

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**MARIA TERESA BAPTISTELLA FERRARI PEREIRA**

**LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
POSSIBILIDADES INSTAURADAS COM TEXTOS POÉTICOS**

Itatiba  
2015

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**MARIA TERESA BAPTISTELLA FERRARI PEREIRA**

**LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS  
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:  
POSSIBILIDADES INSTAURADAS COM TEXTOS POÉTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno.

Itatiba  
2015

371.671  
P493L

Pereira, Maria Teresa Baptistella Ferrari.  
Letramento em livros didáticos para a educação infantil: possibilidades instauradas com textos poéticos / Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira.  
-- Itatiba, 2015.  
294 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Educação infantil. 2. Livros didáticos.  
3. Letramento. 4. Interacionismo sociodiscursivo. 5. Linguagem. I. Bueno, Luzia. II. Título.

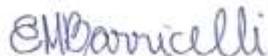
**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

Maria Teresa Baptistella Ferrari Pereira defendeu a dissertação "LETRAMENTO EM LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES INSTAURADAS COM TEXTOS POÉTICOS" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



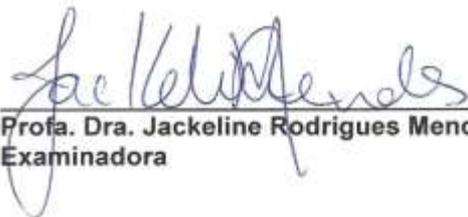
---

**Profa. Dra. Luzia Bueno**  
**Orientadora e Presidente**



---

**Profa. Dra. Ermelinda Maria Barricelli**  
**Examinadora**



---

**Profa. Dra. Jackeline Rodrigues Mendes**  
**Examinadora**

Participação por videoconferência \_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Glais Sales Cordeiro**  
**Examinadora**

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por tudo...tudo...*

*Ao meu anjo da guarda, por sempre me acompanhar!*

*À minha orientadora Profa. Dra. Luzia Bueno, inesquecível exemplo de ser humano, pelas palavras sábias, pelos encaminhamentos teóricos, por me compreender e ter sempre uma palavra amiga e de incentivo nos momentos em que o meu tempo precisou ser prorrogado e nas vezes que minhas lágrimas caíram perante as dificuldades em superar os desafios!*

*À CAPES, pelo valioso apoio financeiro.*

*Às professoras Dra. Gláís Sales Cordeiro, Dra. Ermelinda Barricelli e Dra. Jackeline Rodrigues Mendes, por aceitarem o convite de participar do meu Exame de Qualificação, pela leitura cuidadosa, pelos questionamentos e apontamentos importantes para o aperfeiçoamento desta dissertação.*

*À todos os professores do curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade São Francisco em Itatiba, pelos ensinamentos, pela forma como conduziram as aulas, pela socialização de referências bibliográficas e pelos incentivos para que o projeto de pesquisa se transformasse em um consistente estudo; em especial, à Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, que tive a oportunidade de conhecer no curso de Pedagogia e rever durante o Mestrado;*

*Aos companheiros das aulas do curso de Mestrado, por compartilharem as angústias do curso, por socializarem as conquistas, pelas conversas e bons momentos que vivemos;*

*À Juliana Gava, por nossa amizade que se iniciou com o curso, por nossa trajetória durante esses anos. Como é bom lembrar dos estudos, das conversas ao telefone, dos seminários, da publicação do artigo, enfim, da nossa alegria mediante cada etapa vencida;*

*Aos colegas do grupo ALTER\_AGE, pelas discussões, apoio e sugestões durante a elaboração da pesquisa.*

*Aos meus pais, Maria José e João Batista, por tudo o que têm feito por mim...*

*Sou imensamente grata por estarem sempre comigo!*

*Ao meu esposo, Eder, pelo companheirismo, pelo incentivo, pela compreensão das poucas horas de sono, pelos cuidados com o nosso doce lar, por suprir minhas ausências, por sempre acreditar que eu chegaria aqui!*

*Ao meu sogro e minha sogra, Murici e Neusa, que souberam compreender meus momentos de cansaço e de ausência.*

*Aos companheiros de trabalho do Cemei Lidia Bencardini Maselli que, cada qual do seu modo, me deram forças para não desanimar e chegar ao fim. Há pessoas que ficarão para sempre morando em meu coração.*

*Em especial, às amigas Cecília, Eliana e Luciane, pela compreensão, pelo incentivo, pelas palavras, gestos e presenças que me ajudaram muito.*

*Aos amigos da Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Fátima, que se dispuseram a me ajudar na conciliação dos afazeres.*

*À amiga Daiane, pelos cuidados dispensados para a superação dos momentos mais difíceis.*

*À todos que dividiram comigo a experiência de viver intensamente o curso de Mestrado, compreenderam minha dedicação, meu interesse e, para tanto, fizeram suas orações, tiveram um gesto de apoio e proferiram palavras de incentivo.*

*Faltam-me as palavras para expressar a alegria dessa conquista...*

*Deixo meu imenso e carinhoso abraço apertado a cada um!*

*Que Deus lhes recompense por tudo o que fizeram com tanto amor por mim!*

*Estou imensamente feliz !*

*Muito obrigada à todos!*

PEREIRA, Maria Teresa Baptistella Ferrari. Letramento em livros didáticos para a educação infantil: possibilidades instauradas com textos poéticos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. Itatiba, SP; Universidade São Francisco. 2015, 294 p.

## RESUMO

Esta pesquisa busca compreender qual é o modelo de letramento desenvolvido no trabalho com os textos poéticos em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil, assim como refletir sobre as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da utilização desses materiais pelos professores. Para fundamentar esta pesquisa, nos apoiamos nos estudos sobre letramento de Kleiman (1995, 2002, 2005, 2007, 2009, 2010) e Street (2003, 2007, 2012, 2013), no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvido por Bronckart (1999/ 2012, 2003, 2006, 2010, 2013) e na perspectiva de ensino de gêneros tal como é proposta por Schneuwly & Dolz (1999, 2004). Na análise, trabalhamos com três coleções de livros didáticos de Educação Infantil que foram publicadas pelas três editoras que lideraram o ranking de vendas de livros didáticos para o governo federal no período de 2011 a 2013 através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A identificação dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos, a frequência com que esses gêneros aparecem, assim como a análise das atividades didáticas propostas, nos indicam que os materiais apresentam uma diversidade de gêneros, porém, não propõem atividades que visam a apropriação das características dos mesmos pelas crianças, já que nelas há ênfase: a) no uso dos textos poéticos como pretexto para a alfabetização, b) no modelo de letramento autônomo o uso do texto poético é a base para o ensino da escrita e recebe o mesmo tratamento que outros gêneros utilizados no contexto escolar, c) a falta de reconhecimento do texto poético como prioritariamente associado à leitura como fruição e à brincadeira com as palavras resultam em inexpressivas atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. A relevância desta pesquisa deve-se, principalmente, ao fato de termos levantado os gêneros textuais valorizados nos materiais didáticos para a Educação Infantil verificando que os textos poéticos são bastante recorrentes, entretanto, não têm sido explorados plenamente em suas características linguísticas. Assim, esta pesquisa contribui para o trabalho com gêneros textuais na Educação Infantil e as reflexões acerca da utilização de materiais didáticos nas escolas desse segmento.

**Palavras-Chave:** Textos Poéticos; Livro Didático; Interacionismo Sociodiscursivo.

PEREIRA, Maria Teresa Baptistella Ferrari. Literacy in didactic books for childhood education: possibilities brought with poetic texts. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate studies in education, research line: Language, Discourse and Educational Practices. Itatiba, SP; San Francisco University. 2015, 294 p.

### ***ABSTRACT***

This research aims to understand what model of literacy is developed in working with poetic texts in three collections of textbooks for Early Childhood Education, as well as reflecting about the language skills that can be developed in students through the use of these materials by teachers. To found this research, we support on studies of literacy Kleiman (1995, 2002, 2005, 2007, 2009, 2010) and Street (2003, 2007, 2012, 2013), the text analysis model of Interactionism Socio- discursive developed by Bronckart (1999/ 2012, 2003, 2006, 2010, 2013) and gender education perspective as proposed by Schneuwly & Dolz (1999, 2004). In the analysis, we work with three collections of textbooks childhood education that have been published by three publishers who lead the ranking of sales of textbooks to the federal government in 2011 to 2013 through the National Textbook Program (PNLD). The identification of genres present in textbooks, the frequency with which these genres appear as well as the analysis of educational activities proposed, indicate us that the materials have a variety of genres, however, did not propose activities aimed at the appropriation of the characteristics of the same for the children, since there is an emphasis on them: a) the use of poetic texts as a pretext for literacy, b) in the autonomous literacy model where the use of poetic text is the basis for the teaching of writing and receive the same treatment as other genres used in the school context, c) lack recognition of the poetic text as primarily associated with reading as enjoyment and play on words result in meaningless activities for the development of language skills. The relevance of this research is due mainly to the fact that we have raised the genres valued in teaching materials for Early Childhood Education verifying that the poetic texts are enough applicants, however, have not been fully explored in their linguistic characteristics. Thus, this research contributes to the work with genres in kindergarten and ideas about the use of teaching materials in schools that segment.

**Keywords:** Poetic Texts; Textbook; Interactionism Socio-discursive.

## LISTA DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1 -</b>	<b>Capa dos três volumes do RCNEI.....</b>	<b>72</b>
<b>IMAGEM 2 -</b>	<b>Carta do Ministro que consta no RCNEI.....</b>	<b>73</b>
<b>IMAGEM 3 -</b>	<b>Carta de apresentação que consta no RCNEI.....</b>	<b>74</b>
<b>IMAGEM 4 -</b>	<b>Capa do PROJETO ÁPIS: volume 1.....</b>	<b>127</b>
<b>IMAGEM 5 -</b>	<b>Capa do PROJETO ÁPIS: volume 2.....</b>	<b>127</b>
<b>IMAGEM 6 -</b>	<b>Capa do PROJETO ÁPIS: volume 3.....</b>	<b>128</b>
<b>IMAGEM 7 -</b>	<b>PROJETO ÁPIS: trecho comentado.....</b>	<b>134</b>
<b>IMAGEM 8 -</b>	<b>PROJETO ÁPIS: o que é poesia?.....</b>	<b>136</b>
<b>IMAGEM 9 -</b>	<b>Última capa do PROJETO ÁPIS.....</b>	<b>137</b>
<b>IMAGEM 10 -</b>	<b>Capa do BURITI MIRIM: volume 1.....</b>	<b>139</b>
<b>IMAGEM 11 -</b>	<b>Capa do BURITI MIRIM: volumes 2 e 3.....</b>	<b>139</b>
<b>IMAGEM 12 -</b>	<b>Conjunto de materiais didáticos do BURITI MIRIM.....</b>	<b>141</b>
<b>IMAGEM 13 -</b>	<b>Proposta de organização do tempo didático: BURITI MIRIM</b>	<b>146</b>
<b>IMAGEM 14 -</b>	<b>Capa do PROSINHA: nível 1.....</b>	<b>149</b>
<b>IMAGEM 15 -</b>	<b>Capa do PROSINHA: nível 2.....</b>	<b>150</b>
<b>IMAGEM 16 -</b>	<b>Capa do PROSINHA: nível 3.....</b>	<b>150</b>
<b>IMAGEM 17 -</b>	<b>Reprodução da ficha de atividade do aluno do PROSINHA.</b>	<b>154</b>
<b>IMAGEM 18 -</b>	<b>Reprodução de folha de atividades do BURITI MIRIM.....</b>	<b>159</b>
<b>IMAGEM 19 -</b>	<b>Reprodução de nova folha de atividades do PROJETO ÁPIS.....</b>	<b>159</b>
<b>IMAGEM 20 -</b>	<b>Reprodução de poema impresso no PROJETO ÁPIS.....</b>	<b>191</b>
<b>IMAGEM 21 -</b>	<b>Reprodução de poema publicado no livro de origem.....</b>	<b>191</b>
<b>IMAGEM 22 -</b>	<b>Reprodução de atividade do BURITI MIRIM.....</b>	<b>193</b>
<b>IMAGEM 23 -</b>	<b>Reprodução de atividade do PROSINHA.....</b>	<b>195</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1 -</b>	<b>Quantidade de textos por agrupamento de gênero no PROJETO ÁPIS.....</b>	<b>168</b>
<b>GRAFICO 2 -</b>	<b>Quantidade de textos por agrupamento de gênero no BURITI MIRIM.....</b>	<b>171</b>
<b>GRAFICO 3 -</b>	<b>Quantidade de textos por agrupamento de gênero no PROSINHA.....</b>	<b>174</b>
<b>GRAFICO 4 -</b>	<b>Quantidade de textos por agrupamento de gênero nas três coleções.....</b>	<b>176</b>
<b>GRÁFICO 5 -</b>	<b>Ocorrência de gêneros que constituem os textos poéticos.....</b>	<b>180</b>
<b>GRAFICO 6 -</b>	<b>Quantidade de textos poéticos nas coleções analisadas.....</b>	<b>181</b>
<b>GRAFICO 7 -</b>	<b>Forma de apresentação dos textos nas coleções de livros didáticos.....</b>	<b>185</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	Reprodução do resumo do contexto sociointeracional do RCNEI.....	75
QUADRO 2 -	Tipos de discurso.....	79
QUADRO 3 -	Sequências, representações dos efeitos pretendidos e características correspondentes.....	83
QUADRO 4 -	Agrupamentos de gêneros textuais segundo Schneuwly & Dolz (2004).....	93
QUADRO 5 -	Correspondência entre o modelo de análise de Bronckart (1999/ 2012) com os três tipos de capacidades de linguagem.....	102
QUADRO 6 -	Tarefas envolvidas no planejamento e aplicação de uma sequência didática.....	104
QUADRO 7 -	Questões norteadoras da pesquisa.....	117
QUADRO 8 -	Síntese do material destinado ao aluno no PROJETO ÁPIS.....	129
QUADRO 9 -	Síntese do PROJETO ÁPIS.....	138
QUADRO 10 -	Síntese do material destinado ao aluno no BURITI MIRIM.....	141
QUADRO 11 -	Síntese da coleção: BURITI MIRIM.....	148
QUADRO 12 -	Síntese do material destinado ao aluno no PROSINHA.....	152
QUADRO 13 -	Síntese da coleção: PROSINHA.....	157
QUADRO 14 -	Especificação das atividades de leitura no PROJETO ÁPIS.....	188
QUADRO 15 -	Especificação das atividades de leitura no BURITI MIRIM.....	188
QUADRO 16 -	Especificação das atividades de leitura no PROSINHA.....	189

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Classificação das editoras que se destacaram no PNLD de 2011 a 2013.....	119
TABELA 2 -	Quantidade de exemplares de livros didáticos adquiridos por editora através do PNLD.....	119
TABELA 3 -	Modelo para análise de textos poéticos.....	122
TABELA 4 -	Modelo para registrar a quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes nas coleções.....	123
TABELA 5 -	Modelo para análise de textos poéticos segundo as capacidades de linguagem.....	124
TABELA 6 -	Organização das coleções de livros didáticos.....	160
TABELA 7 -	Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no PROJETO ÁPIS.....	167
TABELA 8 -	Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no BURITI MIRIM.....	169
TABELA 9 -	Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no PROSINHA.....	172
TABELA 10 -	Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes nas três coleções.....	174
TABELA 11 -	Quantidade de imagens nos livros didáticos.....	176
TABELA 12 -	Porcentagem de gêneros textuais identificados nas coleções...	178
TABELA 13 -	Apresentação dos diferentes gêneros que formam o conjunto de textos poéticos.....	179
TABELA 14 -	Quantidade de vezes que os textos poéticos foram apresentados.....	179
TABELA 15 -	Quantidade de ocorrência de gêneros e textos.....	183
TABELA 16 -	Forma de apresentação dos textos poéticos nas coleções didáticas.....	184
TABELA 17 -	Ocorrências de atividades desenvolvidas em cada coleção em relação aos textos poéticos.....	186
TABELA 18 -	Especificação das capacidades de linguagem no PROJETO ÁPIS.....	197

<b>TABELA 19 -</b>	<b>Especificação das capacidades de linguagem no BURITI MIRIM.....</b>	<b>198</b>
<b>TABELA 20 -</b>	<b>Especificação das capacidades de linguagem desenvolvidas no PROSINHA.....</b>	<b>199</b>
<b>TABELA 21-</b>	<b>Especificação das capacidades de linguagem nas coleções analisadas.....</b>	<b>200</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>27</b>
1.1 O letramento.....	27
1.2 Modelos de Letramento.....	35
1.2.1 O modelo autônomo de letramento.....	35
1.2.2 O modelo ideológico de letramento.....	38
1.3 Letramento e Leitura: possibilidades de trabalho.....	43
1.4 Educação Infantil e Livros Didáticos.....	47
1.4.1 A Educação Infantil no Brasil .....	48
1.4.2 Os livros didáticos no Brasil.....	53
1.4.3 Materiais didáticos da Educação Infantil: algumas reflexões.....	58
<b>2. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DIDÁTICO COM GÊNEROS.....</b>	<b>62</b>
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo, Princípios e Relação com a Linguagem.....	63
2.2 Os Textos e os Gêneros Textuais.....	67
2.3 Modelo de Análise de Textos.....	70
2.3.1 Contexto de produção.....	70
2.3.2 A arquitetura textual.....	76
2.4 O Ensino do Gênero.....	90
2.5 As Capacidades de Linguagem.....	99
2.5.1 As capacidades de ação.....	99
2.5.2 As capacidades discursivas.....	100
2.5.3 As capacidades linguístico-discursivas.....	101
2.6 Os Textos Poéticos.....	105

2.6.1	Poema e poesia.....	105
2.6.2	A diversidade de textos poéticos.....	109
3	<b>CAPÍTULO METODOLÓGICO.....</b>	116
3.1	Objetivos e Perguntas.....	116
3.2	Contexto da Seleção de Materiais.....	117
3.3	As Editoras.....	118
3.4	As Coleções.....	120
3.5	Procedimentos de Análise.....	120
4	<b>RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS POÉTICOS.....</b>	125
4.1	As Coleções de Livros Didáticos.....	126
4.1.1	A Coleção 1: PROJETO ÁPIS.....	126
4.1.2	A coleção 2: BURITI MIRIM.....	138
4.1.3	A coleção 3: PROSINHA.....	149
4.2	Os Gêneros Textuais nos Livros Didáticos.....	158
4.3	Os Textos Poéticos nos Livros Didáticos.....	178
4.3.1	Apresentação dos textos poéticos.....	179
4.4	Atividades de Leitura e Capacidades de Linguagem: Textos Poéticos...	186
4.4.1	Textos poéticos: PROJETO ÁPIS.....	190
4.4.2	Textos poéticos: BURITI MIRIM.....	193
4.4.3	Textos poéticos: PROSINHA.....	194
4.5	A Concepção de Letramento nas Coleções.....	201
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	204
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	208

<b>ANEXO 1 -</b>	<b>Quantidade de exemplares vendidos por editora para o FNDE.....</b>	<b>217</b>
<b>ANEXO 2 -</b>	<b>Quantidade de exemplares vendidos por editora para o FNDE (continuação).....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO 3 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS vol.1.....</b>	<b>219</b>
<b>ANEXO 4 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS vol.2.....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXO 5 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS vol.3.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO 6 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM vol.1.....</b>	<b>242</b>
<b>ANEXO 7 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM vol.2.....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO 8 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM vol.3.....</b>	<b>255</b>
<b>ANEXO 9 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 1 PARTE 1.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO 10 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 1 PARTE 2.....</b>	<b>273</b>
<b>ANEXO 11 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 2 PARTE 1.....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXO 12 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 2 PARTE 2.....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO 13 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 3 PARTE 1.....</b>	<b>283</b>
<b>ANEXO 14 -</b>	<b>Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 3 PARTE 2.....</b>	<b>289</b>

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a importância do letramento no desenvolvimento das crianças tem sido ressaltada tanto nas pesquisas acadêmicas como nos documentos oficiais nacionais. Assim, as equipes gestoras e os professores têm procurado materiais que os auxiliem em trabalhos que visam a desenvolver o letramento de seus alunos. Contudo, ainda que apareça no singular, o termo letramento, segundo Street (2003, 2006, 2010, 2012, 2013) deve ser compreendido como algo plural, já que existem diversos letramentos, variando conforme os grupos sociais e/ou as esferas de atividades. Logo, os materiais, mesmo quando afirmam que trabalham “o letramento”, provavelmente acabam por privilegiar um ou outro modelo de letramento e isso certamente poderá afetar o desenvolvimento da linguagem que será possibilitado para a criança.

Esta pesquisa tem como objetivos compreender que modelo de letramento é desenvolvido no trabalho com os textos poéticos em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil e refletir sobre as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da utilização desses materiais pelos professores.

O presente estudo tem interesse em contribuir para a reflexão sobre o trabalho com os textos poéticos com crianças em idade pré-escolar, que não escrevem nem leem convencionalmente, considerando as discussões a respeito de práticas de letramento e as possíveis influências no trabalho pedagógico a ser realizado pelos professores da Educação Infantil. Esta pesquisa se insere em um projeto maior, Projeto institucional "Trabalho docente, letramento e gêneros textuais", coordenado pela Profa. Dra. Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e se articula aos demais estudos do Grupo ALTER\_AGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações; Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino), sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo - USP) e da Profa. Dra. Luzia Bueno (USF), grupo do qual esta pesquisadora participa.

A escolha pela temática se deve ao interesse da professora-pesquisadora em estudar e aperfeiçoar-se profissionalmente. O meu ingresso como professora efetiva de Educação Infantil se deu no ano de 2000 na rede pública de Campinas (São Paulo). Desde então, trabalhei com crianças de 2 a 6 anos de idade nessa mesma cidade. Neste ano de 2014, estou com uma turma do Agrupamento<sup>1</sup> III (em período parcial), constituída por

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “Agrupamento” é utilizada na organização da Educação Infantil em Campinas/ SP para “viabilizar de modo mais adequado o atendimento da demanda educacional existente nesta faixa etária”. (Decreto Nº 17.657, 26/07/2012), dessa forma utiliza-se as seguintes denominações: (I) agrupamento I: crianças de 03 (três) meses a 01 (um) ano e 05 (cinco) meses de idade; (II) agrupamento II: crianças de 01 (um) ano e 06 (seis) meses a 02 (dois) anos e 11 (onze)

crianças nascidas entre 01/04/2008 a 31/10/2010, de acordo com a Resolução SME nº 07/2013, devido à proposta de agrupamento adotada pela rede municipal.

Antes do meu ingresso nessa escola e na profissão docente, o maior contato com o universo escolar infantil ocorreu durante os estágios realizados no curso de Magistério (1996 a 1999) e de Pedagogia (2001 a 2004), períodos em que fui me deparando com diferentes contextos de trabalho, na mesma Unidade Educacional. Diante disso, os primeiros anos como professora foram de muitas inquietações sobre qual seria a melhor forma de ensinar as crianças, que critérios utilizar para a preparação das atividades e para encontrar os modelos de atividades que fossem adequados aos objetivos propostos no planejamento anual e, ao mesmo tempo, contemplassem a realidade da turma.

Os estudos e discussões realizadas durante a graduação, na Universidade São Francisco (USF - Itatiba), foram importantes para que eu superasse alguns desafios e sentisse mais confiança naquilo que eu estava propondo às crianças, a cada ano.

Todavia, mesmo ao me tornar pedagoga, meu interesse constante pelos estudos e a busca por respostas sobre como realizar com mais qualidade o meu trabalho influenciaram na decisão de ingressar em um curso de pós-graduação *lato sensu* na UNIFRAN<sup>2</sup> (de 2005 a 2006) quando tive a oportunidade de investigar sobre o processo de resolução de conflitos interpessoais, aspectos tão frequentes na infância. Passados três anos, cursei uma especialização no IEL/UNICAMP<sup>3</sup> (de 2009 a 2011), foi um momento em que me aprofundei nas questões sobre a utilização de diferentes estratégias de leitura pelo professor de Educação Infantil. Paralelo a esses estudos, participei de cursos de curta duração e palestras organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Em 2012, optei por me dedicar à família e ao desenvolvimento de um projeto na escola onde leciono; as experiências vividas durante esse projeto denominado *“Brinquedoteca: a biblioteca como um espaço de multiuso”*, realizado no período oposto ao do meu trabalho, me incentivaram a querer aprofundar nas questões das diferentes linguagens a serem exploradas durante a Educação Infantil.

