determinados, as atividades prontas”(BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 441). Ou seja, por padronizarem atividades e conteúdos não consideravam a criança como centro do processo, reduzindo possibilidades de atividades que levassem em consideração sua carga cultural e suas curiosidades. Assim, o material proposto sinalizava ir na contramão do trabalho a partir das especificidades de cada criança e do grupo.

Há ainda uma discussão em relação a esses livros tornarem a ação docente pouco criativa e submeterem a educação infantil a práticas comuns no ensino fundamental, tornando-a uma mera etapa de preparação para a alfabetização e reforçando uma lógica de transmissão conteudista, já que o edital baseia-se na PNA que propõe um trabalho com a abordagem fônica na alfabetização, desde a pré-escola, com foco no ensino transmissivo das relações entre letras e fonemas.

Destacamos a importância da presença dos gêneros textuais desde a educação infantil, assim como Brandão e Leal (2011) o fazem. As autoras elencam três possibilidades de

¹ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. emilly.lima@ufpe.br

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco. lislino@hotmail.com

caminhos para o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa. O primeiro é o da “obrigação da alfabetização”, com atividades exaustivas e pouco reflexivas, que se aproximam dos métodos tradicionais. O segundo consiste no “letramento sem letras”, que aparta a criança da alfabetização. E o terceiro, o qual defendemos, é o do “ler e escrever com significado”, por meio de um trabalho com a linguagem escrita, considerando os eixos estruturantes da educação infantil, em que não há uma “obrigação de consolidar a alfabetização”. A terceira via se refere à possibilidade de um trabalho sistemático com a língua, sem desconsiderar as singularidades da infância. Nesse caminho, é possível inserir as crianças na cultura letrada dentro da escola desde muito cedo, de maneira lúdica e com significado. Assim sendo, torna-se possível o contato com variados gêneros escritos, que estão presentes na nossa sociedade e não devem ser excluídos.

Marcuschi (2007, p.19) define gêneros textuais como “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”, também como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Se não podemos nos desvencilhar, em nenhum tipo de situação comunicativa, do uso dos gêneros, então não faz sentido apegar-se a pequenas partículas da língua e torná-las objeto de ensino, pois:

Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. (MENDONÇA, 2007, p. 46)

Através dos gêneros textuais é possível convidar as crianças a refletirem sobre o uso real da língua, criando situações adequadas à faixa etária. As situações vividas em sala de aula devem utilizar a língua em situações dinâmicas e lúdicas, nas quais elas possam brincar com o universo da linguagem. No caso da língua escrita, os gêneros podem ser utilizados na educação infantil através de sequências didáticas, listas com nomes, agenda da programação do dia, de brinquedos favoritos, escrita mediada pelos professores de histórias, contação de histórias, jogos, entre outras atividades. Desta forma, se o livro didático entrar na rotina das crianças, o tempo dedicado às atividades que realmente fazem sentido para a infância será reduzido ou até suprimido. E se esse livro apresentar gêneros textuais escassos e/ou desenvolver as atividades de maneira pouco reflexiva sobre esses gêneros, as razões para a utilização do material tornam-se ainda menos plausíveis.

Diante da discussão a respeito da adoção de livros didáticos para a educação infantil, o presente trabalho se justifica em razão de apresentar uma temática relevante, uma vez que, conforme exposto, refletir criticamente sobre o PNLD neste segmento é necessário. Outro aspecto se refere à problemática em torno da adoção de livros, em nível nacional, para crianças de 0 a 5 anos, sendo um campo ainda pouco explorado pela comunidade acadêmica. Isto ficou evidente na busca de pesquisas sobre o tema, em que encontramos poucos estudos realizados. Ressalte-se que os resultados foram ainda mais escassos para pesquisas com foco no tratamento que os gêneros recebem nos livros da educação infantil. As buscas foram realizadas de forma on-line, utilizando as ferramentas usuais de busca do navegador, e consideramos como período de investigação os artigos e pesquisas publicados nos últimos dez anos.

Pesquisas evidenciam que a temática referente aos gêneros textuais na sala de aula é pouco discutida e pouco planejada, porém possível de ser desenvolvida (FERNANDES, 2016). Também ficou claro a importância do trabalho sistemático partindo dos gêneros, ainda na educação infantil, pois o interesse das crianças pelas letras cresce, favorecendo a inserção delas no mundo letrado, fortalecendo o gosto pela leitura e o aumento do seu vocabulário, conforme ressaltam alguns estudos (SILVA *et al*, 2014; e FERREIRA e ROSA, 2019). Insere-se também nesse conjunto de justificativas, nosso interesse em uma educação que seja caminho de possibilidades, sendo o trabalho com os gêneros textuais uma importante ferramenta para que as crianças desenvolvam uma relação dinâmica com a língua, e assim possam ser mais críticos e socialmente participativos.

Com base no exposto, objetivamos conhecer a forma como o livro didático *Adoletá*, aprovado no PNLD 2022, aborda os gêneros textuais. Para isso traçamos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Identificar os gêneros textuais explorados no livro didático;
- (2) Conhecer a frequência em que esses gêneros aparecem;
- (3) Compreender como as atividades do livro didático abordam os gêneros textuais.

O referencial teórico deste trabalho está organizado em três subseções. Na primeira fazemos uma discussão sobre o livro didático e a possibilidade de seu uso na educação infantil. Na segunda discutimos sobre os gêneros textuais nos livros da educação infantil, abordando um pouco de sua origem, com base no sociointeracionismo e no socioconstrutivismo. Na terceira e última seção, fizemos um levantamento do que dizem as pesquisas acerca dessa temática.

2. Referencial teórico

2.1 O livro didático na Educação infantil

O PNLD surgiu da demanda da regulamentação dos livros didáticos que eram distribuídos na educação básica, se limitando, até 1996, a comprar e distribuir esses livros. A partir de então, avaliações governamentais detectaram problemas no conteúdo desses livros, alguns em relação à propagação de preconceitos, erros conceituais e conteúdos desatualizados; consolidando somente em 1999 a avaliação das questões metodológicas dos materiais. Todo esse processo de avaliação passou a ocorrer a cada três anos, e os livros escolhidos compõem o Guia de Livros Didáticos.

A partir da necessidade de avaliar que obras eram compradas e distribuídas, a fim de garantir a qualidade do material através dessa análise da metodologia, foi criada uma comissão para analisar o conteúdo dos livros. Inicialmente, a avaliação se voltava aos livros destinados ao ensino fundamental, e a partir de 2004, passaram a ser avaliados também os livros destinados ao ensino médio .

Segundo Albuquerque e Ferreira (2019), que analisaram as diferentes edições do PNLD adotadas entre 2004 e 2013, até então o programa ajudava na democratização do acesso ao conhecimento, auxiliando também na disponibilização do acesso a livros literários. Apontaram também que os materiais em questão, auxiliavam na organização da prática dos professores, que passaram a gostar dos mesmos, pois houve mudanças nas atividades, dando conta de aspectos da apropriação da escrita alfabética, através da leitura e da produção de texto.

O PNLD 2022 chega com uma nova configuração, com um discurso de priorização da qualidade da educação infantil, aprovando pela primeira vez livros para essa etapa, trazendo obras pedagógicas supostamente baseadas em evidências. Desta maneira, colocando a educação infantil como preparação para a futura alfabetização. O que vai de encontro ao que se propõe em documentos oficiais, como na BNCC (Base Nacional Comum Curricular-BRASIL,2018) com os direitos de aprendizagem e com a educação através dos campos de experiência, que preveem uma educação baseada na experiência, nas interações, nas brincadeiras, na exploração e na socialização.