Sendo assim, no final do mesmo ano, decidi retornar à USF e me inscrever para o Mestrado em Educação. Passei por todas as etapas do processo seletivo e no ano seguinte participei das aulas.

Em 2013 cursei três disciplinas em cada um dos semestres do mesmo ano e, paralelamente, fui percebendo a amplitude do interesse inicial a ser investigado. Aos poucos

---

meses de idade e (III) agrupamento III: crianças de 03 (três) anos a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade. Podendo sofrer alterações conforme diretrizes e normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

<sup>2</sup> Universidade de Franca, as aulas do curso eram realizadas em um salas localizadas em Barão Geraldo, na cidade de Campinas/ SP.

<sup>3</sup> Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo.

fui refletindo, juntamente com a professora orientadora, sobre outras questões que me incomodavam como professora, tais como: como se dava o acesso das crianças, à variedade de livros na biblioteca da escola? Quais os critérios para a escolha dos livros de literatura nessas idas à biblioteca ou quando os livros eram levados à sala de aula? Como era comum ver os projetos desenvolvidos em virtude da leitura de contos de fadas, fábulas e canções, também questionava: mas as crianças deveriam ter acesso somente a esses textos?

Pessoalmente, não bastava saber o que os outros professores estavam trabalhando, nem retomar as minhas experiências bem sucedidas, o meu desejo era refletir sobre novas propostas de trabalho possíveis dentro desse nível de ensino, ou seja, alçar voo ampliando as oportunidades das crianças terem acesso ao conhecimento. Porém, o que priorizar nesse momento?

Durante as aulas do curso de pós-graduação *lato-sensu* na UNICAMP, discutimos sobre a diversidade de textos aos quais as crianças tinham acesso, dentro e fora da escola, e houve relatos de experiências que confirmavam como as vivências infantis são heterogêneas, variando conforme o local onde vivem, o grau de instrução da família, os recursos aos quais têm acesso, etc., ou seja, havia crianças que sabiam a função social de determinados textos enquanto alguns eram desconhecidos por elas e a outros elas atribuíam novas finalidades como, por exemplo: para alguns o jornal era fonte de notícias e para outros servia somente para embrulhar a carne, havia aqueles que reconheciam a revista como o lugar onde se encontravam letras, números e figuras enquanto outros, a utilizava apenas para construir aviãozinho.

A escolha de quais textos trabalhar com as crianças e quais atividades lhes propor sempre se mostrou uma incógnita, afinal, era necessário propor situações mais significativas para os pequenos e, por que não, para me desafiar também?

Às vezes, essas incertezas eram minimizadas com a visita dos representantes de livrarias à escola para divulgar coleções de livros com atividades para cada faixa etária. Vários professores adquiriam esses exemplares a fim de sistematizar e tentar garantir o ensino de conteúdos, que acreditavam ser “mínimos” às crianças, outros organizavam uma série de atividades e produziam as apostilas encadernadas, além disso, havia aqueles que planejavam uma sequência de atividades e grampeavam essas folhas visando a uma progressão no processo de ensino-aprendizagem. Aos poucos, tais práticas foram substituídas pela fotocópia de atividades de livros didáticos usados em escolas particulares, aos quais os professores da rede pública conseguiam ter acesso através de parentes e amigos e pela reprodução dos modelos de atividades disponíveis na internet, como blogs pessoais e sites de busca.

No início da minha experiência profissional, me espelhei nesses modos de agir, tomei como referência as coleções de livros adquiridas e os modelos disponíveis na internet, no entanto, devido aos estudos e reflexões, fui percebendo que a reprodução não contemplava os objetivos que eu desejava alcançar e, aos poucos, comecei a explorar os recursos tecnológicos: programas no computador, scanner, etc., para fazer as adaptações e personalizar as atividades no intuito de torná-las mais desafiadoras e contextualizadas.

Esse recorte da realidade educacional que descreve uma experiência em uma Unidade Escolar e o conhecimento de casos semelhantes, em outras escolas, evidencia que o fato de não ter um livro didático faz com o professor 'improvise' criando livros e materiais para realizar sua tarefa docente.

Mas, se essa situação revela uma inexistência de parâmetros que deixam claro os objetivos a serem atingidos com os pequenos, qual o caminho que se deve percorrer? Quais os subsídios teóricos, na atualidade, que respaldam o docente durante o planejamento das aulas e norteiam as propostas de atividades para as crianças?

Um levantamento de dados resgata uma série de documentos que, de maneiras diferentes, abordam a Educação Infantil, entre eles destacamos em ordem cronológica: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros.

Várias dessas publicações podem ser encontradas no site do Ministério da Educação (MEC) e/ou tiveram a sua versão impressa enviada para as escolas, entretanto, a nosso ver, apenas o acesso a essas informações não garante a sua utilização nas escolas, tampouco o entendimento por parte da equipe profissional. Sendo assim, não garante o oferecimento de uma educação de qualidade, nem o reconhecimento das necessidades que emergem no cotidiano escolar de uma escola da rede pública.

Percebemos que é insuficiente pensar nos textos aos quais as crianças podem ter acesso, como se esse momento derivasse do ingresso na escola. Segundo Kleiman (1995) e outros estudiosos sobre o fenômeno do letramento, a escrita faz parte da paisagem da sociedade atual, também está dentro de muitos lares, mesmo que em diferentes proporções e sentidos, portanto essas situações em que a criança interage com o texto escrito ou oral devem ser reconhecidas no cotidiano escolar, entretanto, a diversidade de textos aos quais ela terá acesso e como se dará tal seleção é questionável e variável conforme o contexto.

A esse respeito, Candido (1995) afirma que “cada época e cada cultura fixam critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra” (p. 173).

O autor problematiza a questão dos direitos humanos, pois “o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde [...]” (CANDIDO, 1995, p. 172), mas é necessário reconhecer que todos, desde a infância, têm o direito “[...] à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e à literatura” (p.174).

Para ele, assim como para o nosso estudo, o conceito de literatura abrange “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade” e não há ser humano que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação”(CANDIDO, 1995, p. 174).

Diante desse universo e apoiados nessa perspectiva teórica acerca da concepção de literatura é que selecionamos os poemas, assim como as quadrinhas, as adivinhas, as canções, as parlendas e outros textos com características muito semelhantes e que serão chamamos de “textos poéticos” ao longo da nossa pesquisa. Essa seleção se deu pelas relações de interlocução que podem ser estabelecidas com o leitor e ainda pela fruição que a leitura desses textos proporciona à criança.

Além do nosso interesse pessoal pela temática, realizamos uma pesquisa no banco de teses da CAPES<sup>4</sup> e verificamos que há poucos estudos que possuem alguma relação com a nossa proposta. Durante essa investigação, verificamos que algumas pesquisas trazem elementos que podem contribuir com o nosso estudo, as quais serão apresentadas brevemente a seguir.

Iniciamos com a tese de Scharf (2012) produzida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Com o título “*Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis*”, trata-se de uma pesquisa realizada em duas creches conveniadas da rede pública municipal de Florianópolis que aborda a poesia e a performance na infância fundamentada nos estudos de Zumthor (1991; 1997; 2000 e 2005) e teve como objetivo oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética, a autora defendeu o direito da criança ter acesso aos poemas para vir a discernir e brincar com a linguagem poética.

Com o título “*O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas*”, a dissertação de Alves (2012) produzida através dos estudos na Universidade Federal de Campina Grande teve como objetivo investigar o tratamento dado aos poemas presentes em livros didáticos, durante os anos de 80, 90 e início do século XXI

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 Jun. 2014.

e contribuir para que os professores das séries iniciais refletissem sobre a utilização da poesia infantil. Durante a pesquisa foi constatado que a quantidade de poemas presentes nos livros didáticos vem aumentando, mas as propostas de atividades ainda enfocam as definições (o que é verso, rima, estrofe), do que a experiência lúdica, a ativação da fantasia, os elementos que motivam o leitor a buscar a apreciação e se sensibilizar. A autora ressalta que, “se pensarmos que a maioria dos alunos, sobretudo de escolas públicas, tem acesso à literatura em geral, apenas a partir de livros didáticos, o quadro apresentado – também no século XXI – não é dos mais animadores para a poesia” (2012, p. 106), no entanto, recentemente, alguns programas governamentais de estímulo à leitura, tais como “Literatura em minha casa” e o Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) ampliam as possibilidades de formação do leitor.

Martins (2011), em sua pesquisa de mestrado, *“Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente”*, realizada através de uma análise documental, de entrevista e observações de uma professora do terceiro ano do Ensino Fundamental, buscou registrar como se caracterizam as práticas de leitura na escola e quais as metodologias adotadas pelo professor dos primeiros anos de escolarização para letrar seus alunos através de textos literários. A autora ressalta que, apesar da universalização do ensino, há o ideal de que a escola seja um espaço importante para desenvolver e proporcionar as práticas de leitura aos seus alunos, e que muitas crianças têm a escola como único espaço que lhes possibilita o contato com o texto literário. Infelizmente foi constatado que, naquele ambiente de pesquisa, o trabalho feito pelo professor ora sacraliza o livro, ora o reduz a trechos de textos selecionados pelos autores de livros didáticos.

A tese de Padilha (2005) discute sobre a formação do leitor literário nas aulas do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série) da escola pública brasileira por meio de uma análise do tratamento dado aos textos em gêneros poéticos nos livros didáticos usados na disciplina de Língua Portuguesa tendo como referencial teórico a noção bakhtiniana de gênero do discurso e considerando o texto poético como objeto estético. Ao final da pesquisa, a autora verificou que os livros analisados não apresentam atividades que favoreçam a construção da leitura dos textos poéticos.

Além disso, através da busca em novos sites de pesquisa, encontramos outros estudos que, de alguma forma, se aproximam com a temática que escolhemos. Ao optar pela análise de livros didáticos para a Educação Infantil a partir dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nossa pesquisa se insere nesse contexto como um importante estudo que tende a contribuir tanto com o meio acadêmico da atualidade, como com o futuro da infância no período pré-escolar. Destacamos também que há poucos trabalhos envolvendo a Educação Infantil que buscam identificar como a questão do

letramento vem sendo conduzida a partir do material didático e também discutem a respeito do trabalho com os gêneros textuais nessa faixa etária.

Para a realização desta pesquisa, nos baseamos, também, na Lei nº 12.796/2013, que altera a LDB nº 9.394/96 e estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos [...]” e ainda possibilita o entendimento de que a tendência é uniformizar o currículo nacional de Educação Infantil, concomitante ao atendimento das especificidades locais, por meio do art.26 da referida lei ao definir que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]”. E ainda tais alterações devem ser progressivamente implantadas até 2016, conforme consta no art.6º da Emenda Constitucional nº59/ 2009.

Dessa forma, acreditamos que se, o governo federal, visando à uniformização dos conteúdos mínimos no currículo nacional da Educação Básica (atualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), utiliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para fazer a análise, aquisição e distribuição de livros didáticos aos alunos atendidos pelo programa – considerando a obrigatoriedade da matrícula das crianças com 4 anos na escola - acreditamos que, provavelmente, o governo irá estender o PNLD para a Educação Infantil. Sendo assim, as editoras, possivelmente, terão que se adequar a essa nova estrutura nacional.

De acordo com o Decreto nº 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, que dispõe sobre os programas de material didático, no art. 6º define que o “PNLD tem por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa”. Para tanto, conforme consta no art. 2º do mesmo Decreto, o programa de material didático busca: a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; a garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas; a democratização do acesso às fontes de informação e cultura; o fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos e, também, apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Recentemente, foi publicada a Resolução nº 44, de 13 de Novembro de 2013, que acrescenta o § 6º ao art. 1º da Resolução nº 42, de 28 de Agosto de 2012, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica, que “serão destinados acervos de obras literárias e complementares para uso em sala de aula nas escolas de Educação Infantil”. Se considerarmos a realidade da qual estaremos tratando, percebemos que ainda há muito que ser executado pelo governo.

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 90, os livros didáticos voltados ao trabalho com a linguagem têm se centrado em atividades

com gêneros textuais para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos. Isso ocorre porque o documento assume o pressuposto de que em toda situação de comunicação há um gênero textual empregado e que tendo-o como base do ensino, pode-se levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem, cuja discussão será aprofundada no capítulo teórico desta dissertação. Essas capacidades levarão os alunos a saberem agir por meio de diferentes gêneros textuais nas várias situações de comunicação de que participarão em suas vidas.

Nesses documentos oficiais, como os PCNs, encontramos a ênfase na importância de se desenvolver o letramento dos alunos. Ainda que nesses materiais não se explicita a articulação entre gêneros textuais e letramento, é possível defender essa relação na medida em que percebemos que em todas as situações há um gênero de texto implicado, logo, os sujeitos letrados são aqueles que conhecem e sabem usar os gêneros adequados em cada situação. Um sujeito com letramento acadêmico conhece os gêneros da academia como resumos, resenhas, artigos, apresentações orais, debates orais, dentre outros. Os sujeitos nem sempre sabem o valor social atribuído a cada tipo de letramento, mas certamente vivem as consequências que o conhecimento ou o desconhecimento podem lhe trazer. Por exemplo, um sujeito que domina os gêneros textuais da esfera jurídica transitará mais facilmente pelos processos jurídicos do que outros que não os dominem; assim como outro que domine os gêneros textuais típicos de uma dada comunidade indígena conseguirá entender melhor a relação desta com os gêneros escritos que lhe são impostos pela sociedade. Ou seja, os gêneros textuais fazem parte das práticas sociais de letramento.

Street, pesquisador que desde 1984 vem estudando o conceito de letramento, em uma de suas obras mais recentes revisou os conceitos-chaves sobre a temática. Nessa obra (2013, p. 53), o autor trata sobre os dois modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” e ressalta que, de acordo com a pesquisa em *Novos Estudos sobre Letramento (NLS)*,

o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2013, p. 53).

Diante do exposto, assumimos que nossa perspectiva teórica pauta-se no modelo ideológico de letramento, em que os usos das práticas de letramento estão interligados ao contexto do qual as crianças fazem parte, além de receber influências da ideologia dos grupos sociais.

Dessa forma, consideramos que para haver um trabalho ideal de letramento, é importante que o foco esteja nas práticas sociais contextualizadas com a escrita e a leitura, mesmo para as crianças pequenas, porque assim como em qualquer outra faixa escolar, elas agem através da linguagem, mesmo na Educação Infantil. Essas crianças são leitores em processo de formação, que irão conviver com os diversos gêneros nas diferentes esferas de atividade valorizando e retomando, inclusive os gêneros do cotidiano utilizados no ambiente familiar. Segundo Bronckart (1999/ 2012, p.101), um dos estudiosos cujas contribuições são valiosas para a nossa pesquisa, em seu livro *“Atividade de linguagem, textos e discursos”*, “[...] essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer”, na ocasião de escolha do gênero textual apropriado ao contexto em que o sujeito se encontra.

Entendemos que de acordo com o modelo de letramento ideológico, o trabalho com gêneros textuais (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) torna a aprendizagem mais significativa se compararmos com o ensino de palavras ou frases soltas.

Frente a isso, subsidiamo-nos nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart (1999/ 2012; 2003; 2006; 2010; 2012; 2013), nos estudos sobre o letramento (STREET, 2003; 2006; 2012; 2013 e KLEIMAN 1995; 2002; 2005; 2007; 2009; 2010), nas orientações pedagógicas sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula de Schneuwly & Dolz (1999; 2004), as práticas de leitura, o conceito de gênero de texto e algumas considerações sobre o livro didático.

Dessa forma, neste estudo, definimos duas questões norteadoras da pesquisa:

1. Quais as concepções de letramento identificadas nas propostas de ensino dos textos poéticos em três coleções de livros didáticos selecionados para esta pesquisa?
2. Que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com esses textos?

Para responder a essas questões acima, iremos identificar em cada um dos exemplares das coleções de livros didáticos de cada uma das três editoras selecionadas, no âmbito nacional:

- a. Quais são os gêneros textuais presentes nos livros didáticos de três editoras que lideraram o ranking de vendas para o PNLD, entre os anos de 2011 e 2013?
- b. Com que frequência esses gêneros aparecem?
- c. Quais atividades didáticas estão sendo propostas para o trabalho com os textos poéticos?
- d. Qual modelo de letramento está sendo propiciado através dessas atividades encontradas nos livros didáticos?

Com base nesse conjunto de dados, após a análise de todos os materiais, iremos

verificar:

- e. O que há de semelhante entre as propostas de atividades didáticas para o trabalho com os textos poéticos, entre as diferentes editoras?
- f. O que há de diferença entre essas propostas?
- g. A que conclusão chegamos sobre o letramento propiciado pelas atividades apresentadas?

Com isso, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para os estudos a respeito da diversidade de textos a serem levados para as salas de aula da Educação Infantil, em especial os textos poéticos que favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que despertam a curiosidade, favorecem a expressão de ideias, conhecimentos e sentimentos, possibilitam a relação entre o real e o imaginário, presente em crianças pequenas. Além disso, este trabalho dá continuidade aos estudos sobre o letramento e abre para a discussão do uso de livro didático na Educação Infantil como um provável programa do governo federal.

Além dessas contribuições ao meio acadêmico, entendemos que a divulgação deste estudo através de publicações e apresentações voltadas ao público docente irá contribuir para a melhoria da qualidade da educação das crianças, assim como já tem contribuído para a minha própria prática como professora.

Vale esclarecer que, mesmo tendo optado por tratar o tema relativo ao gênero textual e ao letramento na Educação Infantil, nos apoiando no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/ 2012), não estamos defendendo uma concepção em que sejam essas as únicas metas de trabalho, pois acreditamos que na escola também deve haver momentos para a realização de jogos, brincadeiras, a exploração dos diferentes espaços, a integração entre as turmas, entre outras atividades.

Para apresentar o nosso estudo e os resultados desta pesquisa, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos os principais estudos sobre o letramento, contextualizamos o surgimento da Educação Infantil, trazemos o histórico dos livros didáticos em nosso país e finalizamos com os estudos sobre os materiais didáticos para esse nível de ensino. No capítulo 2, que encerra a fundamentação teórica, apresentamos os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a concepção de letramento que permeia a nossa pesquisa e que servirá de fundamento para identificarmos o modelo de letramento implícito nas propostas de atividades didáticas analisadas, para finalizar, trazemos as discussões a respeito dos gêneros textuais segundo o ISD. No capítulo 3, descrevemos os procedimentos de coleta e seleção de dados a serem analisados e o nosso percurso até a concretização deste estudo. No capítulo 4, apresentamos os resultados das análises realizadas em relação aos gêneros presentes nas coleções de livro didático para a Educação Infantil das editoras selecionadas e o modelo de

letramento propiciado através das atividades didáticas. No último capítulo, retomamos as questões norteadoras da pesquisa para tecermos as nossas considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar o referencial teórico sobre o letramento que embasa nossa pesquisa bem como uma discussão sobre a Educação Infantil e os livros didáticos, a fim de contextualizá-la. Para fazê-lo, dividimos este capítulo em quatro seções.

Na primeira seção, apresentaremos a definição do termo “letramento”, iremos expor como o letramento já faz parte da Educação Infantil e apresentar os Novos Estudos do Letramento.

Na seção seguinte, abordaremos mais especificamente os modelos de letramento: modelo autônomo de letramento e modelo ideológico de letramento. Posteriormente, na terceira seção, explanaremos algumas relações entre o letramento e a leitura discutindo a respeito de possibilidades de trabalho.

Na quarta e última seção falaremos sobre a Educação Infantil e os livros didáticos, discutiremos alguns pontos sobre o contexto histórico desse nível de ensino em nosso país, além disso, traremos uma síntese do percurso geral dos livros didáticos no Brasil e finalizaremos nos aproximando do nosso contexto de pesquisa, refletindo sobre os materiais didáticos na Educação Infantil.

#### 1.1 O letramento

Nesta seção, procuramos apresentar os estudos sobre o letramento visando a definição do termo, em seguida, trazemos as discussões a respeito da distinção entre os conceitos de letramento e alfabetização. Posteriormente, expomos como o letramento já faz parte da Educação Infantil e discorremos sobre os Novos Estudos do Letramento. Finalizamos apresentando o conceito de práticas situadas e discutindo sobre o letramento escolar enquanto prática social.

A palavra letramento aparece pela primeira vez na literatura do Brasil, no ano de 1986, no livro de Mary Kato, intitulado “*No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*”, mas sem uma definição conceitual. Em 1988, a publicação do livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, marca o uso dessa palavra na área de Educação, momento em que a autora estabelece uma distinção: “enquanto a alfabetização ocupa-se da

aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (*apud* SOARES, 2002, p. 145).

O conceito de letramento surge associado ao momento histórico daquela época, pois nas duas últimas décadas do século XXI, a maneira de pensar em relação à leitura e à escrita passou por transformações. Houve a inserção de novas tecnologias a serviço da informação e, conseqüentemente, passaram a ser exigidas novas formas das pessoas utilizarem a leitura e a escrita.

Segundo Kleiman (1995, p. 18-19), a definição do letramento corresponde a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para Kleiman (2009), os estudos do letramento reconhecem a necessidade das atividades estarem vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir em sociedade.

Para Soares (2003a, p. 91), a palavra alfabetização corresponde ao “processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita”, entre elas: o domínio da escrita alfabética, a aquisição de modos de escrever e de ler, a aprendizagem de uma postura corporal adequada para a realização da escrita ou da leitura, habilidades de uso de instrumentos de escrita, habilidades de escrever ou ler segundo a direção correta da escrita na página, habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê.

Ela ressalta que o letramento está condicionado a apropriação e uso da tecnologia da escrita, o que requer diversas habilidades, entre elas: capacidade de ler ou escrever para atingir objetivos específicos (para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, etc.). Segundo Soares (2003b, p.3), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Entretanto, a alfabetização não é pré-requisito para a participação das pessoas em práticas sociais de escrita, inclusive aquelas pessoas que são consideradas analfabetas podem ter certo nível de letramento, pois mesmo que não tenham adquirido a tecnologia da escrita interagem com outras que a utiliza (SOARES, 2003a). Em um de seus artigos, a autora exemplifica (SOARES, 2003b, p.3):

há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. Como no filme Central do Brasil – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita.

E no caso das crianças pequenininhas? Como pensar a questão do letramento na

Educação Infantil? Kleiman (2009, p.2), no artigo, “*Projetos de letramento na Educação Infantil*”, retoma afirmações divulgadas pela mídia “baseadas em diversas falácias, próprias de uma concepção limitada da educação e do ensino, da criança e da sua inserção no mundo social”.

Consideramos que a sua discussão a respeito das três falácias: (1) letramento é um modelo de alfabetização, (2) a criança vive num mundo sem escrita e (3) a aprendizagem não pode ser lúdica nem prazerosa; destacadas pela autora (2009, p.2-4), contribuem para o entendimento sobre como o letramento já faz parte da vida social da criança e está presente na Educação Infantil, portanto, traremos mais detalhes acerca de cada uma delas, a seguir.

Podemos pensar que *o letramento é um modelo de alfabetização*? Para responder a essa falácia, primeiramente, Kleiman (2009) alerta que a forma de circulação da criança pequena pelo mundo letrado nem sempre envolve a alfabetização, ou seja, o ensino sistemático da língua escrita.