A recente e intensa discussão sobre a adoção dos livros didáticos para a educação infantil trouxe diversas reflexões nos debates pelo país inteiro. De um lado estão os que defendem que eles não devem ser utilizados, justificando que as crianças, nessa etapa da escolarização, devem brincar, se desenvolver através da socialização e da interação com o outro e com o mundo. Algumas das razões são:

[...] para fazer todas as atividades e chegar ao final do livro, elas precisariam ficar mais tempo sentadas em suas mesinhas, atendendo aos comandos do material e da professora. Dessa forma, o livro contribuiria para a restrição do trabalho em outras esferas essenciais para o desenvolvimento infantil, como, por exemplo, o contato com a natureza, o movimento por meio de jogos corporais, as brincadeiras de faz de conta, a escuta e a conversa sobre histórias ouvidas ou experiências vivenciadas pelas crianças, entre outras.(BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 441).

A pressão do mercado dos livros didáticos e de empresas educacionais que ofertam pacotes de formação continuada privados para professores também é constantemente questionada nesses debates, pois o lucro gerado pela venda de livros ao Ministério da Educação é o maior do país, se tratando de livros didáticos. Ainda em 2015, somente em creches e pré-escolas já havia mais de sete milhões de matriculados (INEP- BRASIL,2015). Se o estado brasileiro adquirir livros também para essa etapa, a compra será altamente rentável para o setor editorial, bem como para a capacitação desses profissionais. Sobre isso, Silva e Morais destacam que:

O direito das crianças das camadas mais populares para começar a apropriar-se da notação alfabética e da linguagem própria dos gêneros escritos, já na Educação infantil, não pode ser travestido com a imposição de pacotes produzidos por empresários da educação e adquiridos com dinheiro público.(SILVA; MORAIS, 2020, p.181).

Dessa maneira, sendo o livro didático não essencial nessa etapa, esse grande investimento financeiro seria muito bem aplicado em melhorias na infraestrutura de escolas, e nas condições de trabalho dos profissionais da educação e na compra de bons livros informativos e de literatura infantil, sendo estes últimos muito importantes para auxiliar a ampliação do contato das crianças com variados gêneros desde as séries iniciais.

Por o outro lado, muitos estão colocando a necessidade de antecipação da alfabetização como uma necessidade emergente para a educação brasileira, através de métodos que condizem com as técnicas nas quais se basearam a escrita do edital de aprovação de tais livros, a metodologia fônica, que associa a escrita à simples transcrição da fala.

Alguns argumentos giram em torno do fato de que o livro não representa a totalidade da sala de aula, mas, cotidianamente, o que se observa é que o livro em muitas salas de aula torna-se protagonista. Em certas ocasiões, por cobrança da gestão, de que os professores consigam dar conta de um determinado número de páginas; outras vezes pelo fato de que o ensino sem reflexão se perpetua através da ação docente, que pode estar habituado com o uso repetitivo desse material.

Ainda não existe consenso a respeito do uso do livro didático, porém há possibilidade de escolha por parte da gestão escolar em conjunto com o corpo docente, que pode ou não adotar o uso do material, mesmo que as secretarias de educação os adquiram. Antes de fazerem essa escolha, é necessário se questionar sobre:

Qual a qualidade dos livros didáticos e sistemas apostilados disponíveis no mercado? Que concepções de ensino e aprendizagem veiculam? Que impactos podem imprimir na rotina das crianças na Educação Infantil? Esses materiais podem, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico? (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 448).

Se os livros reduzem o contato das crianças com gêneros escritos, depende das concepções que ele carrega. Porém, antecipadamente, temos consciência da relação diretamente proporcional do uso dos livros didáticos na Educação infantil e do tempo que as crianças tendem a permanecer em suas mesas, realizando atividades que não foram produzidas a partir da cultura local e das especificidades da turma e da criança em questão, já que esses livros não representam, obrigatoriamente, a realidade deles, ao contrário de como seria no trabalho por meio das sequências didáticas. O trabalho com sequências didáticas e projetos didáticos têm esse diferencial, pois além de envolver gêneros textuais, é adaptado e formulado de acordo com a turma, colocando o docente e as crianças como protagonistas. (LEAL *et al.*, 2012)

Assumimos então que os livros didáticos são dispensáveis nessa etapa da educação básica, posição esta que o Ministério da Educação (MEC) também parecia assumir, até a aprovação inédita dos livros didáticos por meio do edital nº 02/2020 (BRASIL, 2020).

2.2 Gêneros textuais e a educação infantil

Os gêneros, na perspectiva sociointeracionista e socioconstrutivista da linguagem, são tratados como objeto para os fins comunicativos da interação humana, ou seja, eles existem em função das nossas necessidades comunicativas. Essa perspectiva tem tomado proporções crescentes nos estudos na área da linguagem. Ambas abordagens tratam o aprendizado da língua como um processo que não pode ser resumido a uma atividade linear de aprendizado das formas linguísticas. O socioconstrutivismo aponta para o aprendizado como um fluxo constante de construção e reconstrução, estando diretamente ligado à natureza social, histórica e cultural dos indivíduos. E o sociointeracionismo trata da linguagem como um processo da atividade cognitiva, que só é possível quando nós interagimos; ou seja, somente a interação dá significado às palavras, através dos conhecimentos que já temos, da situação em

questão, de quem fala, de quem ouve e de inúmeros outros fatores. Todo esse processo comunicativo existe porque temos necessidade de dialogarmos uns com os outros.

Sendo essa linguagem uma necessidade humana, os gêneros existem para suprir essa demanda. Sempre que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos fazemos isso por meio dos gêneros. Eles são, em absoluto, uma indispensável competência comunicativa, pois é um instrumento essencial de socialização. São usados para exprimir pensamentos, obter informações, e outras infinitas possibilidades que envolvem a vida em sociedade. E é por causa dessa ampla necessidade de uso, que as crianças iniciam seu processo de letramento, ainda fora da escola, de forma espontânea através de situações corriqueiras, entrando em contato com diversos gêneros quando ainda não chegaram sequer a serem alfabetizadas.

É possível que através desse conhecimento o qual as crianças já possuem sobre os gêneros presentes em seu cotidiano, e da curiosidade que eles venham a demonstrar, o professor crie situações que as aproximem do mundo letrado. É dever da escola propiciar o contato das crianças com os gêneros orais e escritos porque, apesar de já terem um certo conhecimento empírico, "os alunos precisam aprender a refletir sobre as situações de interação em que os textos circulam e sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de poder transferir o que aprendem na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola" (MENDONÇA; LEAL, 2007, p.59).

Não é necessário esperar que as crianças estejam alfabetizadas para colocá-las em contato com gêneros escritos, pois devem aprender de maneira simultânea, se apropriando do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo que desenvolvem reflexões sobre a linguagem escrita, desenvolvendo a leitura. Não devemos dissociar a leitura e a escrita das suas práticas, que é exatamente o que propõe o trabalho com os gêneros textuais.

Didatizar esse processo é um desafio para os professores. No que concerne a ação docente, muito se avançou nos debates nas últimas décadas, aumentando as críticas aos modelos repetitivos e imitativos do currículo tradicional, o que fez com que a exposição de diversos gêneros virasse rotina em muitas salas de aula. Mas somente a diversidade dos gêneros não é suficiente, é necessário que esse trabalho seja feito de maneira intencionalmente sistematizada, e que o leve à compreensão da complexidade linguística. É necessário que os professores pensem na estratégia, façam o planejamento, selecionem os materiais que vão usar; e muitas vezes também é importante adaptar e readaptar o planejamento às novidades que surgem no dia a dia, às curiosidades das crianças e às peculiaridades de cada grupo. Essa mediação é essencial, para que o trabalho seja sistematizado e para que as situações possam ser aproveitadas.

Mendonça (2007, p.50) destaca que "[...]o fundamental é que, com base em uma situação-problema, se selecionem o(s) gênero(s) que pode(m) atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas." Dessa maneira, a criança aprenderá através de situações funcionais de uso da linguagem, entendendo a configuração do gênero que estão produzindo e o propósito comunicativo em questão.

Sobre uma mediação docente baseada nos propósitos da linguagem, Menezes e Boio (2017) apontam para a importância de um ensino da língua em que as crianças possam desenvolver habilidades para responder a diferentes necessidades comunicativas. Isto é, a escola deve promover experiências que as aproximem da finalidade da linguagem, para que ao final da escolarização, elas estejam aptas a enfrentarem as diversas situações nas quais precisarão fazer uso da linguagem verbal e escrita. Assim, poderão agir com mais autonomia e criticidade frente aos desafios que enfrentarão na sociedade.