Apesar do impacto que vem sendo causado pelo fenômeno da escrita, nos seus aspectos sociais e nas sociedades desenvolvidas, a abrangência do letramento considera, também, como atividades letradas àquelas que envolvem a oralidade e, dessa forma, “são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 2). Da mesma forma, recontar uma história lida pelo professor ou amigos de escola, esperar a vez para falar, responder ao que lhe perguntam, opinar sobre determinado assunto, relatar um acontecimento e descrever um objeto representam modos de a criança falar, o que sinaliza que a mesma está circulando pelas práticas letradas.

Diante dessa mesma questão, Kleiman (2009, p.2) afirma que, “a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos [...]”. Entretanto, a parceria estabelecida entre a escola, a família e outras instituições pode ampliar as oportunidades para a criança ir conhecendo as diferentes funções da língua escrita na sociedade, possibilitando que os textos sejam significativos e que as práticas letradas agreguem novas experiências.

Além disso, no contexto escolar, os projetos de letramento e a utilização de livros didáticos podem propiciar a ampliação e a diversificação dos textos aos quais a criança têm acesso fora da escola, e também destacar uma função estética ou prazerosa à leitura que, em alguns casos, não é atribuído à escrita no ambiente familiar (KLEIMAN, 2009, p.3).

Diante desse contexto, tem-se uma visão ampliada do letramento e como ele está presente desde a infância, portanto, por que não reconhecer que ele está presente no cotidiano da Educação Infantil?

A segunda falácia, de que *a criança vive num mundo sem escrita*, está associada ao fato de que ela é imperceptível pela criança. Se tal afirmação fosse verdadeira, o que diríamos a respeito da interação entre a criança e os murais, cartazes de propaganda, placas de sinalização, rótulos de embalagens, outdoors, livros e etc. que podem ser visualizados ou se ter contato físico?

E ainda, até mesmo dentro de casa, a criança,

é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas dos adultos – como anotar recados, fazer contas, ler correspondência – está em processo de letramento, pois está compartilhando de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social, a natureza dos suportes que viabilizam as práticas letradas e, concomitantemente, está ouvindo as falas que ocorrem para fazer sentido da situação: pessoas lendo os recados, queixando-se das contas, comentando cartas (KLEIMAN, 2009, p. 3).

Para finalizar, a falácia de que *a aprendizagem não pode ser lúdica nem prazerosa* é contestada pelos significados que o uso dos brinquedos de faz-de-conta (móveis, utensílios domésticos em miniatura, ferramentas pequenas, por exemplo) têm para a criança. Nessas brincadeiras, os modos de utilizar os materiais, a forma de se relacionar com os pares representando personagens em diferentes instituições sociais e o “faz-de-conta” de que se está lendo e escrevendo não se constituem em formas de ocupar o tempo, elas propiciam a aprendizagem lúdica. A esse respeito, Kleiman (2009, p. 3) alerta que no cotidiano “[...] os desafios e dificuldades próprios do processo de alfabetização [...] caso sejam apresentados como desafios lúdicos, podem tornar a aprendizagem atrativa, leve, prazerosa”, pois, “[...] é o adulto professor que deve estar ciente do processo de sistematização, não a criança”.

Há outros estudos que corroboram essa reflexão, Terzi (1995, p. 91) expõe que mesmo nos meios iletrados, a construção da linguagem oral e o desenvolvimento da escrita acontecem, pois enquanto “[...]a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada” e assim, desde pequena, mesmo que não domine a língua escrita já possui concepções sobre o letramento.

Soares (2003b, p.3) também apresenta um exemplo correspondente ao universo infantil:

a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

Em uma de suas obras, a mesma autora argumenta que,

a aquisição da tecnologia da escrita – o processo de alfabetização – tem resultados visíveis e evidentes (como, aliás, a aquisição de qualquer tecnologia): embora alfabetização seja um contínuo, e o nível de domínio da tecnologia da escrita possa variar de indivíduo a indivíduo, é sempre possível determinar se uma criança ou um jovem ou um adulto sabe ou não

sabe ler e escrever – trata-se de ter ou não ter a posse de uma tecnologia (SOARES, 2003a, p. 94-95).

Em contrapartida, o letramento não é mensurável, nem deixa explícita a proporção do desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, pois o processo de letramento é diversificado e implica inúmeras práticas (sociais e/ou escolares) que requerem o uso da escrita, e, além disso,

não é possível classificar as pessoas em grupo de letrados e iletrados, pois o letramento é: [...] um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (SOARES, 2003a, p.95).

Dessa forma, “[...] o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado” (SOARES, 2003a, p. 95). Atualmente, inclusive as pessoas com alto nível de escolaridade estão em processo de letramento, pois à medida que surgem novos gêneros textuais faz-se necessário adequar a fala e a escrita à referida situação, o que requer a apropriação de dado gênero.

Um dos relatos de Soares (2003a) apresenta que a partir dos anos 90 começou a ser dada ênfase à avaliação do rendimento escolar dos alunos e tal medida gerou a criação de avaliações nacionais e a integração do Brasil em processos avaliativos de âmbito internacional, porém, coincidentemente, todas essas iniciativas enfatizaram os níveis de habilidades de letramento.

De todos os processos de avaliação, a mesma autora (2003a), fundamentada nos estudos de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) e na pesquisa de Ribeiro (2001), aponta que duas avaliações nacionais estabeleceram objetivos opostos a serem atingidos, são elas: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o teste utilizado na Pesquisa Nacional de Alfabetismo Funcional. Os resultados desses estudos levaram à conclusão de que “enquanto as provas do SAEB orientam-se pelos conteúdos escolares, o teste da pesquisa sobre o alfabetismo funcional orientou-se pelos usos que são feitos da leitura no contexto social” (SOARES, 2003a, p. 103) e ainda, através das provas do SAEB foram avaliadas as “competências cognitivas que os conteúdos escolares devem desenvolver”, no entanto, por meio da pesquisa sobre o alfabetismo verificou-se “as habilidades necessárias ao desempenho de tarefas de leitura frequentes nas práticas sociais” (idem, p. 103) levando à conclusão de que há dois conceitos de letramento relacionados a esses dois instrumentos de avaliação: conceito de letramento escolar e conceito de letramento não escolar, também conhecido como letramento social.

Para explicar essa diferença, Soares (2003a) se apoia nos estudos de Street (1995) e declara que o material escrito usado pelas pessoas na convivência cotidiana em sociedade, muitas vezes, é o mesmo apresentado aos alunos durante as aulas, porém, esses textos que entram na escola foram selecionados pelos professores ou pelos autores do livro didático no intuito de trabalhar determinado conteúdo e atingir fins específicos. Por isso, na escola, tais textos que circulam nas diferentes esferas de atividade na sociedade passam a ter como meta a aprendizagem que muitas vezes gera um processo de avaliação.

O distanciamento de algumas práticas escolares revela o quanto “a escola “autonomiza” as atividades de leitura e de escrita em relação as suas circunstâncias e usos sociais criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003a, p. 107).

Na década de 80, uma perspectiva social e etnográfica, considerou os estudos anteriores a respeito do letramento e propiciou uma nova perspectiva denominada *New Literacy Studies*, o que significa, “Novos Estudos do Letramento”. Nos anos 90, foram criados novos subsídios teóricos e práticos para a análise do letramento, entre eles, dois modelos distintos de letramento (modelo autônomo e modelo ideológico) e dois componentes fundamentais do letramento (eventos de letramento e práticas de letramento).

Segundo Street (2013, p. 52-53), ter como base os Novos Estudos sobre Letramento (NLS):

requer o reconhecimento de múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os NLS, portanto, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais aos quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem.

A pesquisa sobre os NLS “sugere que, na prática, o letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, assim, conseqüentemente, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições” (STREET, 2013, p. 53).

Em um de seus estudos que reúne diversas considerações acerca da importância de ensinar o letramento, Kleiman (2005, p.25-27) afirma que uma característica das práticas de letramento fora do ambiente escolar é a variação e ligação com o contexto da situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Por esse motivo, é utilizado o termo **práticas situadas** para se referir aos “objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação (por exemplo, uma missa, uma festa), da atividade desenvolvida (ler o missal, mandar um convite), da instituição (religiosa, familiar)”. Por exemplo, o planejamento de uma reunião envolvendo pais e professores de alunos da Educação Infantil requer uma série de atividades diferentes, daquelas que serão

necessárias para realizar uma reunião envolvendo o corpo docente e a equipe gestora da mesma escola.

Diante disso, questiona-se: quais as contribuições para a criança ao ler textos similares aos das cartilhas de alfabetização (“Vovô viu a uva” e “O bebê baba”, por exemplo) e, utilizar o jornal, que é um portador real de texto, que circula informações, a revista ou o livro infantil? O caráter situado das práticas de letramento é significativo, variável e está associado aos objetivos da interação e à disponibilidade de recursos e saberes sobre a escrita.

Quando essa concepção de letramento, que contempla a diversidade das práticas situadas, se torna o foco no desenvolvimento das atividades escolares, essa decisão implica em, adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007), dessa forma,

a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4).

Ao compartilhar da mesma perspectiva, Marcuschi (2002, p.35) ressalta que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois [...] tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero”.

Além disso, de acordo com os pressupostos do modelo ideológico de letramento,

não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social [...] (KLEIMAN, 2007, p.11).

Para lidar com as dificuldades que surgem no decorrer do processo de aprendizagem, a autora propõe “o trabalho coletivo”, momento em que os alunos com diferentes saberes, dificuldades e domínio do conhecimento tenham oportunidades de interagir sob a orientação do professor.

Em uma obra anterior, Kleiman (2005, p. 22) expõe que “as práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua escrita em ambiente escolar, próprio da alfabetização”.

Nessa obra, destinada à formação de professores alfabetizadores, a autora traz três exemplos a esse respeito, porém, decidimos reproduzir apenas um deles que possibilita uma evidente relação com a situação de crianças em idade pré-escolar. Vejamos a transcrição, a seguir:

numa situação em que uma mulher que sabe ler pede uma receita a outra que não sabe, a primeira, que quer aprender a receita, escreve o que a segunda lhe dita, usando a estrutura tradicional das receitas escritas: primeiro, a lista de ingredientes e depois o modo de fazer — sempre voltando atrás para ver se não esqueceram alguma coisa ou para responder às perguntas daquela que anota (KLEIMAN, 2005, p. 24).

Diversas situações semelhantes a essa são vividas na escola, entre elas, quando o professor registra a escolha de uma criança em um momento de votação; quando este adulto escreve o texto coletivo elaborado pela turma a respeito de um assunto investigado, relendo por diversas vezes para verificar se desejam modificar algo; em situações quando o professor lê para o responsável pela criança o relatório sobre o desenvolvimento do pequeno no cotidiano escolar; etc.

Essa abordagem etnográfica do letramento utilizada em programas de desenvolvimento é resultado de estudos teóricos que defendem a existência de “vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social” (STREET, 2003, p. 2), sendo assim são reconhecidos vários usos e significados para o letramento em diferentes contextos sociais.

Ainda nessa esteira, Kleiman (2010, p. 378-379) esclarece que:

não existe “método” de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita. Há muito modos – métodos [...] de alfabetizar, e todos eles [...] fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramento e são sócio-histórica e culturalmente situados. A alfabetização é uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias [...], diversos gêneros [...], diferentes tecnologias.

Em suma, diante desses estudos sobre o letramento e da relação entre o contexto escolar e o uso da linguagem oral e escrita fora da escola, questiona-se: como identificar quais os modelos de letramento que prevalecem nesses ambientes, quais as suas características e discussões atuais a esse respeito?

Segundo Kleiman (2009, p.6) todas as pessoas estão em processo de letramento, afinal, quantas vezes nos deparamos com situações desconhecidas e se faz necessário ler, escrever de acordo com o novo contexto? As respostas a esses questionamentos revelam que ninguém, nem mesmo o professor, está completamente letrado. Frente a isso, na próxima seção, iremos apresentar os subsídios teóricos que definem cada um dos dois modelos de letramento propostos por Street (2003; 2006; 2010; 2012; 2013) e que irão ser retomados em nosso capítulo de análise.

## 1.2 Modelos de Letramento

Como já vimos, os estudos sobre o letramento são importantes para a reflexão acerca da nossa relação com as pessoas e os objetos de conhecimento aos quais temos a oportunidade de conhecer e interagir. A discussão desencadeada a partir da amplitude dessa temática propicia a reflexão acerca da formação dos alunos e do processo contínuo de aprendizagem que o adulto também está inserido.

Os estudos de Street (2010) permitiram perceber que se pode falar em dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico, os quais apresentaremos a seguir.

### 1.2.1 O modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo de letramento, segundo Street (2003, p. 4), parte da suposição de que “em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais [...]”.

De acordo com Kleiman (1995, p. 21), esse modelo de letramento “não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...]”.

Além disso, os resultados das pesquisas de Heath (*op cit* Kleiman, 1995) demonstram que o modelo autônomo rege as práticas escolares, pois atribui a aquisição da escrita como um processo neutro e voltado à aplicação das atividades necessárias para desenvolver em cada aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Nesse modelo, a característica da autonomia é usada no sentido de completude, sem considerar o contexto de produção, sua interpretação se dá pela lógica interna do texto escrito, sem vínculo com o emissor ou o destinatário, cujas influências poderiam modificar a composição do texto, dessa forma, “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oralidade, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Didaticamente, as ações fundamentadas nesse modelo pressupõem que,

introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar (STREET, 2013, p.53).

Com base no elemento chave da definição desse modelo, Kleiman (1995) destaca três características. A primeira delas estabelece as relações entre o *letramento* e o *desenvolvimento cognitivo*, sendo assim, toda a forma de produção de conhecimento sobre essa questão resulta de pesquisas empíricas e etnográficas que buscavam comparar as estratégias de resolução de problemas em dois grupos sociais: letrados e não-letrados.

Percebe-se que tais pesquisas partem do pressuposto de que há uma distinção que deixa lacunas e faz lembrar-se de antigas divisões que existiram na sociedade: o grupo dos primitivos *versus* o grupo dos desenvolvidos, o grupo dos tradicionais *versus* os modernos, etc.

A segunda característica do modelo autônomo consiste na *dicotomização da oralidade e da escrita*, pois é dada ênfase ao texto escrito desconsiderando as práticas discursivas que influenciam na sua produção, por isso, são priorizados os textos expositivos ou argumentativos. Pode-se pensar na oralidade e na escrita como sendo a primeira, espontânea e informal, enquanto a segunda como sendo previamente planejada e cercada de normas. Entretanto, essas diferenças não constituem regra padrão, como é o caso do seminário (planejado e formal) e do SMS (espontâneo e informal) e se retomarmos as contribuições dos estudos de Bakhtin sobre a linguagem veremos que a possibilidade de a linguagem constituir-se por si mesma é incompreensível, pois independente da sua modalidade de comunicação (oral ou escrita), ela é polifônica e assim se produz pela constituição de diversas vozes.

Segundo Kleiman (1995, p. 29), apoiada nos estudos de Bakhtin, ao adotar o “pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto”, tanto a oralidade como a escrita podem se investigadas sob a ótica das semelhanças constitutivas; pensando na aquisição da escrita como uma continuidade do desenvolvimento da linguagem infantil.

As *qualidades intrínsecas da escrita* constituem a última característica; ela tem origem em uma comparação dos processos mentais característicos da oralidade e da escrita, onde se constatou que o pensamento daqueles que utilizavam a escrita seria mais elaborado e inovador, enquanto o uso restrito da oralidade estaria condicionado somente aos aspectos vitais do ser humano.

Ong (1982 *apud* KLEIMAN, 1995), em sua tese que considerava a escrita como tecnologia, destacou três diferentes estilos de linguagem das culturas orais e das produções escritas: estilo aditivo; construções agregativas e uso da redundância e da repetição.

Também elencou características do pensamento oral: conservadorismo ou tradicionalismo (fixação do conhecimento tendo como apoio a prática), dinâmica agonística dos processos mentais (exaltação dos sentimentos), imbricamento participatório do narrador (confundem-se as personagens) e estado permanente de equilíbrio nos processos mentais (apagamento de situações negativas que geram lembranças de descontentamento).

Kleiman (1995, p. 33-34) ancorada nos estudos de Ong atribui que “uma diferença maior entre os dois modos de pensar retoma a tese de abstração, pois nos grupos orais predominaria o pensamento situacional e operacional minimamente abstrato [...] enquanto os grupos que dominavam a escrita utilizariam uma lógica abstrata”.

Dada a ênfase atribuída pela própria sociedade à escrita, essas características identificadas por Ong enfatizam o que Graff (1979) nomeou de “mito do letramento”. Trata-se de uma ideologia existente há cerca de 300 anos e que relaciona o letramento a vários efeitos que visam: garantir a manutenção das características da espécie humana, garantir a capacidade de integração na vida moderna, determinar a mobilidade social, repercutir nos macroprocessos de desenvolvimento econômico, atribuir a responsabilidade pela distribuição das riquezas, promover o aumento da produtividade como indispensável para a emancipação feminina e ser indispensável para o avanço espiritual.

Apesar de ser conhecida a suposição de que o analfabetismo seria o responsável pelas dificuldades financeiras pelas quais passam várias pessoas e por isso a alfabetização universal solucionaria tais problemas, não há evidências empíricas que atestam essa relação como causa e consequência. No entanto, há vozes que ecoam das ideologias sustentadas pela classe dominante que buscam convencer essas pessoas de que a alfabetização solucionaria tais problemas.

A presença desse modelo na atualidade pode ser confirmada pelo relato de alguns pesquisadores, entre eles Street (2013), que recentemente declarou, “as políticas nacionais com relação ao ensino do letramento em escolas na Inglaterra, [...] entendo fundamentadas no que denomino modelo de letramento “autônomo” ” (p.52). E ainda, bem próximo do nosso contexto, destacamos duas considerações que compartilham da mesma linha de pesquisa da qual fazemos parte, as quais veremos a seguir.

Scaransi (2013), em sua pesquisa de mestrado buscou contribuir para a compreensão das concepções de leitura e escrita em documentos referenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico, os quais exerceram influência no agir do professor do Ensino Fundamental I naquele período. Conforme as palavras da pesquisadora,

notamos a predominância desse modelo, por exemplo, em materiais didáticos que só trazem a escrita de um grupo social e de uma única esfera de atividade, expondo aos alunos somente textos literários considerados clássicos e impondo-lhes uma única interpretação possível. Neste caso,

levam-se alunos e professores a acreditarem que só haveria uma escrita e uma leitura correta e autorizada (SCARANSI, 2013, p.36-37).

SILVA (2014a), em sua dissertação procurou oferecer subsídios para as futuras escolhas de livros didáticos de português que serão utilizados em sala de aula e favoreçam uma aprendizagem significativa aos alunos. A autora teve como foco os livros didáticos de português adotados por uma Rede Municipal no interior do estado de São Paulo e utilizados por professores dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. No decorrer de sua investigação, teceu diversas considerações que, ao final, demonstraram que dos quatro livros analisados, a proposta de dois deles eram voltadas para o letramento autônomo e “deslocadas do contexto social”, pois valorizavam o gênero textual somente no contexto escolar. Entretanto, foi observado que dois livros tinham uma proposta voltada para o modelo ideológico de letramento, pois foi notada “[...] a função do gênero tanto no contexto escolar como no contexto social, além do “cuidado” na “didatização” do gênero”, ou seja, as “[...] atividades de trabalho com gêneros não se distanciam da forma como esses gêneros circulam socialmente” (SILVA, 2014a, p. 146-150).

Apesar dos materiais não se referirem ao mesmo nível de ensino do qual estamos tratando, esses estudos ilustram o movimento de pesquisadores em avaliar o material didático presente nas escolas, e assim, contribuir para uma educação de mais qualidade no nosso país. Na sequência, traremos os estudos que definem o conceito do modelo ideológico de letramento e como ele pode ser identificado no ambiente escolar.

### **1.2.2 O modelo ideológico de letramento**

O modelo ideológico de letramento possibilita um reconhecimento das diversas práticas de letramento e suas variações em conformidade com o contexto em que se situa. Esse modelo parte do princípio de que “o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica ou neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4), as formas que as pessoas fazem uso da leitura e da escrita refletem os conhecimentos que elas possuem a esse respeito. Entretanto, esse modelo reconhece que tais habilidades técnicas, enfatizadas pelo modelo autônomo, são utilizadas em um contexto social e ideológico que atribui significado às palavras, às sentenças e aos textos com os quais o aprendiz tem acesso (STREET, 2003).

Dentro dessa perspectiva, segundo Street (2003, p. 10),

se por um lado muitos educadores e idealizadores de políticas veem o

letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída [...] para todos em iguais medidas, o modelo ideológico reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre *que* letramento deve ser distribuído, e por quê.

A respeito dessa concepção, Kleiman (1995, p. 54), afirma que “as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada”. Ainda buscando refinar um pouco mais o conceito, Rojo (1998, p. 72) destaca que, especificamente,

o processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da instituição familiar a que pertence [...] e, por outro, como ressalta de Lemos (1988: 11), dos “... diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido”.

Para Heath (1982 *apud* STREET, 2012, p. 74) um **evento de letramento** sempre corresponde a “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”, que ocorre através de uma interação pessoal, interação à distância ou a relação entre o autor-leitor e vice-versa, como por exemplo, discutir com alguém sobre uma matéria publicada em uma revista, escrever um e-mail, ler uma bula, etc. Isso nos mostra que os eventos de letramento familiares podem consistir em situações como: a leitura de livros de histórias, as leituras de embalagens dos alimentos, da sinalização do trânsito, das propagandas em revistas e na TV, a interpretação das regras de um jogo, a anotação de um recado, a leitura de um bilhete, o recebimento de correspondências, o preenchimento de cupons promocionais, etc. (TERZI, 1995).

Segundo Street (2012), o conceito de evento de letramento possibilita que tanto os pesquisadores como os praticantes focalizem uma determinada situação onde há pessoas agindo e parem para observar o que realmente está acontecendo naquele momento, como por exemplo, a leitura de um livro de poemas, a verificação do horário de atendimento de uma repartição pública, a leitura das coordenadas de um GPS, a escrita de um ofício, etc. No entanto, é instaurado um problema quando o conceito de evento de letramento é usado isoladamente, pois o observador da situação, que desconhece os conhecimentos necessários para executá-la, terá dificuldade em compreender o que está sendo realizado.

Dessa forma, existe uma relação de dependência entre o evento de letramento e as práticas de letramento, pois, “é o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição” (SOARES, 2003a, p. 105), e ainda, “trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza de prática e que o fazem funcionar, dando-lhe

significado” (STREET, 2012, p. 76).

Em poucas palavras, Kleiman (2005, p.23) define os eventos de letramento como “as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos”. E ressalta que “quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações [...], que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMAN, 2005, p.23).

A participação da criança em eventos de letramento irá interferir no desenvolvimento inicial da leitura, pois, “ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem [...]” (TERZI, 1995, p. 93).

Segundo Kleiman (1995, p. 18), uma criança pode ser considerada letrada mesmo sem estar alfabetizada, pois a participação em eventos de letramento, no ambiente familiar, vai deixando marcas do letramento em sua fala. Acerca disso, a autora exemplifica:

uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Em outro estudo, Kleiman (2007, p. 4) afirma que a distinção entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é apenas uma questão terminológica. Nesse sentido, na escola – local onde predomina a concepção de leitura e da escrita como conjunto de competências – as atividades que envolvem a leitura e a escrita são consideradas como um conjunto de habilidades desenvolvidas, partindo do mais fácil ao difícil até se chegar a uma competência considerada ideal pelo professor, nas ocasiões pautadas no modelo autônomo de letramento. Se analisarmos essa opção, como determinar o que torna mais fácil ou difícil a um aluno, pois, se na prática social circulam diferentes textos?

De acordo com os pressupostos do modelo de letramento ideológico, a concepção de leitura e de escrita é reconhecida como práticas discursivas constituída por múltiplas funções e determinadas pelos contextos em que se desenvolvem. Dentro desse modelo, na escola, o aluno deve se deparar com os textos que circulam na vida social, sendo que as estratégias para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura desses textos pode apresentar, é o trabalho em equipe, pois através da coletividade os diferentes saberes, facilidades e incertezas são compartilhados em sala de aula, sob a orientação do professor.