Essa mediação, que deve contemplar os gêneros, deve também respeitar as singularidades da infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam a importância de que as práticas pedagógicas sejam baseadas na vivência das brincadeiras e interações, se posicionando de forma contrária ao aprendizado mecânico desprovido de sentido. Sobre a apropriação da língua escrita, acentua que:

Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2010, p.94)

Com base no que propõe as DCNEI, conclui-se que a criança tem direito a uma educação que contemple, desde cedo, o contato com diversos gêneros, sem a obrigação de serem alfabetizadas e sem também serem privadas do contato com os aprendizados da escrita, supondo erroneamente que esse seja um trabalho inadequado para essa faixa etária. Entre esses dois caminhos extremos, existe um terceiro caminho possível, defendido por Brandão e Leal (2010), que aponta para a possibilidade de "ler e escrever com significado na Educação infantil" (BRANDÃO; LEAL, 2010. p. 19). Esse caminho sugere a inserção das crianças na cultura letrada desde a mais tenra idade, ensinando, de forma sistemática, aspectos relativos à apropriação da linguagem escrita.

Leal, Brandão e Albuquerque (2012) apontam o trabalho com sequências didáticas como um caminho para a leitura e escrita com significado. As sequências didáticas se diferem dos livros didáticos, pois enfatizam o protagonismo da turma, porque são sistematizadas a

partir da realidade do grupo e do professor. A sequência didática permite que o trabalho seja intencionalmente desenvolvido a partir de temas ou gêneros; e se feito através dos gêneros, auxilia tanto no processo de alfabetização quanto no processo de entendimento da funcionalidade da língua. As referidas autoras também esclarecem a respeito de como deve ser a organização do trabalho a partir das perspectivas de Dolz e Schneuwly, que deverá passar por etapas, são elas: apresentação do tema para as crianças, uma produção inicial, desenvolvimento dos módulos (cada módulo visando desenvolver e ampliar um aspecto) e uma produção final. Durante a sequência didática é possível desenvolver a avaliação processual, com base no grupo e em cada criança.

As autoras supracitadas citam sete princípios que devem direcionar as sequências didáticas. São eles: valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, desenvolvimento de atividades desafiadoras e reflexivas, o ensino com foco na problematização, estímulo à oralização dos aprendizados das crianças, sistematização dos saberes construídos, foco na interação do grupo e a as atividades com grau de dificuldade crescentes, existindo uma progressão.

Essa maneira de desenvolvimento de ação docente permite unificar em uma única sistematização, as variadas facetas da aprendizagem da língua. Com esse modelo de trabalho, a criança, através do contato com o gênero, consegue assimilar aspectos do sistema de escrita alfabética e entender os usos dos gêneros de forma prática.

Conhecendo essa possibilidade, surge o questionamento: será que o livro didático, que é produzido desconectado do cotidiano das crianças, consegue dar conta do trabalho com os gêneros escritos? É necessário refletir a respeito desse material didático que vem se tornando protagonista na sala de aula da educação infantil, principalmente após a aprovação no PNLD. Pode-se analisar se, além de representarem mais tempo gasto em atividades com lápis e papel, menos autonomia para a ação do professor, menos adequação às pluralidades das crianças e do grupo em questão por serem padronizados, representam também um retorno às atividades mecânicas e com pouca ou sem nenhuma reflexão acerca dos gêneros escritos.

No tópico seguinte, apresentaremos algumas pesquisas que foram de fundamental importância para a definição do presente trabalho. Essas pesquisas apontam para a importância do trabalho com os gêneros textuais desde a educação infantil e sobre a maneira como os gêneros escritos são utilizados em coleções analisadas anteriormente, apontando diversos problemas na garantia do acesso aos gêneros textuais no material.

2.3 O que dizem as pesquisas?

Na intenção de conhecer o que dizem os estudos sobre gênero e livro didático na educação infantil, fizemos uma revisão bibliográfica dos trabalhos produzidos. Nossa busca foi realizada através das ferramentas de pesquisa, considerando trabalhos publicados nos últimos dez anos. Dentre o material levantado, selecionamos três pesquisas que se aproximam de nosso objeto para discutir os resultados. A primeira (FERNANDES, 2016) se propõe a entender quais são as contribuições dos gêneros escritos na educação infantil. O segundo trabalho (SANTOS, 2017), apesar de analisar os gêneros escritos no livro didático do ensino fundamental (que não é a etapa que estamos enfatizando), nos deu aporte teórico para refletir as questões inerentes à metodologia nas quais os gêneros são trazidos no material. A terceira e última (SILVA; MORAIS, 2020) faz uma análise similar a que pretendemos nesta pesquisa, analisando como os gêneros escritos são tratados dentro de material didático. Abaixo faremos uma breve discussão dos resultados.

Acerca dos gêneros textuais na educação infantil Fernandes (2016, p. 59) evidencia que “a sistematização da exploração dos gêneros textuais na escola permite que as várias práticas educacionais sejam contextualizadas pela diversidade de textos” e conclui que essa prática interfere significativamente no processo de alfabetização e letramento.

Também destaca que a simples exposição desses gêneros não é suficiente, é necessário que essa exploração seja desenvolvida através de situações que oportunizem a mobilização do uso funcional da linguagem, de maneira diversa. E enfatiza que essa sistematização deve ser iniciada ainda na educação infantil. Através dessa pesquisa, que destaca a importância da introdução da exploração dos gêneros na educação infantil, e com a recente e polêmica aprovação dos livros didáticos para o referido documento, decidimos buscar conteúdos acerca de como os gêneros escritos estão sendo trabalhados nos livros didáticos.

No que diz respeito aos gêneros no livro didático, ao analisar livros do 4º e 5º ano, de Língua Portuguesa, da coleção Novo Girassol- Saberes e fazeres do Campo, aprovado pelo PNLD Campo, Santos (2017) concluiu que apesar de os gêneros textuais estarem realmente presentes nesse material, os autores demonstram uma preocupação maior com a diversidade dos gêneros do que com o trabalho com os gêneros em si.

Similarmente, na sessão voltada à produção textual chamada de “De olho na escrita”, os gêneros aparecem, para mais uma vez, avolumar o número de gêneros escritos, porém, o que na verdade se propõe é apenas retirar palavras soltas. Santos destaca que isso contraria a

perspectiva interacionista sociodiscursiva, pois as atividades são lançadas de forma desorganizada e descontextualizada, sem abordar a funcionalidade da linguagem.

Observando as problemáticas explicitadas através da análise dos livros de Língua Portuguesa da coleção Novo Girassol- Saberes e fazeres do Campo, continuamos a nossa busca, devido ao nosso foco na educação infantil, estabelecido pelos nossos objetivos de pesquisa. Assim, tivemos acesso à próxima pesquisa que será descrita em seguida.

Silva e Moraes, examinaram as coleções de Apostilados Escolares do Sistema de Ensino Aprende Brasil, utilizados pela rede pública de Recife em 2014 e 2015, destinados a crianças de 4 e 5 anos, sendo os volumes I do Grupo IV e Grupo V, respectivamente. Verificaram, em ambas as coleções, uma grande quantidade de textos informativos, sem autoria, bem como textos que não se enquadraram em nenhuma categorização de gêneros textuais, “que não chegavam a ser nem tirinha, nem quadrinhos” (SILVA; MORAIS, 2020, p.175).

Foi verificado também que um grande número de textos que eram para as crianças acompanharem a leitura, dependia da transcrição que o professor deveria fazer no quadro ou em outros instrumentos de exposição. Essa instrução estava no manual do professor. Relembrando da carga excessiva de trabalhos que o docente já recebe e da pobreza material das escolas públicas brasileiras, os autores preveem que esse material não será pouco ou nada utilizado. Concluíram, assim, que os gêneros escritos foram pouco explorados. Defenderam, ao final, que as crianças mais vulneráveis socialmente tenham o direito a vivenciarem cedo práticas linguísticas com sentido e fazendo uso de material didático qualificado, encerrando que o material supracitado não pode garantir isso.

Em suma, consideramos, então, que mesmo que os gêneros sejam tão importantes para o aprendizado das crianças desde a educação, os materiais didáticos analisados não dão conta do que se propõe com a aprendizagem da linguagem escrita com significado.

Na seção a seguir discutiremos a respeito dos aspectos metodológicos utilizados para a produção do trabalho.

3. Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, nos baseamos na abordagem quali-quantitativa, com foco nos gêneros escritos abordados no livro didático "*Adoletá*, volume II", pois além de fazer um levantamento através de dados quantitativos dos gêneros abordados no livro em questão, também analisamos qualitativamente a maneira como esses gêneros são abordados nas atividades.

Utilizamos como procedimento metodológico a análise documental. Segundo Gil (2008) esse tipo de procedimento “[...]baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Assim, a análise de livros didáticos é também um tipo de pesquisa documental, uma vez que “[...] aportam informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem”. (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nossa pesquisa é oportuna porque constitui uma fonte valiosa de informações, que são de certa maneira, mais estáticas. Essas informações nos auxiliaram a fundamentar as afirmações que viemos construindo ao longo do trabalho e também nos dão provimentos para responder às questões estabelecidas através do nossos objetivos.

Conforme exposto, nosso objetivo geral neste trabalho foi conhecer a forma como o livro didático aborda os gêneros textuais. Especificamente, intentamos identificar os gêneros textuais explorados no livro didático, a frequência em que aparecem e analisamos ainda como as atividades abordaram os textos.

Para dar conta desses objetivos, utilizamos a análise de conteúdos que, segundo Bardin (2011, p.47), consiste em:

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

Bardin (1979) divide o método de análise de conteúdo em três fases: pré-análise (que consiste na organização e escolha do material), exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira parte da pesquisa consistiu na escolha do livro, que foi escolhido dentre os livros aprovados pelo PNLD para a educação infantil de forma inédita. A segunda etapa envolveu a identificação dos gêneros escritos presentes no livro, a fim de quantificá-los e categorizá-los e a observação da maneira como esses gêneros são abordados no livro. A terceira etapa foi a interpretação dos dados e confrontá-los, tecendo nossas análises inferenciais.

Na subseção a seguir faremos a apresentação do livro, bem como os motivos que justificam a nossa escolha por ele.

3.1 Conhecendo o livro

O material escolhido para a análise foi o livro didático *Adoletá*, aprovado pelo edital nº 02/2020 (BRASIL, 2020) para integrar o PNLD, com destino à educação infantil. Escrito por Patrícia Botelho da Silva e Vilza Carla, publicado pela Editora do Brasil, se destina às crianças de 5 anos que estão na Educação Infantil.

Escolhemos essa obra por se apresentar, erroneamente, como um material orientado e produzido com base na BNCC, com atividades lúdicas. Nos chamou a atenção o fato de que, apesar de se auto denominar como cumpridor do que diz a BNCC, as autoras expõem no manual destinado aos professores, que o livro é baseado em evidências que auxiliarão as crianças matriculadas na educação infantil na transição para o ensino fundamental, destacando que é possível que as atividades sejam lúdicas e instrutivas, podendo garantir o desenvolvimento de habilidades para os anos seguintes de escolarização. Essa contradição nos gerou certa curiosidade a respeito de seu conteúdo, pois o livro, diferentemente do que propõe a BNCC, concebe a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental.

Outra razão pela qual o escolhemos é porque ele é destinado ao último ano da educação infantil, precedendo o início do ensino fundamental. Entendemos que essa é uma fase de transição que não deveria ser considerada como preparatória, com atividades massivas e pouco lúdicas, desrespeitando assim a infância.

A obra tem ao todo 192 páginas, sendo dividido em duas partes: Literacia e Numeracia. A primeira parte, Literacia, compreende as páginas 5 a 98, e é uma parte específica para língua portuguesa. A segunda parte é chamada de Numeracia, que é voltada para matemática, e ocupa a página 99 até o final do livro. Nessa configuração que a estrutura do livro se apresenta, dividido entre português e matemática, enxergamos uma divergência com o que propõe a BNCC através dos campos de experiência que visam desfragmentar o aprendizado na educação infantil através da divisão por disciplinas; e o livro, com essa divisão, faz essa fragmentação

Nessa análise vamos nos deter à primeira parte, “Literacia”, pois em Numeracia, apesar de existir a exposição de gêneros textuais, não há atividades que trabalhem esses gêneros, sendo eles expostos para puxar atividades com números e outros conceitos matemáticos.

A sessão de Literacia está dividida em quatro unidades. A primeira unidade traz os seguintes tópicos: linguagem e vocabulário, rima e aliteração, vocais, som de “ão”, manipulação silábica e fonemas. A segunda unidade trata das letras do alfabeto, da letra A à letra H. A terceira unidade faz a continuação do trabalho com o alfabeto, das letras I à P. E a quarta e última unidade trabalha da letra Q à Z, trazendo ainda, ao final, os seguintes tópicos: alfabeto ilustrado, nomeação automática rápida, manipulação fonética e motricidade fina.

O livro foi constituído com base em um ramo behaviorista da ciência cognitiva da leitura. Esse ramo coloca a apropriação do sistema de escrita alfabética como um processo cognitivo de codificação e decodificação. Conforme exposto pelas autoras no manual do

professor do livro analisado, “diversas evidências científicas oriundas de estudos da neurociência e da psicologia cognitiva indicam que o ensino explícito de habilidades preditoras de leitura e escrita, assim como o ensino de habilidades matemáticas básicas, favorecem fortemente a aprendizagem dessas competências nos anos posteriores”. (SILVA, CARLA, 2020, p, 5). Reforçam esse conceito dizendo que “[...] alfabetizar significa garantir a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento e a automatização das habilidades de decodificação e codificação”. Porém o conceito de alfabetização que defendemos é a apropriação do sistema de escrita alfabética como um sistema notacional, e não como um código.

A Política Nacional de Alfabetização, implementada pelo Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019) defende a alfabetização como ensino da codificação e decodificação, reiterando o ensino através dos métodos sintéticos, que são amplamente criticados por não proporcionarem situações de uso real da língua, partindo sempre da ideia que o aprendizado do SEA se dá por memorização e repetição, de unidades mais fáceis e evoluindo para as mais difíceis.

No item a seguir, apresentaremos a análise do material didático, através de itens quantitativos e qualitativos.

4. Análise do livro didático

Para realizar a análise de maneira mais criteriosa, dividimos a análise em três subseções, sendo a primeira (4.1) para quantificar quais são os gêneros textuais apresentados ao longo da parte de “literacia” do livro. A segunda subseção (4.2) está voltada para o tratamento dos gêneros textuais no livro, ou seja, será voltada para o trabalho que se desenvolve a partir deles. A terceira subseção (4.3) será voltada para as atividades de apropriação do SEA desenvolvidas a partir dos textos expostos.

4.1 Identificação dos Gêneros textuais abordados no livro

Observamos que o livro analisado possui uma certa diversidade de gêneros textuais, com priorização dos textos da tradição oral. A Tabela 1 apresenta essa diversidade de gêneros.

Tabela 1- Quantificação Frequência dos Gêneros Textuais no livro Adoletá

Gênero textual	Frequência
Tirinha	1

Cantiga	3
Parlenda	5
Quadrinha	1
Fábula	1
Poema	6
Trava-língua	2
Adivinha	3
Ficcional (Narrativa)	4
Total de gêneros textuais: 9	Total de ocorrências: 26

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

Como pode ser observado, há nove diferentes gêneros. Também há uma grande ocorrência na repetição desses gêneros, sendo os gêneros poema e parlenda os que apresentam maior ocorrência, tendo se repetido sete vezes e cinco vezes, respectivamente. Em terceiro lugar na frequência de repetições, aparecem textos ficcionais, do tipo textual narrativo, que não se encaixam nas demais categorias. Gêneros como tirinha, quadrinha e fábula são os de menor ocorrência, aparecendo cada um apenas uma vez.