Sendo assim, o conceito de **práticas de letramento** corresponde a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-

las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Para Kleiman (1995), ao pensarmos nas práticas de letramento é necessário ter conhecimento das práticas discursivas dos grupos menos escolarizados, como por exemplo, “[...] quando fazem bico, como calculam o material que necessitarão para realizar uma tarefa [...]” (KLEIMAN, 1995, p.57).

Em síntese, “[...] trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais, relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado”. No entanto, “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais” (STREET, 2013, p.55).

Recentemente, Street (2013, p. 53-54) expôs que,

o modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos. O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.

Em uma obra anterior, Street (2012, p. 82), já afirmava que “as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas”. Utilizando outras palavras, o autor explica que o termo práticas de letramento (no plural) foi adotado, pois:

existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedade e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito [...] (STREET, 2006, p. 466).

Por esse motivo, Street (1985, 1993 *apud* STREET 2006, p. 466) considera de grande importância o modelo ideológico de letramento, uma vez que nesse modelo se “reconhece uma multiplicidade de letramento; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia”. A esse respeito, Terzi (1995, p. 94) afirma que:

todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas

algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar, são privilegiadas pela escola [...] a criança que não domina as habilidades privilegiadas pela escola não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, seu déficit.

Os resultados dos estudos de Heath (*op. cit.* TERZI, 1995) evidenciaram que, na escola, “o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta” (TERZI, 1995, p. 99).

A esse respeito, Street (2006) alerta que as influências das relações de poder e ideologia ficam implícitas nos discursos que declaram a validade de um letramento e, assim, outras práticas de letramento que diferem do modelo padronizado pela escola são desprovidas de valor, avaliadas como inadequadas e, por isso, precisam sofrer adaptações para se enquadrar ao padrão estipulado pelo livro didático, pelo currículo escolar ou pelos professores.

Outro fator relevante é que a “ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente [...] para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa dicotomia letramento/ iletramento [...]” (STREET, 2006, p. 470). Segundo Street (2012), em vez de os estudos educacionais insistirem na discussão da existência de pessoas letradas e iletradas, é necessário optar pelo reconhecimento das diversas práticas de letramento em diferentes contextos sociais.

Retomando os conceitos de letramento escolar e letramento social, estendem-se essas considerações para a existência dos eventos e práticas escolares e dos eventos e práticas sociais de letramento, como podemos constatar na descrição a seguir que exemplifica como se dará a nossa discussão durante a análise dos dados:

na *vida cotidiana*, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém, folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; na escola, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2004, p. 106).

Em outras palavras, Soares (2003a, p. 106) esclarece que na vida cotidiana “[...] eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou dos grupos, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea”, no entanto, no ambiente escolar,

tais eventos e práticas “[...] são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação”.

Situando como se dá o letramento escolar, de acordo com Kleiman (2007, p. 5):

no ensino da leitura e da produção de textos no contexto de uma prática social a facilidade ou a dificuldade não depende apenas da relação letra – som, mas sobretudo do grau de familiaridade do aluno com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática, por um lado, e com os textos pertencentes a esses gêneros, por outro.

Em concordância com esse modo de agir, é questionável a leitura de um rótulo de embalagem, sem ter propiciado um contexto em que justifique a sua leitura ou escrita, em atividades que poderiam ser feitas utilizando outros textos. Por exemplo, não precisamos de um rótulo para identificar a *letra S de Sadia*, assim como, o uso do poema para a seleção de palavras que começam com a *letra A* produz um efeito desnecessário e torna mais difícil o aprendizado da letra dessa forma, do que em uma situação contextualizada.

Finalmente, é relevante considerar que “o contexto em que se dá a prática social, precisa ser transformado. Não é possível levar a sério a heterogeneidade se os alunos não têm como se reunir em pequenos grupos para desenvolver atividades diferenciadas” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Dessa forma, na próxima seção, iremos estabelecer relações entre o letramento e apresentar possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula.

### **1.3 Letramento e Leitura: possibilidades de trabalho**

Como pudemos verificar anteriormente, o termo letramento foi integrado ao cotidiano escolar e despertou o interesse dos envolvidos tanto na esfera acadêmica, assim como na esfera escolar.

O significado do letramento, o qual tomamos como referência, está interligado às práticas sociais, à utilização de textos que nelas circulam e, portanto, são mais relevantes para o trabalho em sala de aula se comparado ao uso de projetos com um tema gerador ou com as atividades a partir de uma data comemorativa, por exemplo.

As contribuições dos estudos de Kleiman (2009, p.8) revelam que tais textos e os gêneros que viabilizam são funcionais na vida social. Para ilustrar essa relação, iremos transcrever um exemplo apresentado pela autora:

as percentagens de pessoas com casa própria ou com carros na cidade de São Paulo mudam, mas a capacidade de ler gráficos com informações desse tipo, seja porque o leitor tem curiosidade em conhecer tais números,

seja porque o leitor é um engenheiro de trânsito planejando as estradas ou construções do futuro, servem ao longo da vida toda.

Ao aproximar essa ideia do contexto escolar da Educação Infantil, vemos a pertinência de se construir, ler e/ou expor gráficos com a turma para verificar a preferência por uma brincadeira, registrar a quantidade de produtos arrecadados em uma gincana solidária, comparar a quantidade de pontos ao término de um jogo, dentre outras práticas.

Além desses textos que são elaborados coletivamente e de tantos outros que podem surgir de acordo com o contexto na sala de aula, consideremos o uso do texto já impresso e previamente selecionado por um autor que pressupõe um destinatário.

Esse material será utilizado por um grupo heterogêneo que mesmo possuindo algumas características semelhantes, se constitui pelas diferenças que variam entre valores, costumes, experiências, conhecimentos, etc.

Novamente, Kleiman (2005, p. 34) nos reporta à realidade, pois na mesma sala de aula é possível que haja

crianças que crescem em metrópoles, rodeadas de cartazes, *outdoors* publicitários, ônibus com todo tipo de anúncios e letreiros, placas e avisos por todos os lados, já conhecem — não com seu valor fonético, [...] muitas letras e palavras que aparecem nesses textos: mesmo antes de decodificar já lêem o “M” de MacDonal’d’s ou o nome em letra cursiva da “Coca-Cola”. Isso, porém, não acontece em comunidades rurais afastadas dos grandes centros, em que a leitura que a criança faz é a dos sinais da paisagem natural.

Se há crianças que tiveram uma relação afetiva e prazerosa com a leitura de textos e que poderão encontrar um sentido para outras leituras porque conhecem múltiplas funções da palavra escrita, porém, o que dizer daquelas que não conhecem tais funções? Como irão enxergar essa funcionalidade se a escola reiterar suas práticas no ensino descontextualizado? (KLEIMAN, 2005)

Dando prosseguimento às reflexões de Kleiman (2005), ao considerarmos a prática social como um dos elementos estruturadores do trabalho docente, o ensino da leitura e da produção de textos pode incluir as leituras do cotidiano e da paisagem urbana, como letreiros de comércios, cartazes nas ruas, anúncios nos ônibus, embalagens de brinquedos, rótulos de alimentos, etc. Além disso, ao experimentar as diferentes formas de agir vivenciando as práticas sociais de letramento que incluem desde o manuseio do material, à procura de informações até a leitura atenta, com anotações, ou, às vezes, o apreciar descompromissado de um verso, estão sendo ensinadas estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em diferentes instituições onde se concretizam as práticas sociais.

Para refletir sobre a prática da leitura em sala de aula tanto no que diz respeito às propostas encontradas nos livros didáticos, assim como nas escolhas feitas pelo professor

de textos complementares que abordem certa temática ou visando o trabalho com determinado gênero textual, nos debruçamos nas contribuições de Geraldi (2006) para identificar os usos dos textos e refletir sobre tais propostas.

Partindo do conceito definido por Lajolo (1982 *apud* GERALDI, 2006, p. 91):

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nessa perspectiva, a interlocução leitor/ autor, por intermédio de um texto pressupõe um leitor em busca de sentidos, um leitor ativo, que extrapola o domínio que o autor tem no momento da produção do texto ao atribuir certos significados ao texto, imaginando um tipo de interlocutor.

Uma forma de análise sobre como ocorre essa interlocução nas práticas de leitura em sala de aula e como elas contribuem para a formação de um leitor ativo, será feita a partir dos estudos de Geraldi (2006). Este autor apresenta quatro posturas, de âmbito escolar, são elas: (I) a leitura como busca de informações, (II) a leitura como estudo do texto, (III) a leitura como pretexto e, finalmente, (IV) a leitura como fruição do texto, as quais detalharemos abaixo.

I. *A leitura como busca de informações* tem como fundamento se extrair do texto uma ou mais informações. Tal prática pode ser exemplificada com os casos onde o professor apresenta os textos para que os alunos respondam uma lista de perguntas. O que ocorre através desse modo de ler é que a ação se esbarra em certa artificialidade, pois o aluno percebe que a função daquela leitura está centrada na identificação das respostas, o que, nas palavras de Geraldi (2006, p.93) não passa de uma “simulação da leitura”.

Segundo o autor (2006, p. 94), duas alternativas poderiam ser consideradas: a busca de informações com ou sem roteiro previamente elaborado, pois “em ambos os casos, é prefacial a questão do “para quê” ter mais informações”. E ainda, acreditamos que essa leitura pode ter seu valor social quando visar ao conhecimento de conceitos relevantes para a vida cotidiana, através da leitura de textos de jornais, do uso de enciclopédias, da pesquisa em livros científicos, do uso de manual de instruções, etc.

II. *A leitura como estudo do texto* que, segundo o autor (GERALDI, 2006, p. 94), trata-se de uma postura que “deveria desenvolver mais precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/ texto/ autor”. Para esse tipo de estudo são consideradas quatro etapas: a identificação da tese defendida pelo(s) autor(es), os argumentos e contra-argumentos apresentados e a coerência existente entre a tese e tais (contra) argumentos. Essa leitura tem seu valor explícito quando utiliza: textos históricos, textos científicos, textos

onde há personagens que defendem diferentes pontos de vista, etc.

III. *A leitura como pretexto* é a terceira postura; ela pode revelar algumas possibilidades de interlocução do leitor com o texto transformando-as em razão para a leitura, como por exemplo: a leitura de um texto narrativo para planejar uma dramatização, a escolha de um poema para ser apresentado em jogral, a leitura de um texto para nortear a produção de outro texto, etc.

Embora nem todos os pretextos possam vir a desenvolver no aluno o gosto pela leitura, Geraldi (2006, p. 97) enfatiza que “não vejo por que um texto não possa ser pretexto [...] antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto”.

IV. *A leitura como fruição do texto*, finalmente apontada como a quarta postura, se traduz em uma leitura prazerosa, feita pelo desejo do leitor. Podemos citar a leitura de livros (por escolha pessoal), do jornal (pelo interesse em se manter informado), por poemas (pela apreciação das suas características), etc.

Todavia, entendendo que as práticas pedagógicas escolares, em sua maioria, estão vinculadas à produção de resultados através de avaliações, internas ou externas, do desempenho do aluno, nem sempre essa postura é incentivada nas salas de aula.

Além disso, para que o aluno se interesse por esse tipo de experiência, de acordo com Geraldi (2006, p. 98) “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – [...] parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura””. Para tanto, o autor define três princípios: (I) o caminho do leitor, (II) o circuito do livro e (III) a ausência de leitura qualitativa, os quais apresentaremos a seguir.

I. *O caminho do leitor*: sobre este princípio Geraldi (2006) alerta que o primeiro passo está no reconhecimento e no respeito da história de leitura do aluno, que lhes são singulares.

II. Já se o pensamento estiver voltado para o *circuito do livro*, é comum que o leitor leia aquilo que tem acesso, o livro que lhe foi indicado, o material que lhe foi emprestado, enfim, o que também pode diferir entre as pessoas.

III. *A ausência da leitura significativa* constitui o último princípio, este é mostrado pelo autor como muito singular, pois “os leitores são o que são porque não leram apenas o livro que resenharam” (GERALDI, 2006, p.99), ou seja, ainda a questão da qualidade está correlacionada a quantidade de leituras, pois é através de cada uma delas que outros olhares se voltam para os sentidos implícitos nos textos.

Sabemos que os alunos, muitas vezes, não dispõem de materiais para a leitura no ambiente familiar, portanto, a escola pode oferecer uma seleção de títulos e diversos

gêneros que já são conhecidos das crianças, além de outros que ainda não fazem parte do seu contexto social. Para que o aluno se interesse por essa experiência, é importante que o professor incentive-o mostrando entusiasmo pela leitura por fruição, mesmo que a falta de tempo ou de recursos financeiros pareçam dificultar a concretização dessa proposta.

Com essas considerações, não se pretende criticar determinadas práticas de leitura em sala de aula, porém, se pensarmos na formação de leitores e na importância do acesso à diversidade de gêneros textuais, é relevante recordar das quatro posturas definidas por Geraldi (2006) acerca das relações de interlocução e, assim, definir com mais clareza os objetivos a serem alcançados ao propor a leitura em sala de aula.

Após compreender as implicações dessas posturas, questionamos: como os materiais didáticos voltados à Educação Infantil têm abordado os textos? É uma das questões que pretendemos responder nesta dissertação. Antes, porém, é necessário retomar sobre a Educação Infantil e os livros didáticos no Brasil para ver em que contexto o letramento pode ser desenvolvido nesse segmento.

#### **1.4 Educação Infantil e Livros Didáticos**

O contato com os diferentes textos e, principalmente, as experiências relacionadas ao uso social da leitura e da escrita têm se tornado frequentes na vida das pessoas desde a mais tenra idade, portanto, a compreensão do termo “letramento” está presente na esfera escolar. Vimos também que há dois modelos de letramento, os quais podem estar evidentes ou implícitos, nas situações de aprendizagem.

Além disso, as medidas governamentais visando a ampliar o tempo que o cidadão permanecerá na escola, mediante a incorporação gradativa de diferentes níveis de ensino na Educação Básica – recentemente determinando o ingresso da criança com 6 anos no Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de as crianças com 4 anos estarem matriculadas na Educação Infantil até 2016 – revelam como o país tem investido para minimizar a discrepância do acesso ao conhecimento nas diferentes classes sociais.

Atualmente, o PNLD tem se destacado dentre os programas criados pelo governo para suprir as carências detectadas pelas avaliações que apontam o aprendizado dos alunos e também por envolver um grande volume de recursos financeiros públicos. Há outros programas sendo desenvolvidos juntamente com o PNLD, porém, apenas o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vem contemplando a Educação Infantil.

Dessa forma, apesar de a Educação Infantil constituir a primeira etapa da Educação Básica, em âmbito nacional, os fazeres docentes dispõem somente do Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>5</sup> (RCNEI) como norteador das ações pedagógicas. Não há livros didáticos para esse nível de ensino, os investimentos públicos estão voltados para a construção de novas unidades educacionais para zerar a listagem de espera e atingir a meta de universalização do ensino infantil (crianças de 4 a 5 anos) até 2020 e atender 50% da população de até 3 anos de idade no mesmo período, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE).

Nesta seção, primeiramente, abordaremos a Educação Infantil trazendo uma síntese da sua história, enfatizando as marcas que o tempo deixou e permanecem na atualidade. Na segunda parte desta seção, trataremos sobre os livros didáticos no Brasil e, na última parte, abordaremos sobre os materiais didáticos para a Educação Infantil.

### **1.4.1 A Educação Infantil no Brasil**

O histórico da valorização da infância, o reconhecimento de que a criança deve ter suas especificidades respeitadas e de que a educação escolar contribui para o seu desenvolvimento é apresentado em diversos artigos, dissertações e teses. Diante dessa variedade de pesquisadores que trataram sobre a temática, selecionamos os estudos de Barricelli (2012), Leal (2008) e Kuhlmann Junior (1991) como principais aportes teóricos para o nosso estudo.

Para Kuhlmann Junior (1991), o ano de 1899 é considerado o marco das primeiras propostas de instituições pré-escolares, pois em 24 de Março deste ano é fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que deu origem a filiais pelo Brasil. No mesmo ano, em 13 de Novembro, é inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, sendo a primeira creche, que se tem registro, para atender aos filhos dos operários, apesar do assunto já ser discutido entre as pessoas e problematizado através dos meios de comunicação impressa.

A maior ênfase das propostas institucionais até o século XIX foram direcionadas às crianças dos 7 aos 14 anos. Somente no final desse mesmo século que deu início o reconhecimento de que as crianças mais novas poderiam aprender e receber a educação nas instituições coletivas (KUHLMANN JUNIOR, 2004 *apud* LEAL, 2008, p.28). No primeiro

---

<sup>5</sup> De acordo com a afirmação que consta no próprio documento, o RCNEI “[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p.13, vol.1).

momento, as crianças dos 4 aos 6 anos de idade foram privilegiadas para, somente depois, ser incluída a faixa etária de 0 a 3 anos.

Tomando como referência o estudo de Gomes (2005 *apud* LEAL, 2008, p.28), as primeiras instituições foram criadas na Europa e nos Estados Unidos, com o propósito de retirar as crianças das ruas e das fábricas, criando-se lugares de abrigo, cuidado e suprimento das necessidades com alimentação e saúde, para a classe operária e mais pobre. Com o foco no assistencialismo, a prioridade dessas instituições era suprir os cuidados que seriam de responsabilidade da família.

Outras instituições foram criadas, especificamente para atender aos filhos das mães operárias, estas também se preocupavam apenas com o cuidado e foram associadas aos asilos. Os asilos, na verdade, já existiam e desde o período medieval atenderam pessoas inválidas, pobres, loucos e crianças órfãs. Posteriormente, ao asilo foi atribuído o nome de “casa de guardar”, pois tinha como foco o cuidado dos pequenos na ausência das mães trabalhadoras. Essas instituições são consideradas as pioneiras daquilo que atualmente se conhece como creche.

Ao resgatar o contexto mundial, Barricelli (2012) apresenta que o ano de 1750, na história Europeia, pode ser considerado um marco na Educação Infantil devido à preocupação de estudiosos com a educação destinada às crianças pequenas.

Tendo como referência os estudos de Bruce (1987), Barricelli (2012) aponta que Pestalozzi, Froebel e Montessori podem ser vistos como educadores pioneiros da Educação Infantil, pois se dedicaram aos estudos e à proposta de um atendimento adequado às especificidades dessa faixa etária.

Um breve relato sobre cada um desses educadores é necessário para compreender a Educação Infantil em nosso país. Todos, em algum aspecto, se inspiraram nas ideias de Comenius e Rousseau.

John Amos Comenius (1592-1670) “defendia o “colo da mãe” [...] como o nível inicial da educação, e a ideia de que a aprendizagem ocorria por meio dos sentidos”, enquanto Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) “defendia uma educação baseada no ritmo da natureza e não na disciplina rígida” (BARRICELLI, 2012, p. 15).

O primeiro dos três educadores pioneiros foi o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ele iniciou seu trabalho com crianças órfãs e no ano de 1774 abriu um orfanato em Stanz. O estudioso acreditava em uma aprendizagem sensorial que ocorre por meio dos cinco sentidos, além disso, defendia uma educação graduada, iniciando do mais simples até chegar ao mais complexo e também a necessidade de maturação biológica suficiente para a assimilação dos conteúdos. Dessa concepção, surge a ideia de prontidão para a aprendizagem, em que são valorizadas as atividades que exercitam a coordenação motora, como preparatórias da escrita (por exemplo, o exercício de traçar linhas contínuas em cima

de pontilhados).

O alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, comparou as crianças a sementes, pois considerava que os pequenos precisavam de cuidados para crescer e germinar. As crianças eram consideradas individualmente e, ao mesmo tempo, como parte do todo e as atividades eram desenvolvidas de acordo com o interesse de cada uma. O educador utilizava materiais com formas fixas (cubos, bolas, etc.) e materiais com formas mutáveis (argila, papel, areia, etc.) em seu trabalho e ainda atribuía aos jogos o papel central no desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral infantil. Fröbel criou o primeiro Jardim da Infância em 1840 e tal nomenclatura, assim como o referencial de brincadeiras, são utilizadas em muitas escolas até os dias de hoje (BARRICELLI, 2012).

Kishimoto (1988, p. 58), considera que a Educação Infantil surgiu por iniciativa de Fröbel. O alemão denominou essa modalidade de instituição como *kindergarten* e

serviu-se de uma metáfora do crescimento da planta. Assim, atribuiu-se à jardineira, a professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida de suas plantas (KISHIMOTO, 1988, p. 58).

Para a autora, os primeiros Jardins da Infância no Brasil foram instalados mediante investimentos particulares. A primeira unidade foi criada em 1875, no Rio de Janeiro, por Menezes Vieira para atender aos filhos das famílias abastadas. No ano de 1877, foi inaugurado um Jardim em São Paulo com subsídios de um grupo de protestantes.

A rede privada, gradativamente, foi se expandindo e outros Jardins da Infância foram criados por aqueles que chegavam ao Brasil, mas com a referência do modelo fröbeliano apropriado pelos países mais desenvolvidos, tal como em 1898 foi oferecido o ensino infantil em língua italiana para os filhos dos imigrantes. E assim, “foi por conta da iniciativa privada que surgiram as primeiras unidades infantis” (KISHIMOTO, 1988, p.58).

O resultado da implantação da República, em 1890, acarretou na propagação das ideias de que o desenvolvimento no país só aconteceria se houvessem reformas educativas.

Kishimoto (1988, p. 59) ressalta que a escola maternal se destacou em São Paulo como uma instituição infantil. De origem francesa, essa escola foi criada em 1848 pela inspetora Paper Carpentier visando substituir as salas de asilo com caráter assistencialista. Em 1879, Pauline Kergomard, levantou a possibilidade de romper com o preconceito contra essa escola frequentada por crianças abandonadas ou de origem mais pobre e colocar em funcionamento a escola com caráter educativo, mas todos os esforços foram em vão.

O modelo francês começou a prosperar no Brasil a partir de 1902 e, nos anos 20, amparados pela legislação, industriais e religiosos se responsabilizaram pelo espaço físico e pela alimentação escolar, e, assim, multiplicaram-se as escolas maternais próximas às

indústrias e vilas de trabalhadores para atender aos filhos desses funcionários. O governo começou a suprir os gastos com o corpo docente, funcionários, material pedagógico e mobiliário.

Retomando os estudos de Barricelli (2012), a autora identificou que uma mulher completa o conjunto de educadores pioneiros, a italiana Maria Montessori (1870-1952) ressaltava o aspecto biológico do desenvolvimento, nessa vertente, criou materiais para fins específicos, voltados para cada disciplina e que visavam ao desenvolvimento sensorial. Outra de suas contribuições foi a adequação do mobiliário ao tamanho da criança, assim como de utensílios pequenos para o uso durante as brincadeiras infantis (como casinha e outras brincadeiras que remetem à vida adulta). Montessori concebia uma educação centrada na criança e no desenvolvimento biológico com pouca ênfase nas interações sociais (BARRICELLI, 2012).

Com o aumento da demanda e a escassez de recursos financeiros para a construção de novos prédios escolares, membros do Congresso Nacional se reuniram no Rio de Janeiro, em 1967, e determinaram a criação de Centros de Recreação utilizando os espaços ociosos de igrejas e instituições e mão de obra voluntária, todavia, mesmo que não especializada (BARRICELLI, 2012, p. 17).

O estudo de Silva (2014b) também apresenta dados relevantes para essa retrospectiva. Conforme seu levantamento de dados, as primeiras iniciativas de organização de Jardins de Infância no Brasil que se configuraram no âmbito privado foram: o Jardim de Infância organizado no Colégio Menezes Vieira (1875) e o Jardim de Infância organizado na Escola Americana (1878).