Os gêneros textuais trazidos no livro didático analisado têm caráter potencialmente lúdico, sendo a maioria textos que permitem a brincadeira, como trava-língua, cantigas, parlendas e quadrinhas. Esses textos, originalmente de tradição oral, podem fazer parte do cotidiano escolar de forma leve, a depender das estratégias utilizadas pelo docente, incentivando a interação entre as crianças e a língua.

Apesar de o livro conter esses gêneros que são interessantes para a primeira infância, devido à ludicidade dos mesmos, não identificamos textos de gêneros como receita, notícias, cardápios, como a BNCC também propõe para a faixa etária da Educação Infantil. Acreditamos que o trabalho com esses gêneros também seria importante para possibilitar situações que os gêneros sejam tratados de acordo com a sua finalidade.

Em relação à quantidade de gêneros, os documentos oficiais não tratam especificamente da quantidade adequada para a educação infantil, mas explicitam a importância de essa exposição ser variada. A BNCC propõe, no campo de experiências

"Escuta, fala, pensamentos e imaginação", que crianças participem de situações de escuta de gêneros textuais variados desde o nascimento. Também sinaliza a importância do manuseio de textos escritos desde um ano e sete meses de idade para aumentar o contato com diversos gêneros textuais. E para crianças a partir de quatro anos, coloca como fundamental o incentivo ao levantamento de hipóteses por parte das crianças a respeito dos gêneros e a importância de que as mesmas possam escolher livros e textos com gêneros textuais conhecidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil também reiteram que as práticas pedagógicas para o público devem garantir experiências de interação com gêneros textuais, dando possibilidade de apreciação e manipulação com os mesmos. Ou seja, apesar de não deixarem claro quantidades exatas, deixam explícito a importância de que esses gêneros sejam variados, a fim de garantir que as crianças tenham possibilidade de um amplo contato com diversas situações que envolvam seus variados usos.

4.2 Análise do trabalho com os gêneros no livro didático

Para analisar o trabalho com os gêneros textuais presentes no livro, categorizamos os comandos relacionados a esse trabalho. Identificamos sete categorias, que descreveremos a seguir:

- **Indicação de gênero a ser lido:** correspondem a enunciados nos quais as autoras indicam o gênero a ser lido, de forma prévia ao texto. As Figuras 1 e 2 apresentam exemplos desse comando:

Figura 1- Página 8	Figura 2- Página 44
--------------------	---------------------

 ESCUTE A CANTIGA QUE O PROFESSOR LERÁ E CANTE-A COM OS COLEGAS.



 DEPOIS, FAÇA QUADRADOS NAS LETRAS NO HIPOPÓTAMO COM AS CORES INDICADAS E ESCUTE O POEMA QUE O PROFESSOR LERÁ.

- **Avaliação de conhecimentos prévios:** envolve questões de ativação dos conhecimentos das crianças sobre a temática ou o gênero do texto que vai ser lido. As Figuras 4 e 5 ilustram essas questões:

Figura 1- Página 8	Figura 2- Página 14
--------------------	---------------------

— VOCÊ JÁ OUVIU FALAR NA LENDA DO BOI-BUMBÁ?
— E NA FESTA DE PARINTINS?
— SABE DE QUAL REGIÃO DO BRASIL ESSES ELEMENTOS SÃO TÍPICOS?

— VOCÊ JÁ OBSERVOU A LUA E AS ESTRELAS NO CÉU?
— EM QUE MOMENTOS DO DIA ELAS APARECEM?

- **Escuta de leitura do gênero a ser lido pelo docente:** são situações em que se explicita que o docente vai ler o texto. As Figuras 1 e 2 ilustram esses comandos:

Figura 1- Página 30	Figura 2- Página 14
---------------------	---------------------

 ESCUTE O POEMA QUE O PROFESSOR LERÁ.

 ESCUTE A QUADRINHA QUE O PROFESSOR LERÁ E RECITE-A COM OS COLEGAS.

- **Repetir, cantar ou recitar texto:** trata-se de comandos para que as crianças repitam, cantem ou recitem o gênero previamente lido pelo docente. As figuras 1 e 2 ilustram esses comandos:

Figura 1- Página 38	Figura 2- Página 79
---------------------	---------------------

 ESCUTE O TRAVA-LÍNGUA QUE O PROFESSOR LERÁ E REPITA-O COM OS COLEGAS.

 ESCUTE O TRAVA-LÍNGUA QUE O PROFESSOR LERÁ E REPITA-O COM OS COLEGAS.



- **Compreensão do texto:** trata-se de comandos que instruir o professor a levantar questões sobre informações sobre o texto. A figura 1 exemplifica esses comandos.

Figura 1- Página 5

— VOCÊ CONHECE AS PERSONAGENS DESSA TIRINHA?
 — QUAL É O ÓRGÃO QUE FAZ “RONC, RONC” QUANDO ESTAMOS COM FOME?
 — PARA QUE SERVE O ESTÔMAGO?
 — VOCÊ COME FRUTAS ASSIM COMO A MAGALI?
 — SABE POR QUE É IMPORTANTE COMER FRUTAS?
 — POR QUE A MÔNICA FICOU ABORRECIDO NO FINAL DA HISTÓRIA?

- **Pintura/ desenho de elemento do texto:** compreende comandos que orientam que as crianças pintem e/ou desenhem elementos contidos no texto. As figuras 1 e 2 ilustram esses comandos:

Figura 1- Página 77	Figura 2- Página 86
---------------------	---------------------

 ESCUTE AS ADIVINHAS QUE O PROFESSOR LERÁ E DESENHE NOS QUADROS AS RESPOSTAS.

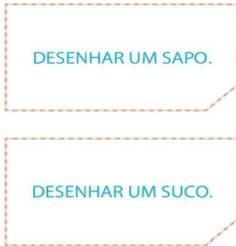
O QUE É, O QUE É?
 MEU NOME COMEÇA COM O SOM DE S.
 VIVO NA BEIRA DA LAGOA E COMO INSETOS NUMA BOA.

O QUE É, O QUE É?
 MEU NOME TAMBÉM COMEÇA COM O SOM DE S.
 SOU FEITO DE FRUTAS E FICO BEM REFRESCANTE COM GELO. MUITAS PESSOAS ME BEBEM NAS REFEIÇÕES.

ADIVINHAS.

DESENHAR UM SAPO.

DESENHAR UM SUCO.



 ESCUTE A ADIVINHA QUE O PROFESSOR LERÁ E DESENHE NO QUADRO A RESPOSTA.

VIVO NA COZINHA, COM MEU COMPANHEIRO. SE QUEREM UM CHAZINHO, PENSAM EM MIM PRIMEIRO.

ADIVINHAS E TRAVA-LÍNGUAS. SÃO PAULO: CARAMELO, 2006. P. 34.

DESENHAR UMA XÍCARA.



- **Atividades de apropriação da escrita a partir do texto:** Trata-se de comandos que envolvem o trabalho com determinada letra/sílabas, tomando o texto como pretexto para o ensino delas. Traremos exemplos dessas atividades na subseção seguinte, por razões que exporemos ao final desta seção.

A Tabela 2 apresenta a frequência de comandos em cada uma das categorias que descrevemos acima.

Tabela 2: O trabalho com o gênero e com o texto

Categorias de Análise	Total
Indicação do gênero a ser lido	21
Avaliação de conhecimentos prévios sobre o texto	6
Escuta da leitura do texto a ser lido pelo docente	26

Repetir, cantar ou recitar	
Compreensão do texto	5
Pintura/ desenho de elemento do texto	9
Atividades de apropriação da escrita a partir do texto	43

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Dentre as 26 ocorrências de gêneros textuais que constatamos no livro, 21 delas apresentaram a **indicação do gênero a ser lido**. Essa indicação é importante para que as crianças tenham a possibilidade de compreender, ao longo do tempo, que os gêneros textuais são diferentes, ouvindo as diferentes nomenclaturas que possuem e observando as convenções estruturais e estilísticas deles.

Identificamos seis ocorrências de **ativação de conhecimentos prévios** em forma de perguntas, para guiar o que o professor deve questionar às crianças antes de iniciar a leitura dos gêneros. Consideramos que ativar os conhecimentos prévios é um ótimo procedimento para iniciar a leitura, pois permite que o professor guie as crianças na mobilização de conhecimentos que elas já possuem e consigam, com mais facilidade, assimilar novos conhecimentos de maneira articulada, estabelecendo relações entre os anteriores e os novos, de maneira compartilhada. Segundo Coscarelli,

Desde a Educação Infantil e nos primeiros anos da alfabetização o professor pode facilitar a leitura de textos ajudando os alunos a ativarem informações que serão úteis na construção de sentidos, perguntando sobre as suas experiências com determinado tema ou assunto, com determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem (COSCARELLI, 2014).

Devido à grande importância dessa ativação de conhecimentos prévios, e observando a baixa quantidade de ocorrências no livro, consideramos que essas ocorrências poderiam ser mais frequentes, a fim de que o exercício de ativação dos conhecimentos prévios abranja um maior quantitativo de gêneros presentes no livro. Mesmo havendo o roteiro para que o professor guie as crianças nessa atividade, é necessário que ele esteja preparado para levar retomar a temática, caso necessário. Segundo Solé (2015, pág 106), é comum que crianças, principalmente as mais novas, respondam esses questionamentos com relatos de experiências vivenciadas por elas, que muitas vezes não estabelecem uma relação com o tema conforme a expectativa dos adultos, cabendo ao professor conduzi-las de volta à temática.

Todos os enunciados que precedem os textos possuem a indicação de quem deve ler, e é sempre o professor (26 comandos). Compreendemos que isso se deve à faixa etária das

crianças, que em sua maioria, não consolidaram o processo de alfabetização. Essas crianças são instruídas a escutarem a leitura, sendo essa escuta uma peça fundamental no quesito letramento. Brandão e Rosa (2011) apontam que "[...] a leitura de poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros gêneros literários, familiariza as crianças com a escrita e as convenções linguísticas desses diversos gêneros discursivos". Também seria positivo se houvesse o comando para que as crianças lessem autonomamente antes, depois ou durante a leitura do professor, ainda que não o fizessem de maneira convencional e/ou fizessem de conta que estão lendo.

Não basta a escuta passiva, as crianças devem ser incluídas nesse momento de forma ativa, pela própria interação com os textos e para que não se perca a ludicidade, principalmente nesses textos que são originalmente de tradição oral. E mesmo com a alta incidência de cantigas, parlendas, trava-línguas e quadrinhas (11 ocorrências), existem apenas seis ocorrências de comandos que instruem as crianças a **repetir, cantar ou recitar esses textos ouvidos**.

Leal *et al* (2005, p. 117) dizem que “quando cantamos músicas e cantigas de roda; ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas; ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações; estamos nos envolvendo com a linguagem de uma forma lúdica e prazerosa”. Desta maneira as autoras destacam a importância da interação com os textos, de forma ativa, cantando, recitando, de maneira prazerosa; não apenas ouvindo a leitura passivamente. E o aprendizado através da ludicidade deve estruturar o trabalho com a educação infantil.

No livro, esses textos essencialmente lúdicos, que pedem a brincadeira, são muito pouco usados com esse propósito, sendo sumariamente usados para puxar atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Entendemos que a maneira como essas atividades são executadas em sala de aula também depende muito de como o professor trabalha, de quanto e de como ele incentiva essas brincadeiras, mas o livro não expõe esses gêneros com foco na ludicidade que eles essencialmente carregam.

Há alguns episódios de comandos de **compreensão do texto**, porém a quantidade é baixa frente à grande importância de rodas de conversa a respeito do que foi lido. Brandão e Rosa (2011, p.43) destacam que “[...] promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias”, cumprindo essa mediação na pós leitura, “o papel de engajar os pequenos ouvintes na atividade de construir sentido”. Acreditamos, com base no que foi exposto anteriormente, que as reflexões sobre o texto deveriam ser mais frequentes, como forma de aproximar as crianças dos mesmos.

Na subseção a seguir serão expostos os dados levantados com relação às atividades de apropriação da escrita a partir dos textos. Compreendemos que seria mais proveitoso apresentar essa categoria separadamente, por conter subcategorias que acreditamos ser importante apresentar mais detalhadamente.

4.3 Análise de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética desenvolvidas a partir dos gêneros textuais

Conforme o que foi descrito anteriormente, definimos subcategorias de análise para compreendermos como são desenvolvidas as atividades de apropriação da escrita através dos textos contidos no livro *Adoletá*. Apresentaremos essas subcategorias de análise a seguir:

- **Atividades de exploração de letra:** Atividades com finalidade de explorar letras do alfabeto, por meio de repetição da letra ou cobertura de tracejados. As figuras 1 e 2 exemplificam essas atividades.

Figura 1- Página 86



Figura 2- Página 43



- **Localização de letra no texto:** Comando para localizar e marcar palavras no texto. As figuras 1 e 2 apresentam essas atividades.

Figura 1- Página 38

PINTE NO TRAVA-LÍNGUA TODAS AS LETRAS **D** QUE VOCÊ ENCONTRAR. DEPOIS, PINTE O DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE QUE
O DOCE DE BATATA-DOCE.
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE QUE
O DOCE DE BATATA-DOCE É
O DOCE DE DOCE DE BATATA-DOCE.

TRAVA-LÍNGUA

Figura 2- Página 61

ESCUTE A PARLENDIA QUE O PROFESSOR LERÁ E PINTE AS LETRAS **M** QUE APARECEM NELA.

— QUE PALAVRAS RIMAM NA PARLENDIA?
— QUE OUTRAS PALAVRAS COMEÇAM COM O MESMO SOM DE MACACO?

IMITE O QUE O MACACO FAZIA AO MEIO-DIA E DESENHE O **UTENSÍLIO** QUE ESTAVA NO FOGO.

MEIO-DIA,
MACACO ASSOBIÁ.
PANELA NO FOGO,
BARRIGA VAZIA.

PARLENDIA

DESENHAR UMA PANELA.

- **Atividade de exploração das famílias silábicas:** Atividades com finalidade de explorar as famílias silábicas, através da formação de sílabas. As figuras 1 e 2 mostram exemplos dessas atividades.

Figura 1- Página 61

AGORA, JUNTE O SOM DA LETRA **M** COM O SOM DE CADA VOGAL E DE **ÃO** E ESCREVA AS SÍLABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

	A	E	I	O	U	ÃO
M	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO

Figura 2- Página 79

AGORA, JUNTE O SOM DA LETRA **T** COM O SOM DE CADA VOGAL E DE **ÃO** E ESCREVA AS SÍLABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

	A	E	I	O	U	ÃO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO

- **Localização de palavras no texto:** Comando para localizar e marcar palavras no texto. As figuras 1 e 2 apresentam esses comandos.

Figura 1- Página 43

ESCUTE A PARLENDIA QUE O PROFESSOR LERÁ E IDENTIFIQUE AS PALAVRAS QUE RIMAM. DEPOIS, CIRCULE-AS COM A AJUDA DO PROFESSOR.

GALINHA **CHOCA**
 COMEU **MINHOCA**
 SAIU PULANDO
 QUE NEM **PIPOCA**.

PARLENDIA.

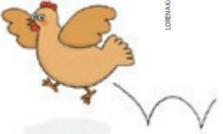


Figura 2- Página 12

— **QUAIS PALAVRAS DA PARLENDIA COMEÇAM COM O MESMO SOM DE LUZIA?**

COM A AJUDA DO PROFESSOR, SUBLINHE-AS DE AZUL.

DEPOIS, FAÇA UM DESENHO PARA ILUSTRAR A PARLENDIA.