Diversas mudanças ocorreram no Brasil a partir do final do século XX, as quais descrevem o percurso da Educação Infantil até a atualidade, tal como sintetizaremos a seguir.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil determinou que o acesso à Educação Infantil, em creche e pré-escola, das crianças de até 5 (cinco) anos de idade é dever do Estado (art. 208, IV), porém, em seu art. 7º, inc. XXV, fica declarado que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”, ou seja, se por um lado à escola cabe a função de assegurar que os operários possam trabalhar despreocupados com os cuidados e a segurança de seus filhos, de outro, o governo deve suprir a demanda de vagas oferecendo apenas o espaço físico e o capital humano, afinal, qual o propósito do trabalho realizado nas escolas?

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e a Educação infantil passou a ser considerada como a “primeira etapa da Educação Básica” (seção II, art.29), ou seja, incorporada as discussões sobre a melhoria da

qualidade da educação, visto que, a Educação Básica Nacional é constituída pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, e, também, pelo Ensino Médio.

Em sua pesquisa, Barricelli (2012) aponta que a classificação das crianças de acordo com a faixa etária dá continuidade a dicotomia entre cuidado e educação. Para Souza (2007 *apud* BARRICELLI, 2012, p.21),

essa dupla tradição cuidar-educar na Educação Infantil representa uma contradição implícita [...] sendo que os Centros de Educação Infantil (CEI) mantêm elementos da tradição assistencial e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) o caráter educativo, enfatizando a separação entre as duas modalidades que juntas deveriam compor a Educação Infantil de forma unificada.

No MEC há uma equipe que se atenta às especificidades de crianças pequenas, trata-se da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) que, entre outras ações, tem por objetivo divulgar “as concepções de infância com base nos mais recentes estudos teóricos e práticas cotidianas das redes de Educação Infantil no Brasil”. Uma delas é “subsidiar os sistemas de ensino na elaboração e implementação da Política de Educação Infantil”. Essa equipe visa garantir que as práticas implementadas pelas instituições favoreçam ao desenvolvimento integral das crianças de até seis anos” (BARRICELLI, 2012, p.21).

Para tanto, essa equipe vem desenvolvendo ações como a publicação, em 1997, do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Esse material foi o primeiro e o único documento prescritivo no Brasil pensado na educação de crianças pequenas e com parâmetros norteadores que influenciaram de maneira significativa na prática educativa realizada neste segmento conforme apontou a dissertação de Barricelli (2007).

Posteriormente, a COEDI lançou prescrições normativas buscando esclarecer o RCNEI, tais como: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006). Além disso, a COEDI desenvolve o curso de modalidade a distância com atividades presenciais, apoiado em materiais apropriados, através do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

Em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CEB 01/99, do Conselho Nacional de Educação, passou a determinar os fundamentos norteadores que as propostas pedagógicas devem contemplar.

Do ponto de vista de Barricelli (2012, p. 26) “a Educação Infantil ainda está se construindo. Com quase duas décadas decorridas desde a LDB [...] alguns avanços, [...] se enfraquecem quando se constata que a criança ainda é atendida de forma dicotomizada [...] polarizando o cuidado e a educação da criança”.

Frente a isso, o trabalho com textos, principalmente nos materiais didáticos,

merecem destaque e também questionamentos. Afinal, será que os textos são usados para inserir o aluno nas práticas escolares de uma educação formal, ou será que eles são tratados como parte da vida extramuros da escola, fazendo parte das interações cotidianas, como ocorrem com os textos orais e escritos, com os quais ela convive quando está junto de sua família? É o que poderemos responder em nossas análises ao tratarmos do materiais didáticos. Antes, porém, é preciso conhecer mais o contexto dos livros didáticos no Brasil para depois podermos discutir sobre os livros na Educação Infantil.

#### **1.4.2 Os livros didáticos no Brasil**

O percurso histórico do livro didático no Brasil está associado às políticas públicas, as quais traremos a seguir conforme os estudos de Bueno (2011), Freitag (1987) e o banco de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE).

Como aponta Freitag (1987, p. 5), trata-se de “[...] uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, [...]” e se tornam significativas “[...] quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República”.

Bueno (2011, p. 45) afirma que a relação entre a história do livro didático no Brasil e a política pública pode ser organizada em três momentos: inicialmente, de 1500 a 1930, os livros usados eram trazidos do exterior e não havia políticas sobre o livro didático; já entre 1930 e 1985 o governo assumiu as políticas sobre o livro e responsabilizou-se pela compra e distribuição dos exemplares, mesmo que por detrás dessas ações permeasse um controle ideológico; e de 1985 em diante, torna-se visível uma preocupação pedagógica nas ações do governo de controle das políticas, além disso, a opinião do professor para a ser considerada e o mesmo participa do processo de seleção do material.

Para definir o nosso objeto de estudo, recorreremos à definição atribuída por Lajolo (1996, p. 4),

didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Diante dessa afirmação, fica evidente que o uso do livro didático atinge tanto o professor como o aluno, ele se tornou um material associado às práticas escolares e seu uso, literal ou com adaptações, varia de acordo com o professor que o adotou, assim como

em virtude dos valores em determinada época.

Ao se remeter aos estudos de Lajolo e Zilberman (1998), Bueno (2011) , afirma que inicialmente os livros didáticos atendiam alunos do ensino superior, haviam exemplares importados e traduções de manuais adotados em outros países. A importação dos livros, principalmente de Portugal, durou alguns anos, no entanto, um grupo de escritores brasileiros se revoltou com tal prática e dessa forma, no século XIX, começou a publicação dos livros didáticos nacionais. Na primeira metade do século XX, surgiram quatro editoras no Brasil. A editora mais antiga no Brasil é a FTD, que publicou a sua primeira obra em nosso país no ano de 1902 como consequência das contribuições dos irmãos maristas à educação brasileira. Estes não queriam ter seus nomes divulgados e optaram pela impressão do logotipo da Congregação com a sigla FTD na capa das obras publicadas.

Saraiva e Cia. surgiu em 1910 com a Livraria Acadêmica. Era um comércio de livros usados administrado pelo fundador Conselheiro Saraiva que três anos depois ingressou no ramo editorial publicando livros jurídicos. Apenas em 1938, iniciou a edição de livros didáticos, mas foi a partir de 1970 que alcançou o reconhecimento no ramo.

Em 1956, foi dado início à criação da Editora Ática por um grupo de colegas da Faculdade de Medicina da USP. As ideias se concretizaram em 1965 através da impressão, em grande escala, de apostilas para o curso de Madureza Santa Inês voltado aos jovens e adultos.

A trajetória para que os livros didáticos chegassem até as escolas brasileiras iniciou no ano de 1929, com a criação de um órgão público para legislar sobre as políticas do livro didático e auxiliar no aumento da produção desses materiais no país, o Instituto Nacional do Livro (INL).

Apesar de o primeiro passo ter sido dado, somente em 1934, no governo de Getúlio Vargas, é que o Instituto Nacional do Livro (INL) iniciou a edição de obras literárias para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia, de um dicionário nacional e a expansão das bibliotecas públicas.

A primeira definição do livro didático foi instituída em 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Em seu art. 2º, o presidente da República Getúlio Vargas, decretou que os livros didáticos correspondem aos: compêndios e os livros de leitura de classe. E ainda esclareceu no § 1º, “compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” e, no § 2º, “livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula”.

Através desse mesmo decreto, é instituída, pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a primeira política de legislação, controle de produção e de circulação do livro didático denominada Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

A seguir, em 1966, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), mediante um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Este acordo oferecia ao Ministério os recursos necessários para a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas, em um período de 3 anos.

Para exemplificar como a história do livro didático está atrelada ao contexto social, Freitag (1987, p.16) recorda que o acordo MEC/USAID foi firmado autorizando a COLTED “[...] a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, forma (letra, desenho, etc.) e até mesmo fundamentação psico-pedagógica seguia as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa”. Dessa forma, o livro não era estritamente responsabilidade dos autores, mas da mobilização de interesses de grupos sociais que se formavam nos bastidores dessa publicação.

Logo, em 1971, foi encerrado o convênio MEC/USAID, quando houve a extinção do COLTED, e assim, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIFED) assumindo as atribuições administrativas e o gerenciamento da parte financeira. Entretanto, em 1976, o INL foi extinto e substituído pelo Fundo Nacional do Material Escolar (FENAME) que tornou-se responsável pela execução do PLIFED. Por meio do Decreto nº 77.107, de 04/02/76, o governo iniciou a aquisição dos livros didáticos com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com a junção das verbas que provinham dos estados.

No ano de 1980, é estabelecido o vínculo entre as políticas públicas do livro didático com a criança que provém de família carente de recursos financeiros, mas essa parceria teve uma história curta, pois os recursos foram insuficientes e nem todas as escolas puderam ser atendidas, necessitando, assim, excluir do PLIFED diversas escolas municipais (FREITAG, 1987).

As mudanças deram prosseguimento e, em 1983, a FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o PLIFED. Segundo Bueno (2011), no ano seguinte formou-se um Comitê de Consultores para a área Didática-Pedagógica, constituído por cientistas e políticos de diversas áreas, que deixaram como herança a proposta de participação dos professores na escolha dos livros didáticos.

Entretanto, Freitag (1987, p. 11) problematiza o propósito implícito no programa do governo de oferecer o livro didático, para a autora, “a importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele exercido pelo governo [...] decorrem da percepção de que é necessário compensar [...] as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto [...]”. Dessa forma, a utilização dos livros didáticos garantiria realmente à população mais carente a aprendizagem de conteúdos mínimos e a formação de cidadãos aptos para agirem em sociedade, reivindicarem seus direitos e se posicionarem diante dos acontecimentos?

Para responder a esse questionamento, partimos da interpretação de Lajolo (1996, p. 4):

como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Nesse sentido, a política do livro didático está atrelada ao compromisso do poder público com o oferecimento de uma educação de qualidade e para todos nas escolas públicas. Para isso, pressupõe-se que o livro seja usado “[...] de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano [...]” (LAJOLO, 1996, p.4) e que sejam instituídas metas que contemplem a diversidade de nosso país e reconheçam o contexto sócio histórico cultural em que está inserido.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu em 1985 para substituir o PLIFED, através do Decreto nº 91.542, de 19/08/85, tendo com metas: a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental mediante a adoção de livros reutilizáveis (com única exceção os alunos da primeira série), a escolha de livros didáticos pelo grupo docente, a distribuição gratuita às escolas e a aquisição com recursos do Governo Federal (BUENO, 2011, p.48).

Em 1990, a maioria das editoras que lideravam o mercado editorial dos livros didáticos, passou a fazer parte de grupos, são eles: Grupo Saraiva (Editora Saraiva, Atual e Formato), Grupo Abril (desde 2004 têm o controle acionário das Editoras Ática e Scipione), a Editora Moderna foi adquirida pelo Grupo Editorial Santilla (pertencente ao Grupo Pisa), em 2001, a FTD adquiriu o Quinteto Editorial em 1997, entre outras incorporações (CASSIANO, 2008).

Como podemos notar, somente após 67 anos, de 1929 a 1996, que se iniciou uma produção e distribuição efetiva de livros didáticos. Nesse período, os livros circularam sem corresponder a critérios de avaliação e apenas em 1996, o PNLD publicou o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. Dessa forma, os livros passaram por um processo de avaliação segundo critérios pré-estabelecidos. Tal processo foi sendo aperfeiçoado e, por isso, as obras que apresentam erros conceituais, estão desatualizadas, induzem ao erro, ao preconceito ou discriminação de qualquer tipo são retiradas do Guia.

No início do século XXI, os livros passaram a ser entregues nas escolas até o final do ano anterior ao ano letivo de seu uso, além disso, iniciou-se a distribuição de dicionários de língua portuguesa para utilização dos alunos de 1ª a 4ª série. Para Cassiano (2008), nesse período, o mercado editorial brasileiro passou por alterações, pois deixou de se caracterizar pela concentração das editoras familiares para ser marcado pelo oligopólio de

grandes grupos empresariais brasileiros e internacionais.

A distribuição de livros e outros materiais cresce cada vez mais, atualmente, além do PNLD, outros programas relacionados ao livro didático são executados pelo governo federal, são eles: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007; e ainda, os portadores de necessidades especiais são atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático em Braile e os alunos com surdez das escolas de Ensino Fundamental e Médio foram contemplados, em 2007, com alguns materiais específicos. É necessário registrar que há o *PNLD CAMPO* (para fornecer material didático específico para escolas públicas consideradas rurais), *OBRAS COMPLEMENTARES* (para auxiliar na alfabetização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e *DICIONÁRIOS* (aos alunos da Educação Básica), todavia, até o momento, o PNLD não atende aos alunos da Educação Infantil.

Ao discutir sobre a amplitude desse programa, Cassiano (2008, p.20) declara que “estamos nos referindo à negociação de expressivo volume de livros, que normalmente ultrapassa os 100 milhões de exemplares ao ano. Assim, há um esforço das editoras tanto para que seu livro seja aprovado pelas comissões de avaliação dos livros didáticos, do MEC [...]”. Uma amostra desses valores pode ser verificada no ANEXO 1 de nosso estudo que foi utilizado para a seleção das editoras.

Ao problematizar o uso do livro didático, Bunzen (2009, p. 133) declara que há realidades em que “[...]o livro didático tem sido compreendido apenas por uma faceta: um objeto de consumo que direciona as aulas dos professores a tal ponto deles serem conduzidos pelo livro e, por este motivo, não se constituírem como autores de suas aulas”, dessa forma, os idealizadores e autores do livro didático são responsáveis pelos sucessos e fracassos dos alunos durante o ano letivo? Como serão adequadas as atividades ao contexto da aluno e da comunidade?

Entretanto, “[...] outros estudos como os de Bortoni e Lopes (1991), Kleiman (1992), Matêncio (1994), Batista (1997) apontam para o professor como o intermediário entre o autor do livro didático e os alunos” e também “[...] não deixam de demonstrar formas de apropriação autoritária do livro didático, mas destacam outros elementos em uma tentativa de compreender as relações dialógicas entre o professor e o discurso alheio” (BUNZEN, 2009, p. 134).

Independente da forma de utilização do livro didático, Rojo (2005, p. 35) reforça a inegável marca deixada pelo material na humanidade, pois: “mesmo antes da revolução de Gutenberg – a invenção da escrita impressa – a escrita sempre foi um dos principais instrumentos de comunicação da escola. A escola sempre foi um espaço de circulação das “letras”, um espaço letrado”. Além disso, para a autora, “com a responsabilidade alcançada

pela impressão do livro e de outros suportes, a escola também passa a ser um dos principais espaços de circulação do livro”(idem, p. 35).

Na atualidade, o livro didático coexiste no ambiente escolar com CR-Rom, Internet, dentre outras tecnologias, mas há também os livros didáticos digitais cujo acesso pode ser feito em computadores ou tablets demonstrando que, mesmo modificado, ele continua ocupando um papel importante na educação dos alunos.

E na Educação Infantil, como se deu o processo de sistematização do ensino através da publicação de materiais didáticos?

### **1.4.3 Materiais didáticos da Educação Infantil: algumas reflexões**

O resultado de nossas investigações acerca do surgimento dos materiais didáticos destinados à Educação Infantil revelou que há poucas publicações a esse respeito e inúmeros estudos que tratam dos métodos de alfabetização.

Para exemplificar, Mortatti (2006), em seu artigo denominado, “História dos métodos de alfabetização no Brasil”, afirma que “as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX [...] baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas” (p.5).

A autora considera o ano de 1876 como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, momento em que foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. Dois anos depois, o “método João de Deus” contido nessa cartilha começou a se propagar de forma sistemática e programática nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Esse método também conhecido como “método da palavração” tinha como pressuposto “[...] iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, 2006, p.5).

Em um material publicado pela Universidade de Brasília, Freitas (2007, p. 27), declara que “Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, foi o responsável pela efetiva introdução do livro didático nas escolas brasileiras, bem como de outros materiais e recursos pedagógicos (o uso de mapas e globos terrestres, por exemplo), ainda no século XIX”.

Para Kuhlmann Junior (2010), que estudou sobre a compreensão do tratamento dado às crianças pequenas ao longo dos anos, o “*Almanaque de Farmácia*” pode ser considerado como um dos primeiros livros didáticos, pois segundo o pesquisador (2010, p.328), “o “*Almanaque de Farmácia*” não se restringia somente aos anúncios de remédios, cumprindo outros papéis, como calendário agrícola, religioso e cívico, como veículo de

educação sanitária, substituto do médico inacessível, como livro de atividades e de leitura para adultos e crianças”.

O autor (2010) afirma que o movimento de centralização política desenvolvido entre os anos de 1930 e 1940 foi marcado pela ênfase ao papel das instituições escolares. Em 1949, a capa do “*Almanaque do Licôr de Cacau Xavier*” destacou o papel da escola como elemento de valorização da nacionalidade, publicando a frase: “É com os pés das crianças que a Pátria caminha”.

As imagens de crianças escolarizadas foram publicadas com maior frequência a partir da década de 1930. A preocupação em divulgar hábitos higiênicos e os cuidados com as crianças, foi cedendo espaço às publicações de campanhas de alfabetização e a associação da infância com a instituição escolar.

A divulgação desses almanaques propiciou a “popularização das ideias que se voltavam à educação das crianças menores, à puericultura e à eugenia, concretizadas nos Jardins de Infância e creches” (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 335).

As publicações aderiram ao ensinamento de cuidados para o crescimento de crianças saudáveis e trabalhadores preparados e disciplinados. Através de passatempos ou orientações às mães, os almanaques traziam às famílias conhecimentos relacionados ao universo escolar.

Particularmente, no “*Almanaque Nestlé de 1940*”, as ideias publicadas consideravam que a empresa “contribui para o bem da criança brasileira por todos os meios ao seu alcance”. Em 1941, a empresa distribuiu gratuitamente merendas nas escolas, doou produtos para hospitais, creches e ambulatórios, e os editores do “*Almanaque Nestlé*” detalhavam os títulos “de caráter educacional e instrutivo”, oferecidos gratuitamente aos interessados, como por exemplo: “*ABC de João e Maria*” e “*Tabuada de João e Maria*”, de Marques Rebêlo e Santa Rosa; “*Ginástica Infantil*”, do Dr. Adauto de Rezende, entre outros (idem, p.337).

Kuhlmann Junior (2010, p. 338) declara que, “o primeiro material educativo distribuído pela Nestlé data de 1928, o *ABC Ilustrado da Farinha Láctea*, de 1928. Ele combinava em suas páginas a promoção de produtos da empresa com as letras do alfabeto, com ilustrações provavelmente europeias.” Esse material, “alertava as crianças de que era tempo de deixar as brincadeiras e encarar “cousas mais sérias”, definindo a publicação como o “primeiro alimento de vossa inteligência (ABC ILLUSTRADO, 1928, p. 2)”.

Na década seguinte, a Nestlé produziu um material em parceria com autor e ilustrador reconhecidos, mas também divulgou seus produtos. Em 1939, a apresentação do abecedário demonstrava a preocupação com a educação e este era publicado como o apoio de pedagogos, foi O ‘*ABC de João e Maria*’ editado pela Companhia Nestlé, que se destacou entre os intelectuais e os profissionais.

Conforme consta no “*Almanaque Nestlé*” (1939, p. 6 *apud* KUHLMANN JUNIOR, 2010) a principal mudança que pode ser notada em relação ao “*ABC Ilustrado*” de 1928 está no uso de frases ligadas ao cotidiano das crianças, que são as personagens principais do livro. O uso de frases com palavras relacionadas à ilustração associado à apresentação de outras palavras não identificadas na imagem representa uma mudança em relação ao abecedário anterior. Nesse caso, não há o uso do método silábico.

Outras atividades puderam ser associadas à educação pré-escolar, como a “página das crianças” do “*Almanaque Bayer*” de 1932 (p. 12). Trata-se de uma seção que trazia passatempos destinados a todos os leitores, mas também apresentava atividades para as crianças menores, “como as instruções para se desenhar um gato utilizando botões” (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p.340).

Em outras edições, publicadas em 1940 e 1941, foram veiculadas atividades para as crianças envolvendo brincadeiras, inclusive jogos, mas sempre com a divulgação dos produtos da empresa, como por exemplo, “a criança iniciaria o jogo saindo de casa, passaria pelo campo e pela fábrica da Nestlé, até chegar à escola, que embora não fosse identificada como tal, tinha a mesa posta para a merenda, ao lado da bandeira hasteada” (idem, p.341).

Camara Bastos (2010), também apresenta suas contribuições sobre a história dos materiais didáticos na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, no século XIX, Fröebel e Marie Pape-Carpantier foram importantes para a educação da criança de 2 a 6 anos de idade.

A autora descreve que até 1847 havia poucos escritos pedagógicos “sobre como dirigir uma sala de aula ou escola maternal” (CAMARA BASTOS, 2010, p.20), destacando-se apenas o manual de Jean-Dennys Cochin: *Manuel des salles d’asile* (1833), o qual não obtemos maiores informações.

Sendo assim, em 1845, Marie Pape-Carpantier produziu sua primeira obra pedagógica, destinada à direção dessa uma instituição infantil, com o título de – *Conseils sur la direction des salles d’asile*. A publicação foi um avanço e constituiu por muito tempo o *manual* de referência e um paradigma.

Trata-se de um pequeno livro, formado por 180 páginas, dividido em 13 capítulos. Logo, em 1846, a obra é autorizada pelo Conselho de Instrução Pública e passa a compor o acervo das bibliotecas das escolas primárias e das salas de asilo.

As informações contidas no livro não eram de caráter meramente informativo, pelo contrário, buscavam “provocar ideias nas jovens professoras; ensinar-lhes os vários pontos de partida, os mais exatos possíveis; fornecer algumas lições modelo para lhes facilitar a prática, pelo exemplo ou analogia [...]” (CAMARA BASTOS, 2010, p.21).

A obra foi comparada a uma *pequena enciclopédia* das escolas maternais, por ser “[...] constituída de um variado material pedagógico – alfabetos, silabários e coleções de

imagens instrutivas –, mas também de uma revista “L’ami de l’enfance”, de manuais, guias e antologias de conselhos destinados aos professores” (idem, p.21).

Outras iniciativas deram resultados positivos atingindo a expectativa da autora e também contribuindo com a prática escolar. Camara Bastos (2010) destaca a obra publicada em 1852, com o título *Nouveau syllabaire des salles d’asile et Manuel du nouveau syllabaire des salles d’asile*. O material é composto por 32 quadros com manual que contém a matéria dos quadros, reproduzidos no formato grande. Tais quadros são classificados e se sucedem progressivamente, como descrito a seguir: “no quadro 2, os alunos aprendem o alfabeto em minúsculo, a distinguir a forma e o som; no quadro 3, aprendem a conhecer as letras pela função, isto é, como signos que representam as duas partes constituintes da palavra: os sons e as articulações”(idem, p.24).

Em decorrência da sua intenção de guiar e instrumentalizar o professor nas práticas cotidianas, Maria Pape-Carpantier publica *Petites lectures variées, suivies de leur moralité pratique pour les enfants des deux sexes* em 1860; um obra dividida em seis livros, constituídos por trechos de textos de vários autores renomados na época.

Enfim, “a enorme produção de manuais escolares de Marie Pape-Carpantier, para o Ensino Maternal e para o Ensino Primário, dá-lhe o título de precursora da edição escolar, que, segundo Mollier (2009, p. 10), tem um desenvolvimento extraordinário a partir de 1865” (CAMARA BASTOS, 2010, p.37).

No contexto brasileiro, não temos a data exata da primeira coleção de materiais didáticos para a Educação Infantil, entretanto, na última década, temos encontrado materiais produzidos pelas grandes editoras e destinados principalmente à rede particular. Com o desenvolvimento do PNL D e a possibilidade de haver distribuição de livros para a Educação Infantil, encontramos coleções que procuram adequar-se às prescrições dos documentos oficiais. Mais adiante, discutiremos como esses livros contribuem para o trabalho com o letramento.

Antes, porém, vamos complementar as discussões sobre letramento trazendo o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para expormos como podemos compreender e trabalhar com textos de gêneros textuais variados.

## **CAPÍTULO 2**

### **INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DIDÁTICO COM GÊNEROS**

Como vimos no capítulo anterior, há vários estudos que tratam sobre o letramento e esta temática possibilita diversas reflexões que influenciam na (re)organização das atividades didáticas a serem propostas às crianças da Educação Infantil. Em nossa análise, certamente encontraremos semelhanças e diferenças entre as atividades presentes nas coleções de livros didáticos e orientações aos docentes que irão nos ajudar a tomar uma decisão sobre o modelo de letramento propiciado a partir do uso desses materiais.

Em nossa análise, identificaremos quais são os gêneros textuais presentes nesses livros didáticos, mas, para identificá-los e podermos estudá-los, é necessário recorrermos a um quadro teórico que nos ajude a entender a organização dos textos e compreender uma forma de agrupá-los. Para isso, escolhemos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e o desenvolvimento humano e nos fornece procedimentos de análise para textos. Além disso, apresentaremos o agrupamento de gêneros conforme os critérios definidos pelos domínios sociais de comunicação, relacionados aos aspectos tipológicos e às capacidades de linguagem dominantes, segundo pesquisadores de Genebra. Também traremos aportes teóricos que fundamentam o agrupamento de gêneros textuais, por nós denominado de textos poéticos.

Para isso, este capítulo está organizado em seis seções. Na primeira seção, iremos expor a concepção sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), seus princípios e a relação com a linguagem. A segunda seção, será destinada aos estudos sobre os textos e os gêneros textuais. Na terceira seção, apresentaremos o modelo de análise de textos. Na seção seguinte, discutiremos sobre o ensino dos gêneros textuais. Na penúltima seção, nos aprofundaremos nas questões a respeito das capacidades de linguagem e, para encerrar o capítulo, na sexta seção, apresentaremos os gêneros que constituem o conjunto de textos poéticos.

## 2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo, Princípios e Relação com a Linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como afirma Bronckart (1999/2012<sup>6</sup>; 2006; 2010; 2013 ), se constitui por uma visão do desenvolvimento humano que se inscreve no Interacionismo Social, apresentando seus princípios filosóficos e o seu programa de pesquisa.

De acordo com Bronckart (2006b, p.8):

o interacionismo social é uma vasta corrente de pensamento das ciências humano-sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX [...] essa corrente sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, e considerava que os processos de *socialização* e os processos de *individuação* (isto é, de formação das pessoas individuais) constituíam *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*.

O ISD considera a base epistemológica do Interacionismo Social e constitui “*uma corrente da ciência do humano*”, que reconhece a “*problemática da linguagem*” como central para essa mesma ciência e “as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas”(BRONCKART, 2006b, p.9).

Essa corrente teórica foi desenvolvida inicialmente por Bronckart e demais pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, posteriormente, por Bronckart e o Grupo LAF (Langage, Action et Formation); o ISD conta atualmente com as contribuições de diversos pesquisadores no Brasil pertencentes aos grupos ALTER-LAEL e ALTER-CNPQ, reunindo estudiosos de várias universidades brasileiras, entre elas PUC-SP, PUC-MG, PUC-RJ, UNISINOS, UFG, UEL, UniCEUB, USF, além de pesquisadores da Universidade de Lisboa (UNL), em Portugal, e da Universidade de Mendoza, na Argentina (BUENO, 2007, p.53).

Através dos estudos de Bronckart (2006b, p. 10) percebemos como o ISD se articula a um conjunto de princípios filosóficos, fundamentados na obra de Spinoza, na releitura das contribuições de Marx e Engels e, finalmente, a respeito da filosofia que está implícita nas obras de Saussure.

Machado (2000, p.4) afirma que “a base teórica geral concentra-se no Interacionismo Sóciodiscursivo, proposto pelos pesquisadores de Genebra, explicitado em Bronckart (1997) e baseado em três grandes autores: Vigotski, Bakhtin e Habermas”. Segundo a autora, “as

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma obra cuja 1ª edição foi impressa em 1999, no entanto, utilizamos a 2ª edição e também 2ª reimpressão feita em 2012.

atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente” (MACHADO, 2000, p.4).

Ao ter o ISD como fundamentação teórica em seu estudos, Bueno (2007, p. 54), apresenta que a distinção entre o ISD e o Interacionismo Social consiste em,

assumir que a linguagem tem um papel central e decisivo no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir à identidade das pessoas. Em razão dessa importância atribuída à linguagem, é que se acrescenta o adjetivo ‘discursivo’.

Segundo Bronckart (2012), a espécie humana é caracterizada pela sua diversidade, pela complexa forma de se organizar e realizar as atividades. A sua evolução está intimamente ligada ao surgimento de um modo específico de se comunicar, pois é pelo uso da linguagem que o homem se diferencia de outras espécies e, assim, vive em sociedade.

O Interacionismo Social, conforme nos apresenta Bronckart (2012), diz respeito a uma posição epistemológica que abrange correntes da filosofia e das ciências humanas, que, em síntese, consideram as condutas humanas como conseqüências do processo histórico de socialização.

As orientações do Interacionismo Social podem ser sintetizadas nos seguintes princípios, segundo Bronckart (2013, p.20-21):

a) A emergência da linguagem e da história social humana são os fatores primordiais da constituição e do desenvolvimento das capacidades psicológicas individuais por um lado e, por outro, os mundos coletivos de obras e de cultura (segundo DILTHEY, 1883/1992);

b) Deveria existir uma única ciência do humano, porque as capacidades propriamente humanas são os produtos das interações entre dimensões biológicas, psicológicas e linguageiras; em outras palavras, são estas interações, e não as dimensões particulares que são constitutivas do humano;

c) A ciência do humano deve ter uma ancoragem filosófica profunda e segura [para o Interacionismo Social, trata-se de um posicionamento filosófico herdado de Spinoza (1977/1954), tal como ele se desenvolveu nas obras de Hegel (1807/1947), Marx e Engels (1945/ 19510] e finalmente;

d) A ciência do humano deve ser vista à utilidade social e, conseqüentemente, as problemáticas da educação/ formação são partes integrantes de seu objeto.

O programa de pesquisa do ISD apresenta um trabalho de análise organizado em três etapas ou níveis (movimento dialético e permanente), são eles: (1) análise dos componentes pré-constructos específicos do convívio humano, (2) estudo dos processos de mediação sociossemióticos no quadro dos quais se realiza, na criança e no adulto, a

apropriação de alguns aspectos desses pré-constructos e (3) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação sobre a constituição do pensamento.

Tendo como suporte a leitura feita por Lousada (2006, p. 28-29) sobre estas etapas, explicaremos brevemente cada uma delas:

a) No *nível dos pré-construídos*, o ISD buscou desenvolver um modelo coerente de organização interna dos textos, o que após longos anos de pesquisas resultou no esquema da arquitetura textual;

b) No *nível das mediações presentes nos sistemas educativos*, primeiramente as atenções voltaram-se para a modernização dos programas de ensino das línguas vivas e, posteriormente, o foco passou a ser na elaboração das sequências didáticas, tendo como meta a produção adequada de um determinado gênero textual. No momento seguinte, as pesquisas do ISD voltaram-se para a análise das características do trabalho docente;

c) No *nível do desenvolvimento*, os estudos do ISD buscaram identificar as condições de construção do pensamento consciente, ampliando o entendimento sobre a interiorização dos signos pesquisada por Vygotsky.

E ainda, é necessário destacar que o ISD baseia-se também em Bakhtin, no que diz respeito ao caráter dialógico da linguagem e à noção do gênero do discurso, além de outros autores que abordam a questão da linguagem, os quais não iremos nos aprofundar nesta pesquisa.

Diante dessa contextualização, Lousada (2006, p. 29) enfatiza que, segundo Bronckart (2005), o objetivo central do ISD, busca “demonstrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no funcionamento do ser humano, conduzindo trabalhos teóricos e empíricos que destaquem o papel fundamental da atividade discursiva nesse desenvolvimento”.

Desde o nascimento, o ser humano tem contato com as atividades de linguagem, “aos modelos que constituem os enunciados de uma língua natural” (BRONCKART, 2012, p. 46) e suas tentativas de integrar esse meio são interpretadas pelos adultos com os quais convive, incentivando, ensinando ou corrigindo, pois segundo Vigotski (*apud* BRONCKART, 2012) “é a apropriação, pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma todas as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo em que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos do seu dizer”.

Enquanto a linguagem se constitui interligada às ações da vida em sociedade, as condições de seu funcionamento, devido a seu estatuto semiótico, são demasiadamente complexas (BRONCKART, 2012).

Para Bronckart (2012, p.46),

quando se engaja em uma ação de linguagem, o agente humano dispõe, inicialmente, como para qualquer outra ação, de um conhecimento dos mundos representados; ele se apropriou, na interação social e verbal, dos

conhecimentos relativos ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, que são, entretanto, apenas versões pessoais e necessariamente parciais dessas coordenadas sociais globais.

Pelo acesso e uso da linguagem, o homem passa a entender que, também por meio desta linguagem, é capaz de agir sobre si mesmo, seus comportamentos e representações, o que constitui a síntese do pensamento. Ao estudar essa temática, Vigotski (*apud* BRONCKART, 2012, p. 55-56) se dedicou a dar validade as pesquisas que mostraram que a apropriação do uso da linguagem pela criança, inicialmente, passa a ser um instrumento de controle dos próprios comportamentos e, ao perder suas características externas, torna-se uma linguagem interior, um pensamento, revelando “que a consciência, assim, emerge como contato social consigo mesmo” (BRONCKART, 2012).

Para fundamentar melhor a relação da linguagem com o agir humano, Bronckart (2012) retoma e reformula o trabalho de Habermas (1987). Para Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2012), a cooperação entre os indivíduos que vivem em sociedade é regulada e está interligada às interações verbais, cuja atividade se caracteriza pelo agir comunicativo, diante de um processo evolutivo, o qual delinearemos a seguir.

O surgimento do agir comunicativo é inerente às relações sociais, ou seja, constitutivo da vida em sociedade. Nesse sentido, à medida que os signos são utilizados atendendo às pretensões particulares, eles necessariamente estão interligados a dimensões sociais que os configuram e, conseqüentemente, estabelecem ligação com os modos de apresentar o conhecimento, que segundo Popper (1972/ 1991) e Habermas, podem ser chamados de mundos representados.

De acordo com este último autor, pode-se distinguir três tipos de mundos: *mundo objetivo* (o qual mantém estreita ligação entre os aspectos do meio físico, leis e teorias que o codificam e os signos para o uso dos conhecimentos socialmente acumulados), *mundo social* (relaciona a necessidade de organizar as tarefas por meio de atividades e através de normas, valores e símbolos que regulam as modalidades de cooperação entre os membros do grupo) e *mundo subjetivo* (abrange as especificidades dos indivíduos que realizam as tarefas, suas expectativas, habilidades, limitações, etc.). Nesse sentido, constata-se que “sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio (ou o mundo em si que permanecerá eternamente como um “limite jamais atingido”) nesses mundos representados, que constituem, a partir daí, o contexto específico de suas atividades” (BRONCKART, 2012, p. 34).

Diante dessa síntese, percebe-se a existência de níveis sucessivos (ou encaixados) dos reflexos da organização social para a constituição do ser humano, a partir do momento que os conhecimentos têm sua origem em atividades sociais os mesmos apresentam um “caráter de constructo coletivo” (BRONCKART, 2012). O mundo social é um subconjunto

dessas construções coletivas, caracterizado pelos processos de cooperação interindividual e ainda, pelo fato de regular as formas de acesso do homem ao meio, condiciona a forma como o *mundo objetivo* e o *mundo subjetivo* são estruturados.

Segundo Bronckart (2012, p. 35), “é só sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo”, nessa perspectiva, a linguagem passa a ter a função de ordem declarativa ou representativa. Do uso dos signos emerge a atividade de linguagem organizada em discursos ou em textos, que sob o efeito da sua diversidade, dá origem aos gêneros.

Dessa forma, para que haja uma participação efetiva dos sujeitos nas práticas letradas em sociedade não é suficiente ter o conhecimento do código linguístico (letras, sílabas, palavras e enunciados), é necessário fazer o uso adequado à situação da leitura e da escrita e, portanto, compreender o conceito segundo Bronckart (2012) e apropriar-se do uso de alguns gêneros textuais, tal como proposto por Schneuwly & Dolz (2004), como veremos a seguir.

## 2.2 Os Textos e os Gêneros Textuais

A definição de textos, segundo Bronckart (2006, p. 139) pode ser apresentada como “os correspondentes empíricos/ linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/ linguístico de uma determinada ação de linguagem”. De acordo com essa visão, o texto transmite uma mensagem linguística e suas condições de abertura e fechamento são exclusivamente determinadas pela ação que o gerou. O autor adota o termo *gêneros de texto* (ou textuais), ao invés de *gêneros discursivos*, pois para ele, a existência dos gêneros se dá pela materialidade dos textos que são organizados em gêneros. Assim, Bronckart (2010b, p.169-170) apresenta que,

os textos pertencem, a um determinado *gênero* e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos que estão disponíveis no que chamamos de *arquitexto* (o *arquitexto* é o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são *indexados*, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação.

O conceito de *gênero do discurso* tem sua origem nos estudos de Bakhtin, com destaque para a obra “*Estética da criação verbal*” (1997). Para ele, cada uma das esferas de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros. O

conteúdo temático, o estilo e a construção composicional constituem-se em três elementos que caracterizam os gêneros e a escolha de um gênero é determinada pela esfera de atividade, pelas necessidades temáticas, pelo grupo de participantes e também se baseia na intenção do locutor.

Bakhtin (1997, p.302) considera que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”, assim não nos comunicamos por orações soltas, nem através de palavras isoladas. São os *gêneros do discurso* que organizam a fala do ser humano e, no decorrer da vida, “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro”, portanto a existência e o domínio dos gêneros do discurso são necessários; afinal como seria a nossa existência se tivéssemos de sempre criá-los no processo da fala e de construir cada um de nossos enunciados?

O termo discurso passa a ser utilizado em uma das categorias de análise dos textos, tipos de discurso, que faz parte da infraestrutura textual. De acordo com o ISD, a elaboração de qualquer texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas, a respeito da seleção e sobre a combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização. Sendo assim, os **gêneros de textos** constituem os resultados de configurações de escolhas entre os modelos disponíveis, que são temporariamente estabilizadas pelo uso, seleção que resulta do trabalho que realiza as formações sócio-discursivas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles praticam e a um meio comunicativo socialmente determinado (BRONCKART, 2006b, p.13).

O que Bronckart (2006; 2012) denomina como *gênero textual* equivale à noção bakhtiniana de *gênero do discurso*, segundo a qual “as diferentes esferas de atividades humanas, sócio-historicamente, elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os *gêneros de discurso*, que se caracterizam por apresentarem conteúdos, estruturação, relações entre os interlocutores e estilo específicos” (MACHADO, 2000, p. 5).

Dentro da perspectiva do ISD, os *gêneros de textos* são construídos pelas gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos, chamado de arquiteito de uma comunidade linguística, o qual auxiliará na escolha e adequação do texto à determinada situação. Bronckart (2006a, p. 143-144) salienta que,

os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc.

Schneuwly & Dolz que buscaram a didatização do gênero, contribuíram para os estudos acerca do trabalho com os *gêneros textuais* em diferentes níveis de ensino. O reconhecimento de suas propostas pode ser constatado na tradução de seus artigos (e de

seus colaboradores) na obra “Gêneros orais e escritos da escola”, que foi publicada mediante a tradução e organização de Rojo e Cordeiro (2004).

Para Schneuwly (2004, p.23) o conceito de “*gênero textual*” é definido pela consideração de três elementos: função da ação discursiva, escolha do gênero e características dos gêneros. Primeiramente, a *ação discursiva* é decisiva para a escolha de um gênero, pois através dela são identificadas quais as finalidades da comunicação, quais os destinatários, qual o conteúdo a ser abordado, etc. A partir dessa base, é possível fazer a *escolha do gênero*, dentro de um conjunto de possíveis gêneros que circulam em uma esfera de atividade ou em um lugar social. Finalmente, mesmo que os gêneros se modifiquem ao longo do tempo, que alguns passem a ser esquecidos e outros gêneros comecem a emergir, há certas características dos gêneros que lhes são intrínsecas: o *conteúdo* (define o que pode ser dito), a *estrutura* (define como se dará a comunicação com os outros) e o *estilo* (define o que é próprio de determinado gênero), por exemplo.

Segundo Schneuwly (*op. cit.* MACHADO, 2000),

nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que permitem a produção e a compreensão de textos. A participação dos agentes em diferentes atividades sociais possibilita que construam, no decorrer de suas vidas, tanto os conhecimentos sobre os gêneros em uso em sua sociedade quanto os esquemas necessários para sua utilização, que permitem que os gêneros sejam adaptados a diferentes situações concretas e que orientam as diferentes operações necessárias à produção textual (MACHADO, 2000, p. 5).

De acordo com Cristóvão (2009, p. 305), os gêneros se encontram à nossa disposição na sociedade e são textos de referência para o nosso agir. Mas, somente à medida que nos apropriamos deles, passaremos a ter maior familiaridade com suas características e facilidade em utilizá-los.

Ao pensarem do ponto de vista didático, Schneuwly & Dolz (2004) consideram os *gêneros textuais* como “megaferramentas” para o ensino, pois ao serem apropriados pelos alunos favorecem o agir por meio da linguagem adequado à situação em que se encontram. Essa ação de linguagem significa “*produzir, compreender, interpretar e/ ou memorizar* um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a este termo enquanto unidade linguística)” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 11).

Os autores (2004) caracterizam o gênero como um “megainstrumento”, pois além de constituir um objeto a ser ensinado ele continua sendo um instrumento que interfere na relação do sujeito com a realidade.

A esse respeito, Bueno (2009, p.12) afirma que:

do ponto de vista da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como uma megaferramenta que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referências para os aprendizes. Contudo, é necessário lembrar que, ao entrar na escola e tornar-se um objeto de

ensino, o gênero sofre uma modificação, ao menos parcial, para atender aos objetivos didáticos como a simplificação no tratamento do gênero, ênfase em certas dimensões etc. Dessa forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência.

Ainda no quadro teórico de nossa pesquisa, nos aprofundaremos nesta questão, pois retomaremos como ocorrem essas adaptações do gênero ao ser publicado no livro didático, no capítulo de análise de dados.

## **2.3 Modelo de Análise de Textos**

Na seção anterior, vimos que para produzir um texto é importante identificar o gênero mais apropriado para cada situação, mas não basta ter acesso ao mesmo, é necessário conhecer suas características.

Iremos nos apoiar nos estudos de Bronckart (2012) para desenvolver esta seção. De acordo com o autor, os gêneros foram criados pelas gerações anteriores e compõem um conjunto de modelos sujeitos a adaptações. O ISD, considera que a situação de produção influencia o texto a ser produzido e que este possui uma arquitetura interna dividida em níveis, com suas formas de organização. Bronckart (2012) elaborou um modelo de análise de textos, o qual apresentaremos a seguir.

### **2.3.1 Contexto de produção**

A identificação da instância responsável pela produção de qualquer texto, revela, segundo Bronckart (2012, p. 95) que ela “[...] é uma entidade única [...], que deve ser definida ao mesmo tempo, de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociosubjetivo”, assim um sujeito pode assumir diferentes papéis sociais enquanto enunciador, de acordo com o lugar social que ele ocupa e os objetivos de produção do seu texto.

O **contexto de produção** corresponde ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2012, p. 93). Entretanto, mesmo que teoricamente, inúmeros aspectos de uma situação de ação possam ser considerados, tais como: o clima, a refeição que o produtor fez, seu estado emocional, etc., são priorizados apenas os fatores que serão indispensáveis na forma como

se dá a organização dos textos. Esses fatores são agrupados em dois conjuntos: ao *mundo físico* e ao *mundo social e subjetivo*.

A respeito do primeiro conjunto, Bronckart (2012, p.93) afirma que qualquer texto é resultante de um comportamento verbal concreto, relacionado a um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo, dessa forma, “todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico”.

Os elementos que compõem o *contexto físico* e, portanto, implicam parâmetros da situação material de produção são:

- O **lugar de produção do texto**: o lugar físico em que a produção se realiza (escola, editora, universidade, etc.);
- O **momento de produção**: o espaço de tempo em que a produção do texto ocorre (dia, mês, ano);
- O **emissor**: a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto na modalidade oral ou na escrita (quem é que fala ou escreve o texto: nutricionista, professor, advogado, jornalista, diretor, etc.);
- O **receptor**: a(s) pessoa (s) que podem receber (ou perceber) fisicamente o texto (para quem o texto é produzido?).

Em relação ao segundo conjunto, Bronckart (2012, p.94) afirma que toda produção textual está situada no quadro de atividades de uma interação comunicativa que é associada ao mundo social (constituído por normas, valores, regras etc.) e ao mundo subjetivo (que corresponde a imagem que o emissor dá de si mesmo ao agir). Dessa forma, os elementos que compõem o *contexto sociossubjetivo* são:

- O **lugar social**: esfera social da atividade em que o texto é produzido (escola, família, mídia, conversa informal, etc.);
- O **enunciador**: posição social do emissor, o papel social que ele desempenha na esfera de atividade (papel de pai, de filho, de coordenador pedagógico, de amigo etc.);
- O **destinatário**: posição social do receptor, o papel social que o enunciador lhe confere na esfera de atividade de quem irá ouvir/ ler o texto (papel de professor, de criança, de irmão, de estagiário, etc.) e
- O **objetivo de produção do texto**: de acordo com o enunciador, qual(is) efeito(s) que o texto pode vir a produzir no destinatário?

Vejamos como esses elementos podem ser identificados tomando como exemplo uma análise de texto realizada por Barricelli (2007). Essa escolha é justificada pelo fato de a pesquisadora ter examinado e comparado diferentes versões de Currículos de Educação

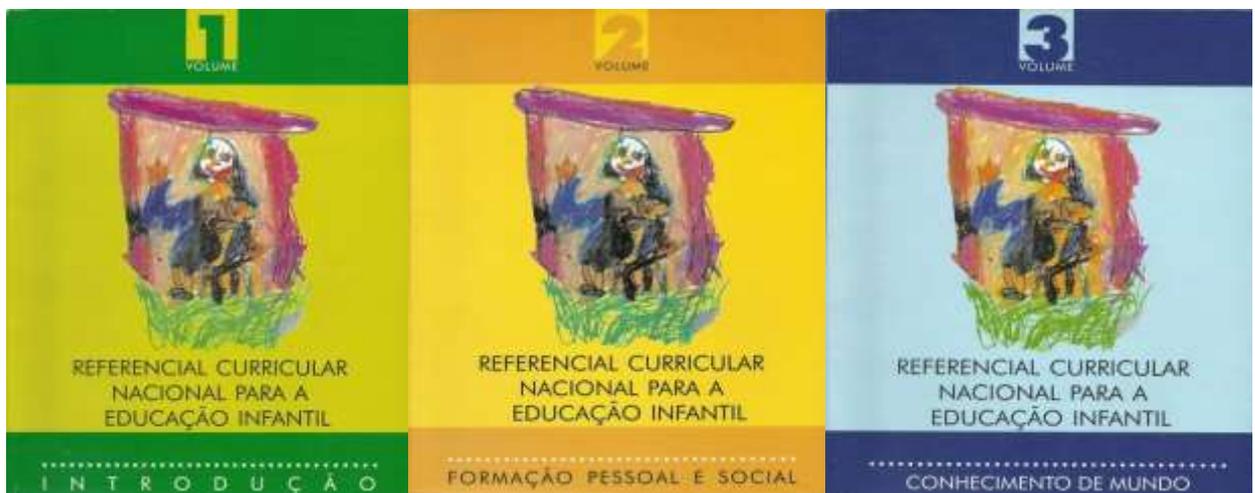
Infantil através da análise das representações identificadas nesses documentos sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos. Entre os documentos selecionados está o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que conforme destaca a pesquisadora,

representou um marco na educação de crianças pequenas por ser o primeiro documento oficial voltado para esse segmento, no entanto, sua elaboração seguiu um contexto maior de reformas educacionais orientadas não só por órgãos diretamente ligados à educação [...], mas também por interesses econômicos ditados pelo Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, e por organizações como a UNESCO (BARRICELLI, 2007, p. 148).