LEIA LUZIA
 O LIVRO DA LIA
 NA MESA DA LIVRARIA.
 LENCINHO NA MÃO
EMBRULHA O PÃO.
 MOCINHA BONITA
 CHUPANDO **LIMÃO**.

RESPOSTA PESSOAL.

PARLENDIA.

- **Escrita de palavras:** Comando para a escrita de palavras, da maneira como a criança souber. As figuras 1 e 2 apresentam exemplos dessas atividades.

Figura 1- Página 50

ESCREVA DENTRO DOS BAÚS, DA MANEIRA QUE SOUBER, PALAVRAS CITADAS NA HISTÓRIA QUE COMEÇAM COM OS SONS QUE VOCÊ JÁ CONHECE. **RESPOSTA PESSOAL.**

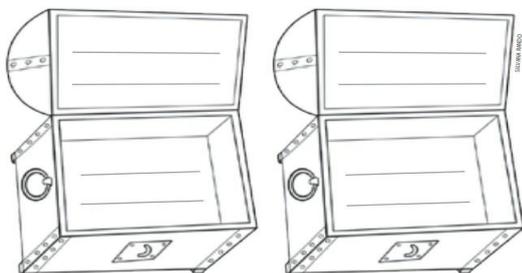
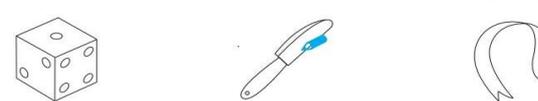


Figura 2- Página 41

ESCUTE A ADIVINHA QUE O PROFESSOR LERÁ E PINTE A FIGURA QUE REPRESENTA A RESPOSTA DA ADIVINHA. DEPOIS, ESCREVA DA MANEIRA QUE SOUBER O NOME DESSA FIGURA.

O QUE É, O QUE É?
 SOU UM TIPO DE **TALHER** E SOU USADA PARA CORTAR **ALIMENTOS**. MEU NOME COMEÇA COM O SOM DA LETRA **F**.

ADIVINHA.



FACA

- **Reescrita do texto:** Comando para reescrita de texto ouvido da maneira que a criança souber. A figura 1 apresenta a única ocorrência dessa atividade.

Figura 1- Página 67

— **VOCÊ SE LEMBRA DA CANTIGA PIRULITO QUE BATE, BATE QUE OUVIU NA PÁGINA 65?**

CANTE-A COM OS COLEGAS E O PROFESSOR.

AGORA, ESCREVA-A NAS LINHAS DA MANEIRA QUE VOCÊ SOUBER.

- **Identificação de semelhança sonora de palavras do texto:** Comando para que a criança reflita e identifique semelhanças sonoras contidas em palavras do texto ou palavras com som semelhante à palavras do texto. As figuras 1 e 2 mostram exemplos dessas ocorrências.

Figura 1- Página 79

ESCUTE O TRAVA-LÍNGUA QUE O PROFESSOR LERÁ E REPITA-O COM OS COLEGAS.

— ALÔ, O TATU TAÍ?
 — NÃO! O TATU NUM TÁ. MAS A MULHER DO TATU TANDO, É O MESMO QUE O TATU TÁ.

TRAVA-LÍNGUA.

— **QUE TAL SEPARAR OS SONS DA PALAVRA TATU FALANDO IGUAL AO ROBÔ?**
 — **QUE OUTRAS PALAVRAS COMEÇAM COM O SOM DE T?**

Figura 2- Página 86

ESCUTE A ADIVINHA QUE O PROFESSOR LERÁ E DESENHE NO QUADRO A RESPOSTA.

VIVO NA COZINHA,
 COM MEU COMPANHEIRO.
 SE QUEREM UM CHAZINHO,
 PENSAM EM MIM PRIMEIRO.

ADIVINHAS E TRAVA-LÍNGUAS. SÃO PAULO: CARAMELO, 2006. P. 34.

— **QUE OUTRAS PALAVRAS VOCÊ CONHECE QUE COMEÇAM COM O SOM DE X?**

DESENHAR UMA XÍCARA.

A tabela 3 expõe a frequência dessas subcategorias no livro analisado.

Tabela 3- Atividades para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Subcategorias	Frequência
Atividade de exploração de letra	18
Localização de letra no texto	3
Atividade de exploração das famílias silábicas	8
Localização de palavras no texto	2
Escrita de palavra	5
Reescrita de texto ouvido	1
Identificação de semelhança sonora	6

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

A vasta ocorrência de atividades de exploração de letra, acontece através de atividades de tracejado ou de repetição da letra. Não há variedade nessas atividades, pois o formato se mantém ao longo de todo o livro, mudando apenas a letra a ser explorada. Esse tipo de atividade está associada à perspectiva associacionista, que se baseia na memorização. Porém esse tipo de exploração não é suficiente para que as crianças compreendam o uso das letras para compor os textos, já que nessa perspectiva de ensino-aprendizagem as letras são muito pouco colocadas em situações reais do uso da língua escrita.

Albuquerque e Leite apontam que “a apresentação, ao longo de um ou dois anos, das letras do alfabeto em suas diferentes formas, por meio de atividades que envolvem memorização e discriminação visual, não é suficiente para que as crianças compreendam o princípio da estabilidade das letras”(2011, p. 112). E defendem um ensino estruturado não só na exploração de letras, “mas de textos, palavras e suas unidades menores, tanto gráficas (como letras) quanto sonoras; e a relação entre elas”(p. 114). Concluem que o conhecimento das letras pode ajudar no processo de aprendizagem, porém não basta, é preciso que as crianças sejam expostas à reflexões a respeito do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

O livro apresenta uma lógica de desenvolvimento das atividades, a estrutura apresentada nas páginas expõe geralmente primeiro o gênero, depois a apresentação visual da letra a ser explorada; em algumas páginas, a localização da letra no texto, sendo uma atividade de discriminação visual; depois o treino da forma da letra através da cobertura de

tracejados. E por último, em algumas ocasiões, a exploração das famílias silábicas, através da formação de sílabas. Os exemplos a seguir ilustram esse padrão:

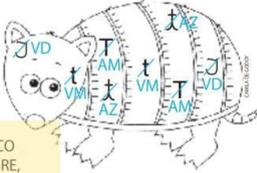
Exemplo 1- Página 78

 PASSE O DEDO INDICADOR SOBRE AS LETRAS **T** ENQUANTO FALA O SOM DELA. OBSERVE O MOVIMENTO QUE A BOCA FAZ.

 DEPOIS, FAÇA UM / NAS LETRAS NO **TATU** COM AS CORES INDICADAS E ESCUTE O POEMA QUE O PROFESSOR LERÁ.

T **t**

J **t**



O BURACO DO TATU
 O TATU CAVA UM BURACO À PROCURA DE UMA LEBRE, QUANDO SAI PRA SE COÇAR, JÁ ESTÁ EM PORTO ALEGRE. [...]

SÉRGIO CAPARELLI. BOI DA CARA PRETA. 38. ED. PORTO ALEGRE: L&PM, 2012. P. 11.

 AGORA, CUBRA O TRACEJADO DA LETRA **T**.

T

78

Exemplo 2- Página 73

 ESCUTE A CANTIGA QUE O PROFESSOR LERÁ, ESCREVA SEU NOME NA LINHA E CANTE A CANÇÃO COM OS COLEGAS. DEPOIS, CIRCULE TODAS AS LETRAS **Q** QUE VOCÊ ENCONTRAR NA CANTIGA.

SÍTIO DO SEU LOBATO

_____ NOME DO ALUNO _____ TINHA UM SÍTIO, IA, IA, Ô!
 E LÁ NO SÍTIO TINHA UM PATO, IA, IA, Ô!
 ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA CÁ,
 ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA LÁ,
 ERA QUÁ, QUÁ, QUÁ PRA TODO LADO, IA, IA, Ô!

 ESCREVA A LETRA **Q** EM CADA QUADRINHO.

Q

O SOM DA LETRA **Q** SÓ SE JUNTA COM OUTROS SONS SE A LETRA **U** ESTIVER COM ELA. E O SOM DE **QU** FICA DIFERENTE COM **A**, COM **E** E COM **I**.