Barricelli (2007) apresenta que o RCNEI foi elaborado no mesmo contexto de produção dos PCNs, sob uma ideologia que privilegiava o desenvolvimento individual ao coletivo, visava à formação destinada ao mercado de trabalho e por isso valorizava o desenvolvimento de habilidades específicas em detrimento das propostas que favorecessem ao pensamento crítico e reflexivo das pessoas. Ao ser publicada a versão final do documento, ficou evidente que “os autores do RCNEI pretendem demonstrar a legitimidade do documento ao estender a origem do Referencial colocando-o como fruto de um amplo debate nacional, do qual teriam participado professores, pesquisadores e especialistas que contribuíram com seus conhecimentos e suas práticas” (BARRICELLI, 2007, p. 149).

Trata-se de uma pesquisa que resulta em valiosas contribuições para os envolvidos na Educação Infantil em nosso país, uma vez que analisa o documento que continua norteando diversas propostas pedagógicas da atualidade. Sendo assim, mais adiante, apresento a reprodução do quadro, detalhadamente elaborado por Barricelli (2007, p.154-155) sobre o RCNEI, o qual reproduzimos a capa dos três volumes conforme o conjunto de imagens abaixo:

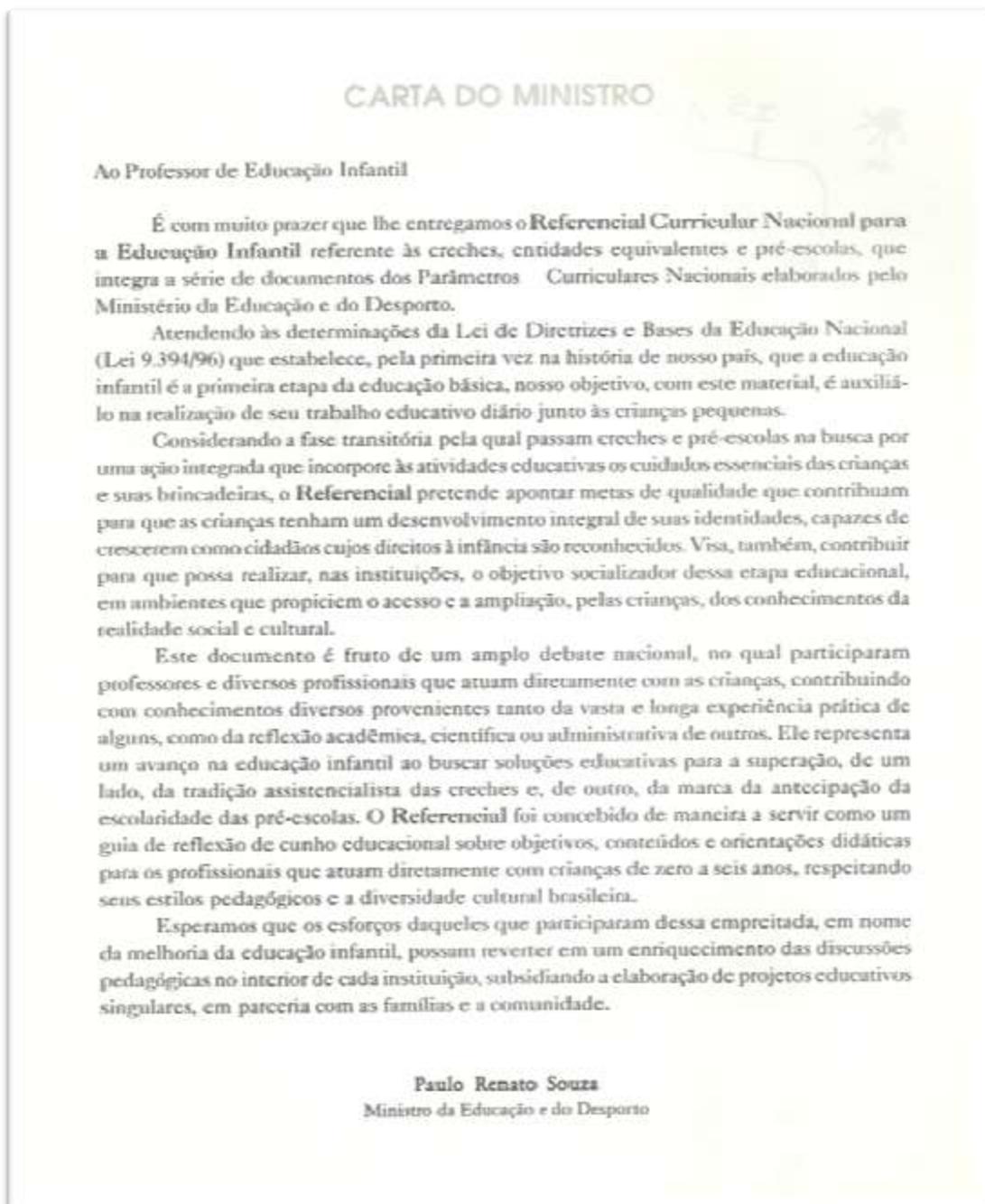
#### IMAGEM 1 – Capa dos três volumes do RCNEI



(BRASIL, 1998, volumes 1 a 3)

A seguir, apresentaremos o texto intitulado “Carta do Ministro” assinado por Paulo Renato Souza, ex-Ministro da Educação, que ocupou o gabinete durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), e que, segundo Barricelli (2007, p.154) “assume a responsabilidade pelo enunciado. Com isso, constata-se que [...], o Referencial se apresenta como documento Oficial e Nacional, ao nomear-se como Referencial Curricular Nacional e ao ter o Estado como responsável pela enunciação”. Vejamos o texto:

## IMAGEM 2 – Carta do Ministro que consta no RCNEI



De acordo com a análise de Barricelli (2007, p.149), o objetivo atribuído ao Referencial por seus idealizadores é o de ser utilizado como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na Educação Infantil e, para isso, se propõe a reconhecer e respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural presente em nosso país. O Referencial objetiva ser um norteador, porém, a pesquisadora identifica que “essa afirmação não se confirma pelas marcas linguísticas deixadas no texto, além da busca da legitimidade, a escolha do termo Referencial Nacional ou a destinação para o professor, contradizem o caráter apenas norteador e confirmam o caráter prescritivo do documento”. Vejamos o documento de apresentação do RCNEI:

### IMAGEM 3 – Carta de apresentação que consta no RCNEI



Agora, vejamos o quadro elaborado por Barricelli (2007):

**QUADRO 1 - Reprodução do resumo do contexto sociointeracional do RCNEI.**

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO RCNEI				
Lugar físico da produção		Brasília - Ministério da Educação e Desporto		
Momento da produção (primeiro)		1997 (versão preliminar)		
Momento da produção (final)		1998		
Emissor		Não nomeados		
Receptor (primeiro)		Membros da comunidade acadêmica-pareceristas		
Receptor (final)		Professores/ Adultos de educação infantil		
CONTEXTO SÓCIO INTERACIONAL				
Lugar social		Instituição Educacional Global.		
Papel social do enunciador		Especialista		
Papel social do destinatário		Professor		
Relação entre os interlocutores		Hierárquica, enunciadores com papel superior		
Finalidade atribuída ao texto		Nortear o trabalho do professor de educação infantil		
Suporte		Livro / dividido em 3 volumes		
ASPECTOS MATERIAIS DO TEXTO				
		Volume 1	Volume 2	Volume 3
Tamanho	Páginas	103	85	269
	Capítulos	11	8	6
ELEMENTOS VISUAIS				
Paratexto	Data	1998	1998	1998
	Assinatura	Ministro Paulo Renato Souza		
	Capa	Mesmo desenho (reprodução de desenho de uma criança). Cores diferentes para cada volume		
	Contracapa	Presidente da República - Fernando Henrique Cardoso Ministro de Estado da Educação - Paulo Renato Souza Secretário Executivo - Luciano Oliva Patrício		
	Editora	Ed. Parma - de Guarulhos/SP		
Estatuto genérico	Dado no documento de forma explícita	1- Título: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil 2- "O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos" (Carta do Ministro).		

(BARRICELLI, 2007, p. 154-155)

Após a análise, da sua dissertação de mestrado, a pesquisadora concluiu que:

a criança configurada no Referencial possui capacidades linguageiras, pluridimensionais, afetivas, corporais, e outras. Nota-se ainda a criança 'que é/ que está' (verbos de ligação); e, finalmente, uma criança futura que 'será', mas em dependência direta ao agir do professor, desse modo, o

desenvolvimento de suas capacidades e/ou habilidades depende diretamente do professor (BARRICELLI, 2007, p.161-162).

Portanto, será esse o perfil da criança brasileira na atualidade, a qual terá acesso aos textos e a diversidade de gêneros que iremos discutir ainda neste quadro teórico. Dessa forma, retomamos a pertinência da escolha desse documento para exemplificar a descrição do contexto de produção de um texto. E veremos, a seguir, quais os elementos constituintes da arquitetura textual identificada por Bronckart (2012).

### 2.3.2 A arquitetura textual

De acordo com Bronckart (2012, p. 119), “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em partes interativos, que definem o que chamamos de *folhado textual*”. Portanto, são três camadas organizadas pela lógica de sobreposição, na identificação de uma hierarquia que propicia a construção de um texto:

- I. Infraestrutura geral do texto;
- II. Mecanismos de textualização;
- III. Mecanismos enunciativos.

Desse momento em diante, detalharemos cada um desses níveis exemplificando-os.

I. A **infraestrutura** interna de um texto pode assumir formas variáveis de organização, pois está vinculada ao gênero ao qual o texto pertence e de outros fatores tais como, natureza do conteúdo temático, tipos de suporte, regras de formatação etc. Essa infraestrutura corresponde ao primeiro e mais profundo nível do texto. Ela contempla os seus aspectos discursivos. São eles:

- a) plano geral do texto;
- b) tipos de discurso e
- c) sequências textuais.

O **plano geral do texto** diz respeito à organização do conteúdo temático e contempla as representações construídas pelo agente-produtor do texto, são os “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2012, p 97-98). Corresponde aos

temas abordados pelo enunciador do texto. Para exemplificar Mazzillo (2006 *apud* BUENO, 2007, p. 61) apresenta o plano global de uma receita de um bolo de fubá. Nela pode haver um título com o nome da receita, a seguir, uma lista de itens que descrevem os ingredientes e suas respectivas quantidades, para finalizar, um conjunto de procedimentos que indicam o modo de preparar a receita.

Os **tipos de discurso** “são configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p.148). Uma característica do tipo do discurso está relacionada às coordenadas gerais do mundo discursivo. Para identificarmos se há marcas de implicação, é preciso saber quem é o “eu” que está falando, por isso é necessário olhar se o discurso está no tempo presente ou se os verbos estão no passado, caracterizando uma disjunção, a separação da situação de produção do texto.

Segundo Bronckart (2003, p. 62) “a *constituição do mundo discursivo* se apresenta essencialmente como uma decisão relativa ao modo de organização das representações do mundo solicitadas pela produção textual”, ou seja, o quadro em que, durante a produção ou o acesso a um texto, ocorre o encontro/ desencontro entre as representações do produtor (individuais) e as das representações coletivas.

Há duas possibilidades gerais nesse domínio: mundo disjunto e mundo conjunto. O autor afirma que:

as representações (de ações, de eventos, de estados ou de relações) (re)codificados num texto podem ser organizadas num mundo “colocado à distância” (ou “disjunto”) daquele da interação social em curso. Nesse caso, em que essas representações se referem a fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos a acontecer, a fatos plausíveis ou puramente imaginários, tais fatos devem se articular a uma origem (espaço)-temporal, que “marca” essa distância (quando elas são sem uma origem), elas se situam necessariamente no mundo da interação social em curso. Nesse caso, o texto não relata, mas *expõe* (“mostra”, “exibe”) estados, noções ou eventos “conjuntos”, ou seja, acessíveis no mundo dos protagonistas da interação (BRONCKART, 2003, p.62).

Para abordar a noção de tipo de discurso é necessário reconhecer que:

qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem os diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se *expõe* a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes) (BRONCKART, 2010b, p.170).

Esses segmentos podem ser analisados, inicialmente, do ponto de vista de duas operações: *disjunção-conjunção* e *implicação-autonomia*. No primeiro tipo de operação (*disjunção-conjunção*), “as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no

texto são explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do NARRAR), ou elas não o são (ordem do EXPOR)” (BRONCKART, 2010b, p.170).

No segundo tipo de operação, “as instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação), ou elas não o são (autonomia)” (BRONCKART, 2010b, p.170). De acordo com Bronckart (2010b, p. 170), “o cruzamento do resultado dessas operações produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo”.

Em sua tese de doutorado, Bueno (2007, p. 62) ao retomar esses conceitos teóricos, expõe que a construção dos mundos discursivos ocorre a partir de duas operações psicolinguísticas que revelam uma decisão binária: pode-se escolher que as coordenadas que organizam o conteúdo semiótico sejam próximas ou distantes das coordenadas gerais da situação de produção do produtor de um texto, criando, dessa forma, respectivamente um mundo da ordem do EXPOR ou do NARRAR.

Para Bronckart (2010; 2012), a ordem do EXPOR torna-se mais próxima da realidade, principalmente com verbos no presente do indicativo, enquanto na ordem do NARRAR corresponde a um mundo discursivo distante, com verbos nos pretérito perfeito ou imperfeito.

Vejamos a descrição feita por Bronckart (2003, p. 64-65) sobre como todo esse processo ocorre na organização de um discurso:

para relatar um evento fictício (a invasão da Espanha pelas forças armadas da Suíça), um enunciador deverá colocar esse conteúdo à distância (estabelecer uma origem) e vai também abstrair-se da situação concreta de produção na qual ele se encontra; em outras palavras, ele vai “entrar numa narração”. Mas, apesar do caráter isolado dessa decisão, os segmentos de textos concretos que ele é capaz de produzir poderão, como todo mundo sabe, apresentar numerosas diferenças e se caracterizar, em francês, seja pela presença da dupla de tempos passado simples/ imperfeito, seja pelo emprego do *presente histórico* [...] é evidente que a concretização linguística de um arquétipo depende de características da língua natural utilizada [...].

Em seguida, veremos as configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios, etc.) e de modos de organização sintática que constituem a base de quatro tipos de discurso:

- a) discurso interativo;
- b) discurso teórico;
- c) relato interativo e
- d) narração.

O quadro, a seguir, pode auxiliar na compreensão desses quatro tipos de discurso:

#### QUADRO 2 – Tipos de discurso

		Coordenadas gerais do mundo	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

(BRONCKART, 1999/ 2012, p. 157)

Para uma melhor compreensão dos quatro tipos de discurso apresentados por Bronckart (2012), traremos alguns exemplos usados pelo próprio autor na obra “Atividade de linguagem, textos e discursos” (2012) e apresentaremos as características de cada um dos quatro tipos.

##### a) Discurso interativo:

Esse tipo de discurso, segundo Cristovão *et. al.*(2010, p.58), se apresenta com as seguintes características:

- Predominância de frases interrogativas e de frases imperativas;
- Alternância das seções de fala, em que os envolvidos se automeiam de “eu” e chamam o outro de “você”;
- Unidades dêiticas ressaltando a conjunção/implicação entre o mundo discursivo e o mundo ordinário de quem produz o texto;
- Pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural referindo-se aos envolvidos na situação;
- Presença de anáforas nominais;
- Predomínio dos verbos no tempo presente, assim como nos pretéritos perfeitos e imperfeitos;
- Alta densidade verbal e, conseqüentemente, baixa densidade sintagmática.

Bueno (2007, p. 63) acrescenta que o discurso interativo ocorre no mundo do EXPOR, nele há implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem: produtor (eu) e interlocutor eventual (você, tu), situação espaço temporal via dêiticos (aqui, agora, hoje, ontem): de forma que, para interpretar esse discurso é necessário ter acesso às suas condições de produção. Em síntese, o discurso interativo pressupõe que haja a interação entre o produtor do texto e a situação, como podemos verificar no exemplo a seguir, extraído do livro.

**Exemplo 1:**

Passei na sala de Helena.  
 “Ainda precisa de mim? Perguntou ela ironicamente.  
 - Não. Eu chego a me virar sozinho, no momento. Não tem outras notícias de Zavatter?  
 - Não.  
 - Hum... Tenho a impressão que ele pouco se importa. Que lhe falta dedicação ao livro. Não é a sua também, Helena?  
 - Eu não notei.  
 - É. Você é uma moça chique. Ninguém se parece com você... deve ser a grana.  
 - Que grana?  
 - Você não sabe o que quero dizer?  
 - Talvez.”

(BRONCKART, 2012, p. 157)

**b) Discurso teórico:**

Em seus estudos, Cristovão *et. al.*(2010, p.60) salientam que o discurso teórico caracteriza-se por:

- Monologado, ou seja, produção verbal que tem origem em um único emissor;
- Ausência de dêiticos, de organizadores temporais, de frases interrogativas e exclamativas;
- Presença de organizadores lógico-argumentativos, organizadores intra-intertextuais e de frases declarativas;
- Predominância do tempo presente, podendo apresentar o pretérito perfeito e o futuro;
- Apresenta baixa densidade verbal e maior densidade sintagmática;
- Apresenta-se conjunto ao mundo ordinário;
- Autonomia em relação ao mundo físico.

Bueno (2007, p.63) ressalta que esse discurso também ocorre no mundo do EXPOR, porém, não há marcas de implicação dos parâmetros materiais de ação de linguagem: primeira pessoa e seu interlocutor. Vejamos um exemplo apresentado por Bronckart (2012, p. 160):

**Exemplo 2:****ANSIEDADE:**

Emoção\* gerada pela antecipação\* de um perigo difuso, difícil de prever e de controlar. Transforma-se em medo\* diante de um perigo bem identificado. A ansiedade é acompanhada de modificações fisiológicas e hormonais características dos estados de ativação elevada e é frequentemente associada ao comportamento de conservação-retirada\* ou a condutas de fuga\*.

### c) Relato interativo:

Ao considerar os fins didáticos, Cristovão *et. al.*(2010, p.61) consideram que as características normalmente encontradas nesse tipo de discurso são:

- Monologado e produzido em situações reais ou dramatizado em romances, peças de teatros, contos, etc.;
- Predominância de frases declarativas;
- Presença de disjunção/implicação;
- Presença marcante de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais: coordenativos e subordinativos);
- Uso de anáforas pronominais para recuperação de anáforas nominais;
- Maior densidade verbal em relação a densidade sintagmática;
- Presença do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, podendo encontrar o pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito.

Recorremos novamente às explicações de Bueno (2007, p. 64), pois ela esclarece que o relato interativo ocorre no mundo do NARRAR e mantém as coordenadas dos parâmetros de ação, tal como pode ser visto em depoimento ou autobiografia. Observemos o exemplo abaixo (BRONCKART, 2012, p. 161):

#### Exemplo 3:

Minhas caras francesas e meus caros franceses// eu falei a vocês sobre a boa escolha para a França/// eu o fiz/ vocês viram/ com uma certa gravidade/// é preciso que eu diga por que/ e para isso eu lhes contarei uma lembrança de infância.

*Quando eu tinha treze anos/ eu assisti em Auvergne/ ao fracasso do exército francês// para meninos de minha idade/ antes da guerra/ o exército francês era uma coisa/ impressionante/ e poderosa// e nós vimos a chegar em pedaços// na pequena estrada/ perto da cidadezinha onde vou votar em março/ como simples cidadão/ nós interrogávamos os soldados para tentar compreender [...]*

Eu escuto ainda há quarenta anos de distância, essa resposta/// e eu disse a mim mesmo...

### d) A narração:

De acordo com Cristovão e outros estudiosos (2010, p.61), as principais características identificadas, até o momento, a respeito desse tipo de discurso são:

- Produzido para a utilização em uma situação real;
- Constitui um discurso monologado;
- Predomínio de frases declarativas;
- Apresenta disjunção/autonomia;

- Predomínio dos tempos pretéritos perfeito (tive, arrumei, pensou, constatei, fui, fiquei) e o imperfeito (acreditava), entretanto, pode apresentar formas do futuro que são responsáveis pela marcação da projeção temporal;
- Organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectores coordenativos e subordinativos);
- Baixa frequência de pronomes de 1ª e 2ª pessoas (eu, me/ tu, vós) que se refiram ao agente produtor ou ao destinatário;
- Marcante presença de anáforas pronominais (Observei o resumo e, a partir dele...) e nominais;
- Presença de anáfora lexical para retomar as anáforas nominais;
- Equilíbrio entre a densidade verbal e nominal.

A narração é marcada pelo mundo do NARRAR e tem como característica a disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado (BUENO, 2007, p. 64). Vejamos outro exemplo extraído do livro de Bronckart (2012, p. 177):

#### Exemplo 4:

Um dia, um mágico inventou uma máquina de fabricar cometas. Ela se parecia um pouquinho com a máquina de cortar caldo, mas, ao mesmo tempo, era diferente e servia para fazer todas as espécies de cometas à escolha: grandes ou pequenos, amarelos ou vermelhos, de cauda simples ou dupla, etc.[...]

Mas ninguém queria a máquina.

O pobre mágico jamais ganhava um centavo sequer e, de tanto pular refeições, era pele e osso. Um dia em que não tinha mais fome do que habitualmente, ele transformou a máquina de fazer cometas em um enorme pedaço de gorgonzola, que devorou imediatamente.

Apesar de termos apresentado os tipos de discurso separadamente, em um mesmo texto podemos encontrar vários deles, sendo que nesse caso, um tipo de discurso irá predominar em relação aos demais. Vejamos como um único texto pode ser composto por diferentes segmentos; “uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes).” (BRONCKART, 2010, p.170).

As **sequências textuais**, para Adam (1992 *apud* BRONCKART, 2012) são consideradas como:

unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 2012, p. 218).

Bronckart (2012) reformula o conceito de Adam (1992) substituindo “a noção de *macroproposição* pela noção de *fase*” (BRONCKART, 2012, p. 219) e atribui que as sequências textuais são formas de planificação possíveis, mas não indispensáveis, as quais destacam-

se seis: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva, além disso, apresenta outras formas possíveis de planificar o conteúdo temático textual: os *scripts* e as esquematizações. Dessa forma:

as sequências e as outras formas de planificação constituem [...], o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de *macroestruturas*. Ora, a forma assumida por essa organização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir (BRONCKART, 2012, p.233-234).

Em seus estudos, Gonçalves (2011, p.66) exemplifica como não é possível identificar um gênero pela sequência, pois, numa lista de convidados para uma festa, por exemplo, ela não aparece, entretanto, neste gênero específico aparecem os *scripts* e/ou as esquematizações. Além disso, mediante as análises feitas pelo grupo de Genebra e confirmadas pelos seus estudos em sala de aula, não é possível afirmar que um determinado gênero distinguisse de outro por predominância de uma sequência.

Segundo Bronckart (2012, p. 234),

o empréstimo de um protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas *decisões interativas*, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico** (destaques do autor).

O quadro a seguir apresenta uma esquematização das orientações que auxiliam na escolha dessas sequências textuais:

**QUADRO 3 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e características correspondentes**

<b>Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Características ou fases</b>
<b>DESCRITIVA</b>	Fazer o destinatário <i>ver</i> em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>EXPLICATIVA</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Avaliação
<b>ARGUMENTATIVA</b>	<i>Convencer</i> o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor ou destinatário).	Estabelecimento de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissas</li> <li>• Suporte argumentativo</li> <li>• Contra-argumentação</li> <li>• Conclusão</li> </ul>
<b>NARRATIVA</b>	<i>Manter</i> a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado	Apresentação de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial</li> </ul>

	pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complicação</li> <li>• Ações desencadeadas</li> <li>• Resolução</li> <li>• Situação final</li> </ul>
<b>INJUNTIVA</b>	Fazer o destinatário <i>agir</i> de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>DIALOGAL</b>	Fazer o destinatário <i>manter-se</i> na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento

(BRONCKART, 2012, cap.6)

Segundo Bronckart (2012) há outras formas de planificação do texto, são elas: script e a esquematização.