 AGORA, JUNTE O SOM DAS LETRAS **QU** COM O SOM DAS VOGAIS **A**, **E** E **I** E ESCREVA AS SÍLABAS NOS ESPAÇOS CORRESPONDENTES.

	A	E	I	O	U	ÃO
QU	QUA	QUE	QUI			

73

Esse é um padrão que se repete na estrutura de 18 páginas do livro nas quais os gêneros textuais são trabalhados. Ou seja, das 26 ocorrências de páginas que expõem gêneros textuais, 18 delas seguem o padrão anteriormente exposto. E essa lógica de iniciar o trabalho com as menores unidades para ir avançando para maiores, indica que a perspectiva de trabalho adotado pelas autoras, na maior parte do livro, se baseia no método silábico.

Concordando com nossa conclusão anterior, que o livro se baseia majoritariamente no método silábico, está a única oportunidade de concretizar a escrita de um gênero textual inteiro ouvido anteriormente, ainda que seja apenas a reescrita. Essa única oportunidade se dá apenas na parte final da parte de “literacia”. O fato de isso ocorrer apenas depois de muito trabalho com letras, sílabas e palavras, respectivamente, concorda com a lógica do método silábico, no qual a escrita do texto é considerada mais difícil de ser feita, sem que outras partes menores da língua. Porém, “através da produção de textos de próprio punho, as

crianças devem ser estimuladas a escrever da forma como sabem, sozinhas ou em duplas, expressando suas hipóteses”(GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p.126). Considerando que há apenas uma única ocorrência dessa atividade, concluímos que esse número é insuficiente para dar conta de todo esse estímulo que é necessário.

O livro apresenta algumas ocorrências que expõem as crianças à identificação de semelhanças sonoras. Moraes e Silva, demonstraram que:

“[...] crianças do último ano da educação infantil já conseguem, espontaneamente, se engajar em brincadeiras nas quais exploram a dimensão sonora das palavras. E que elas podem se beneficiar de um ensino que as leve a refletir sobre seus segmentos sonoros como sílabas e rimas, desenvolvendo sua consciência fonológica.”(2011, p. 89).

Demonstrando assim, que ao incentivar e guiar a brincadeira com as palavras e seus segmentos, estamos incentivando o desenvolvimento da consciência fonológica. E se incentivarmos a escrita de palavras que rimam, a criança pode demonstrar suas hipóteses enquanto busca semelhanças e diferenças entre as palavras, podendo observar os seus segmentos, o que ajuda a materializar unidades abstratas. (MORAIS; SILVA, 2011, p. 88).

A presença de reflexões sobre as semelhanças sonoras no livro é um ponto positivo, e se for atrelado à uma ação docente que conduza essa atividade de forma lúdica, pode possibilitar ganhos ao desenvolvimento fonológico das crianças. Apesar da presença dessas atividades ser algo positivo, consideramos que a ocorrência é baixa por apresentar apenas seis episódios. Acreditamos que esse tipo de reflexão deve ser muito mais frequente em sala para que seja suficiente.

A localização de palavras também é uma atividade que permite que a criança observe diferenças e semelhanças entre as palavras, como tamanho, letras iguais e diferentes, sílabas iguais e diferentes.

A grande ocorrência de textos para puxar atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, indica que o livro didático analisado baseia-se nos métodos sintéticos, fônico e silábico, sendo majoritariamente baseado no método silábico pois se utiliza de atividades associacionistas para a memorização das letras e das famílias silábicas. Isso indica que as crianças serão submetidas ao trabalho exaustivo com as letras como apontado por Brandão e Leal (2001) no primeiro caminho do trabalho com a linguagem escrita, ao invés de vivenciar situações diversas de contato com a língua escrita e poder visualizar os textos, as sílabas e as palavras em situações de uso concreto; isto é, atrelar a alfabetização ao letramento. O letramento está associado ao papel que a linguagem cumpre na sociedade.

Então não basta a apropriação de letras, sílabas e palavras. É preciso partir dos gêneros, isto é, da função existencial dos mesmos.

5. Conclusões

Conforme as considerações anteriormente expostas através da análise dos dados e dos documentos oficiais (BNCC, 2018; DCNEI, 2009), constatamos que os gêneros textuais apresentados no livro didático “Adoletá, volume II” são adequados para faixa etária, pois apresentam caráter lúdico que deve ser estruturante para educação infantil.

Porém não explora essa ludicidade, se atendo muito às atividades a serem realizadas individualmente e explorando letras e sílabas exaustivamente. Com isso, concluímos que o livro foi formulado com base nos métodos sintéticos, majoritariamente no método silábico. Por essa razão, as autoras utilizaram, ao longo de todo o livro, métodos associacionistas, com finalidade de memorização de letras e famílias silábicas.

Por causa do foco na exploração de letras e sílabas, o livro dá poucas oportunidades de os alunos escreverem livremente palavras e textos, o que prejudica a formulação e exposição de suas hipóteses acerca da linguagem escrita.

Em face das inferências anteriores, concluímos que o trabalho desenvolvido ao longo do livro não parte dos textos, pois explora muito pouco a função real deles, os utilizando predominantemente para puxar atividades de exploração das partículas menores da linguagem escrita. Por essa razão, não associa a alfabetização ao letramento. Com isso, concluímos que o livro está em consonância com o Plano Nacional de Alfabetização, submetendo a educação ao papel preparatório para o ensino fundamental.

Sabemos que na sala de aula, o livro pode ser utilizado de diferentes maneiras a depender da postura que o professor adota em suas práticas. Mas acreditamos que, como o livro pode se tornar uma ferramenta de uso muito mais frequente do que consideramos como adequado para a educação infantil por expor as crianças demais à atividades individuais de lápis e papel, consideramos que é essencial que ele, no mínimo, associe as práticas de alfabetização às práticas de letramento. É através dessa associação de práticas que os alunos compreenderão os diferentes usos da linguagem escrita e sua função na sociedade.

6. Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Programa nacional do livro didático (PNLD):** mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEITE, Tânia Maria Rios. **Explorando as letras na educação infantil**. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARDIN, Laurence. 2011. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. **Ler e escrever na educação infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Entrando na roda**: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; SILVA, Alexandro da. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil**. *Educação (Porto Alegre)*, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022**, publicado em 21 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

COSCARELLI, Carla V. **Conhecimentos prévios na leitura**. Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/conhecimentos-previos-na-leitura>

FERNANDES, Elaine Leal. **Os gêneros textuais e o contexto da educação infantil**. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016

FERREIRA, Lourdiana Clécia; ROSA, Ester. **Práticas de Leitura Literária com Bebês no CMEI Professor Paulo Rosas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia)- Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

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

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2015. Brasília: MEC, 2015.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEITE, Tânia Maria R. **Jogos**: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. et al.(Orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ALBUQUERQUE, Rielda Karina de. **Por que trabalhar com sequências didáticas?** In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito.; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

MARCUSCHI, Luiz. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Gêneros**: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEZES, Léia Cruz de; BOIO; Jeremias Abel Graciano. **Gêneros textuais e ensino**: uma análise do livro didático de língua portuguesa do ensino secundário da 12ª classe de Angola. Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 517-533, ago./dez. 2017.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alessandro da. **Consciência fonológica na Educação infantil**: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa(Orgs.) Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SILVA, Claudiane Maria da; SILVA, Edivani Ferreira da; BARBOSA, Ma. Kathia Maria de Melo e Silva. **A influência da contração de histórias na Educação infantil para a formação de leitores**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia)- Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVA, Cristina Maria Gomes da; MORAIS, Arthur Gomes de. **Apostilados Escolares na Educação Infantil**: a frágil construção das competências de leitura e de produção textual no Sistema de Ensino Aprende Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito (Orgs). *Práticas de Alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente*. Curitiba: CRV- 2021.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume II. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SILVA, Patrícia Botelho da; CARLA, Vilza. **Adoletá**: volume II. 1. ed. Manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.