O **script** constitui “o grau zero de planificação dos segmentos da ordem do NARRAR” (BRONCKART, 2012, p. 238), ou seja, em textos pertencentes a essa ordem pode ocorrer dos acontecimentos serem apresentados em ordem cronológica, de forma linear, com ausência do processo de tensão. Diferentemente do que ocorre na sequência narrativa, por exemplo, onde necessariamente haverá a fase da complicação, em outras palavras, do desencadeamento de um acontecimento, ou da transformação de uma situação e/ou da mudança de comportamento, que introduz a perturbação do estado inicial em que se encontra a situação e, portanto, cria uma tensão que gera a tomada de atitudes. Vejamos o exemplo apresentado pelo próprio autor (2012, p.220):

#### Exemplo 5:

Quando entrou no escritório, Jim Chee notou um enorme monte de papéis bem arrumados em seu cesto de correspondência esperando para serem respondidos. Deixou-os por um instante onde estavam, para ir dar uma olhada pela janela.

Sentou-se à escrivaninha, para ir dar uma olhada pela janela.

Colocou o dossiê de lado e pegou o seguinte [...]

O telefone tocou [...]

Chee levou um instante para deixar essa informação desagradável seguir seu curso [...]

Pegou a nota do tenente, fez uma bolinha e jogou-a na cesta de lixo. Ela bateu na beirada e caiu no chão.

A outra planificação, denominada **esquematização** é também considerada como “o grau zero de planificação dos segmentos da ordem do EXPOR” (BRONCKART, 2012, p.239). Apesar de os segmentos da ordem do EXPOR estarem relacionados as sequências argumentativa e explicativa que dão origem a situações conflituosas, é admissível a existência de situações em que não haja tensão, tal como no script, abrangendo aos textos informativos ou expositivos. A singularidade desta planificação consiste na forma como o conteúdo é organizado, o segmento de texto “realiza-se em uma das (outras) formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de

regras, cadeia causal, etc.)” (BRONCKART, 2012, p. 239). Vejamos um trecho do exemplo extraído de um dicionário pelo autor do livro (BRONCKART, 2012, p. 240):

**Exemplo 6:**

CONCORDÂNCIA DO PARTICÍPIO PASSADO

**I. Particípio passado usado sem verbo auxiliar.** O particípio passado usado sem auxiliar concorda (como o adjetivo) em gênero e número com o nome ou o pronome ao qual se refere [...]

**II. Particípio passado usado com auxiliar “être”.** O particípio passado dos verbos passivos e de alguns verbos intransitivos conjugados com o auxiliar être concorda com gênero e número com o sujeito do verbo [...]

Bueno (2007, p. 64) afirma que esse primeiro nível da arquitetura textual, a infraestrutura, mostra uma heterogeneidade, pelo fato de os textos serem constituídos, muitas vezes, por mais de um tipo de discurso. Entretanto, os próximos níveis de análise compõem dois subconjuntos que auxiliam na organização de qualquer texto, tornando-o uma unidade coerente.

Os próximos níveis de análise contemplam os aspectos linguístico-discursivos de um texto. São eles: mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

II. Os **mecanismos de textualização**, segundo nível de análise, correspondem ao nível intermediário da organização do texto e contribuem para o estabelecimento da coerência temática deste e, ao serem articulados à linearidade do texto, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e/ ou temporais, considerando o destinatário (BRONCKART, 2012). O uso desses conectivos garante “uma unidade comunicativa articulada a uma situação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (BRONCKART, 2012, p. 259).

Segundo Bronckart (2010b, p. 170-171), o nível dos mecanismos de textualização corresponde a “um conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações)”. Os mecanismos de textualização englobam as conexões, a coesão verbal e a coesão nominal. Na sequência, apontaremos mais detalhes sobre cada um desses mecanismos:

a) As **conexões** contribuem para a marcação das articulações da progressão temática e são realizadas pelos organizadores textuais lógicos (por isso, e, então, etc.), espaciais (no primeiro capítulo, na última seção, etc.) e temporais (antes, durante, após, etc). Elas podem caracterizar os tipos de discurso que constituem o texto, articular as fases de uma sequência ou de outra forma de planificação. Elas podem exercer as seguintes funções entre as frases: segmentação, demarcação ou balizamento, sequência, planificação, ligação por justaposição ou coordenação e encaixamento por subordinação.

São considerados elementos de conexão: conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos nominais e segmentos de frases.

Bronckart (2003, p.68) afirma que:

as unidades de conexão, por exemplo, contribuirão ao mesmo tempo para marcar as grandes articulações do texto (notadamente para assinalar as mudanças de tipos de discurso) e para marcar a sequencialidade própria a um tipo. Alguns organizadores serão polivalentes, outros próprios a um tipo (ou tomarão valores próprios a um tipo).

Vejamos como esses elementos aparecem nos fragmentos de texto do exemplo a seguir:

### Exemplos 7:

- a) **Então** eles repetem todos os resultados que aparecem nas revistas especializadas para verificá-los? **De fato**, é extremamente raro que descrições de repetição de experiência apareçam nas revistas científicas [...] (BRONCKART, 2012, p. 265).
- b) **Antes de** um resultado ser eventualmente verificado pelos colegas, ele é verificado frequentemente pelo próprio autor, **que** repete a experiência, talvez com modificações para eliminar as hipóteses concorrentes, **antes de** tentar publicá-lo[...] (BRONCKART, 2012, p. 265).

b) A **coesão verbal** visa a organizar a concordância entre os tempos verbais empregados na produção verbal. Ela contribui para “a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273). Esses mecanismos organizam a temporalidade dos processos (estados, eventos e ações) presentes no texto através de verbos, advérbios ou preposições. Além disso, pode utilizar verbos no pretérito perfeito do indicativo (teve início), verbos no presente do indicativo (concentram-se, deve-se), verbos no futuro do presente (ampliará) e verbos no futuro do pretérito (seria). Vejamos as frases abaixo:

### Exemplos 8:

- a) na narração:

Ele **levantou** um rosto furioso e **ergueu** os ombros. Ela **respondeu** a seu gesto com uma gargalhada que não era maldosa. [...] Ela **recolheu** os dois cestos que se encontravam aos seus pés e os **encheu**. Ele **limpou** a garganta e **se colocou** diante de Taline, na estrada para obriga-la a parar [...] Ela **pôs no chão** os dois cestos que haviam deixado traços de lama em seus quadris e **encarou** seu interlocutor.  
(BRONCKART, 2012, p. 295).

- b) no relato interativo:

Foi anteontem, por volta de 19 horas, que a ausência de Simon **foi notada** (L. isso). Simon **havia deixado** os arredores da cabana e **tinha se perdido**

(L. retro) na floresta. Apesar das buscas imediatamente iniciadas, ontem pela manhã, Simon ainda não **havia sido encontrado** (L. iso) [...] (BRONCKART, 2012, p. 297).

c) no discurso teórico:

A lógica, por sua vez, não se **reduz** (L. neut) absolutamente, como se **quis** (L. retro) fazer acreditar, a um sistema de notações inerentes ao discurso [...] Ela também **consiste** (L. neut) em um sistema de operações [...] As ações **se reproduzem** (L. neut) tais como se, aos mesmos interesses, **correspondessem** (R. neut) situações análogas [...] (BRONCKART, 2012, p. 302).

d) no discurso interativo:

Madrinha, **parto** (L. incl) dentro de seis horas para Verdun (Ele olha para o relógio e corrige). Dentro de cinco horas e vinte e sete minutos exatamente. E eu lhe **peço** (L. sim) para não me tratar por “tu” (Um silêncio incômodo). Mas o que eu lhe **pediria** (L. pos), é uma outra fotografia. Aquela que a Senhora me **deu** (L. ant) na última licença, ela se **estragou** (L. ant) (BRONCKART, 2012, p. 306).

c) A **coesão nominal** é constituída por mecanismos que “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de *anáforas*” (BRONCKART, 2012, p. 263). Nesse sentido, a coesão nominal tem duas funções: a *introdução* de uma unidade-fonte que inicia a cadeia anafórica e a função de *retomada*, dessa unidade, que é feita através de formas nominais ou pronominais. Vejamos a transcrição do exemplo e explicação que constam em Bronckart (2012, p. 268-269):

#### Exemplo 9:

(a) **Aimée** fez algumas compras, (b) depois #<sup>7</sup> subiu em um ônibus Chausson. (c) Durante o trajeto de dezoito quilômetros, # folheou **um jornal local**. [...] (d) Subitamente, # descobriu **no jornal local** a informação que # tinha procurado em vão [...] (e) **Aimée** guardou **o jornal** quando # desceu do ônibus numa pequena cidade...

De acordo com a explicação do autor, duas cadeias anafóricas estão sobrepostas, pois, “na primeira, que envolve o personagem-herói do romance, a unidade-fonte foi introduzida desde o começo do texto e as formas nominais e pronominais que constituem a série (*Aimée, #, #, #, #, Aimée, #*) assumem uma função de retomada desse antecedente”, enquanto isso, na segunda cadeia anafórica, “observa-se a introdução de uma unidade-fonte, que é marcada por um sintagma nominal indefinido (*um jornal*) e esse antecedente é, a seguir, retomado por uma série de sintagmas nominais definidos (*o jornal local, o jornal*)”.

III. O terceiro e último nível de análise do folhado textual, segundo Bronckart (2012, p.130) corresponde aos **mecanismos enunciativos** que são essenciais para conferir a

<sup>7</sup> Utilizamos este símbolo para substituir a marcação original utilizada no livro “Atividade de linguagem, textos e discursos” (BRONCKART, 2012), sem alterar o significado atribuído ao símbolo, nem alterar o sentido do texto.

coerência pragmática ou interativa do texto. Eles evidenciam as diversas avaliações feitas pelo enunciador ou por outras vozes (de personagens e sociais), expressando, entre elas, os sentimentos, as ideias, os julgamentos, dentre outros, a respeito do conteúdo temático e auxiliam na interpretação do texto produzido.

De acordo com Bronckart (2012, p. 326) “as **vozes** podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral da enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer”. E devido a possibilidade de várias vozes estarem presentes no texto é que “considera-se que um texto é polifônico” (BRONCKART, 2012, p. 329).

Tomando, novamente, Bronckart (2012), o conceito de polifonia trata das informações que autor exprime em seu nome, são as ideologias, crenças e opiniões do produtor do texto, mas a responsabilidade daquilo que é expresso também pode ser atribuída à voz de personagens de diferentes esferas sociais ou entidades sociais (a ciência, movimentos sindicais, por exemplo) (idem, p.95).

Vejamos quatro exemplos:

#### **Exemplos 10:**

a) voz do narrador ou expositor:

A crença na validade dos conhecimentos científicos é geralmente justificada pelo recurso à experiência, que seria o critério decisivo e, portanto, pela capacidade de recolocar em causa toda teoria, que seria revogada ou, ao menos, que não seria confirmada por ela.  
(BRONCKART, 2012, p. 326)

b) vozes de personagens:

Descemos. Enquanto os monges se dirigiam para o coro, meu mestre decidiu que o Senhor nos perdoaria se não assistíssemos ao ofício divino...  
(BRONCKART, 2012, p. 327)

c) vozes de diferentes instâncias sociais:

**Nossos contadores de estórias estão longe de concordar** sobre o lugar onde se deu o acontecimento de que vamos falar...  
(BRONCKART, 2012, p. 327).

d) vozes do autor empírico do texto:

Não sendo nossa intenção fazer um diário da estada mas, ao contrário, apenas relatar os acontecimento que se referem à história que contamos, nos satisfaremos em dizer em duas palavras que o empreendimento teve êxito, para grande espanto do rei e grande glória do senhor cardeal.  
(BRONCKART, 2012, p. 328)

Além disso, Lousada (2006) ressalta que Bronckart alerta para a existência de duas formas de expressão das vozes: a das vozes diretas e vozes indiretas. Conforme nos

apresenta a autora (2006, p.51), as primeiras estão presentes nos discursos interativos dialogados, podem ser facilmente identificadas e são assumidas por seus autores, em contrapartida, as vozes indiretas, mesmo que possam estar presentes em qualquer tipo de discurso, estão implícitas, demandam maior observação para que sejam identificadas, pois não são claramente assumidas por seus autores.

Dando continuidade à questão dos mecanismos enunciativos, segundo Bueno (2007, p. 65), é neles que encontramos a instância geral para a produção textual, o textualizador. Esses mecanismos podem considerados os responsáveis pela autoria empírica do texto, pois conferem a responsabilidade do que vai ser dito e gerenciam a distribuição das vozes no texto. A forma como essas vozes se manifestam são marcadas por processos de modalização.

As **modalizações** evidenciam as avaliações, sentimentos, ideias sobre o conteúdo temático do próprio enunciador do texto ou de outras vozes que interagem ou são apenas citadas no texto. Elas são encontradas em “[...] unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes” que são chamadas de modalidades (BRONCKART, 2012, p. 132).

Para classificar as modalizações em subconjuntos, Bronckart (2012) se inspira na teorização dos três mundos (físico, social e sociossubjetivo) conceitualizados por Habermas e propõe quatro categorias de modalizações: (I) Lógicas ou Epistêmicas; (II) Deônticas; (III) Apreciativas e (IV) Pragmáticas, cujas funções serão explicitadas a seguir:

- I. As **modalizações lógicas ou epistêmicas** apresentam a avaliação do conteúdo temático, do ponto de vista de suas condições de verdade sobre o que é dito, apontando se o enunciador atribui veracidade aos fatos ou considera-os como possíveis, improváveis, por exemplo. Há presença de verbos como poder e dever, e também de palavras ou expressões como: *possivelmente, talvez, é certo que, é possível, ele deve, ela viria*, etc. Vejamos um exemplo extraído do livro “Atividades de linguagem, textos e discursos” de Bronckart (2012, p. 331):

#### **Exemplo 11:**

Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. **É necessariamente** isto... não há outras possibilidades – estudava ainda o tabuleiro de xadrez, em dúvida.

- II. As **modalizações deônticas** englobam as avaliações sobre o conteúdo temático tendo como referência a permissão, as sugestões, os direitos e os deveres. Há verbos ou expressões como: *é preciso que, é necessário, é imprescindível, eu exijo, deveria vir*, etc., como mostra o exemplo:

**Exemplo 12:**

Se uma equivalência não for claramente estabelecida e respeitada, [...] conduzirá a emissões de bilhetes discutíveis e, em todo caso, discutidas. **É preciso que**, neste domínio, governos ou instâncias internacionais possam improvisar à vontade, sem controle e sem limites.  
(BRONCKART, 2012, p. 332)

- III. As **modalizações apreciativas** expressam avaliações (positivas ou negativas) sobre o conteúdo temático do ponto de vista do enunciador. São caracterizadas pela presença dos verbos *apreciar*, *discordar* ou advérbios como *felizmente*, *infelizmente*, *é inacreditável*, *é essencial*, etc. Vejamos o exemplo retirado do livro de Bronckart (2012, p. 332):

**Exemplo 13:**

Tentava escrever um poema sobre Angélica Pabst. **Infelizmente**, versos de W. B. Yeats não cessavam de se interpor entre eles e sua musa, e não achou nada melhor do que adaptá-los a seu próprio caso.

- IV. Já as **modalizações pragmáticas** explicitam “alguns aspectos da responsabilidade do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação às suas próprias ações” (BUENO, 2007, p.66). São representadas pelos verbos *tentar*, *pretender*, *buscar*, *querer*, *saber*, *pretender*, etc. Vejamos o exemplo:

**Exemplo 14:**

A lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Fregem, **pretendeu-se** puramente extensional e, por essa razão, **pôde** utilizar sem dificuldade a quantificação, mas desconfia ainda das modalidades.  
(BRONCKART, 2012, p. 333)

Para encerrar, reiteramos que o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) constitui um referencial do nosso quadro teórico-metodológico. Na análise do texto empírico são considerados o **contexto de produção** e a **arquitetura interna**. A seguir, veremos como vem sendo discutida a questão do ensino do gênero textual na escola.

**2.4 O Ensino do Gênero**

Ao concluir os estudos sobre o modelo de análise de textos, nos deparamos com a necessidade de refletir sobre as razões que levaram à discussão sobre o ensino do gênero textual na escola.

Na terceira versão de um texto originalmente publicado nos anais de um congresso

na Bélgica, Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004) demonstram a originalidade da temática e a necessidade de ampliar os estudos sobre o gênero através de sequências didáticas.

Revisitando o conceito do termo, as autoras (2004, p.30) afirmam que

um gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas. Ele pode ser comparado a um “mega-instrumento” (SCHNEUWLY, 1994) utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem e definido por três dimensões (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996, 1997): (a) os conteúdos veiculados pelo texto; (b) a estrutura comunicativa do texto; e (c) a configuração específica das unidades linguísticas que compõem o texto.

Dessa forma, a produção de um gênero em uma determinada situação de interação exige do enunciador a mobilização de capacidades de linguagem específicas que se referem às três citadas anteriormente. São capacidades que se constroem e se transformam continuamente, num processo de aprendizagem social que envolve, inclusive, o que se aprende na escola (CORDEIRO, AZEVEDO e MATTOS, 2004, p. 30).

As autoras (2004, p.30), apresentam a tese de Dolz & Schneuwly (1996, 1997) de que “uma proposta de ensino/ aprendizagem, organizada em gêneros textuais, permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática”.

Ao se preocuparem também com os alunos, segundo as autoras, “[...] o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente” (CORDEIRO, AZEVEDO e MATTOS, 2004, p. 30), através das sequências didáticas (SD).

Partindo do modelo de Bronckart (2012), do quadro do ISD com as propostas didáticas de Schneuwly & Dolz (2004), muitos pesquisadores no Brasil [Abreu-Tardelli (2007); Barricelli (2007, 2012), Bueno (2007, 2011), Cristóvão (2001), Lousada (2006), Machado (2004), Nascimento (2009) e etc.], vêm desenvolvendo o ensino de gêneros.

Para Machado (2004, p. 17), “o ISD não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior. De fato, as unidades de estudo privilegiadas são as ações de linguagem e as ações não verbais”.

Segundo a autora (2004, p.19), “gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem”, o que fica claro através do exemplo de uma situação cotidiana de leitura, vejamos: “se [...] alguém nos pergunta “o que você está lendo?, as respostas provavelmente conterão termos como “um romance”, “um conto” [...] etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes de que esses objetos estão relacionados à prática de leitura” (MACHADO, 2004, p. 19).

Assim como Kleiman (2002, p. 100), partimos do pressuposto de que:

a concepção de escrita mais produtiva na alfabetização e aprendizagem da leitura e produção textual é a que enfatiza a dimensão social da escrita, seu caráter situado, dependente das condições de uso [...] No ensino tradicional, o objeto de ensino é o alfabeto, que permite a formação de palavras e frases, não o texto em funcionamento na sociedade. Contrariamente ao ensino tradicional, o foco no ensino da prática social está no texto e seus sentidos [...] (KLEIMAN, 2002, p.101).

Schneuwly & Dolz (1999, p. 5) partem da ideia de que “o gênero [...] é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares [...] no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Para os autores (1999), três dimensões são importantes para se definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem: o conteúdo que se torna dizível, os elementos das estruturas comunicativas e semióticas semelhantes ao gênero de origem e as configurações específicas de unidades de linguagem que formam a sua estrutura. Mesmo que o gênero seja caracterizado pela heterogeneidade das práticas de linguagem, há regularidades no uso dos textos pertencentes ao mesmo gênero as quais lhe conferem uma estabilidade e possibilitam uma classificação.

Sendo assim, apesar das características distintas, Schneuwly & Dolz (2004, p. 101) explicam que em função de certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis, os agrupamentos foram definidos segundo três critérios necessários:

1. corresponderem às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, considerando as necessidades de linguagem em comunicação escrita e oral, abrangendo os domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade;
2. retomarem, de modo flexível, certas distinções tipológica, da maneira como já funcionam em vários manuais e guias curriculares e
3. serem relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na apropriação dos gêneros agrupados.

Tecendo algumas considerações sobre esse agrupamento, Guimarães-Santos (2012, p. 37-38) afirma que,

ao efetuar o agrupamento dos gêneros, os autores defendem a existência de uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros para que a transferência de capacidades se opere de um a outro. Assim, diversas operações linguísticas necessárias para dominar um determinado gênero estão intimamente ligadas ao agrupamento desse gênero. Desse modo, as capacidades desenvolvidas por um aluno ao trabalhar com o gênero X são facilmente transferidas quando esse aluno for confrontado ao gênero Y, pertencente ao mesmo agrupamento. Ver gêneros como instrumentos, significa, portanto, entender a apropriação das capacidades de linguagem pelos alunos, que poderão transferi-las para outras situações ou até mesmo outras línguas.

O quadro a seguir apresenta o resultado do agrupamento definido pelos pesquisadores genebrinos. São cinco agrupamentos de gêneros, definidos pelos domínios sociais de comunicação, correspondendo a aspectos tipológicos e relacionados às

capacidades de linguagem dominantes esperadas dos emissores do texto.

**QUADRO 4 - Agrupamentos de gêneros textuais segundo Schneuwly & Dolz (2004)**

Domínios sociais de comunicação <i>Aspectos tipológicos</i> <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplo de gêneros orais e escritos</b>
<p>Cultura literária ficcional <i>Narrar</i> <b>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio de verossímil</b></p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas <i>Relatar</i> <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos <i>Argumentar</i> <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b></p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
	<p>texto expositivo (em livro didático)</p>

<p>Transmissão e construção de saberes <i>Expor</i> <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b></p>	<p>exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
<p>Instruções e prescrições <i>Descrever Ações</i> <b>Regulação mútua de comportamentos</b></p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 51-52)

Vimos que os gêneros textuais foram agrupados de acordo com cinco diferentes ordens: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Nesses agrupamentos, não foi considerada a poesia, que segundo Schneuwly & Dolz (2004, p.50), em nota de rodapé, ela foi ignorada proposadamente por não se enquadrar absolutamente em algum agrupamento de gêneros; e os mesmos sugerem a obra de Jolibert, Sraiki & Herbeaux (1992), para um aprofundamento no estudo. Material este, o qual não tivemos acesso.

Retornando à interpretação dos agrupamentos propostos pelos autores Schneuwly & Dolz (2004), vimos que eles sugerem que os gêneros a serem trabalhados sejam selecionados mediante os objetivos sociais atribuídos ao ensino da produção de texto, tais como: desenvolver a cultura literária, documentar e memorizar as ações humanas, discutir os problemas da sociedade, transmitir e construir os conhecimentos, dar instruções e prescrições sobre os modos de se comportar. Estes cinco domínios sociais de comunicação podem ser trabalhados em sala de aula, no entanto, é preciso variar os gêneros em função das capacidades dos alunos (GUIMARÃES-SANTOS, 2012, p. 38).

No trabalho escolar, as capacidades dos alunos não são distribuídas igualmente nos cinco agrupamentos, pois alguns, poderão ter mais facilidade para narrar, enquanto outros para expor. Por esse motivo, “em sua progressão, o professor deve, idealmente, procurar alternar o trabalho com gêneros escritos e orais” (GUIMARÃES-SANTOS, 2012, p. 38).

Os gêneros textuais se situam no centro das relações do aprendiz com a linguagem, é através do uso dos gêneros que são viabilizadas as condições para a transformação da

atividade do aprendiz e, conseqüentemente, a construção de práticas de linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999).

Segundo Lousada, Oliveira e Barricelli (2011, p. 629), “o ensino por meio dos gêneros chegou ao Brasil como prescrição inicial com os PCNs e acabou se tornando uma prescrição em inúmeras instâncias, desde os órgãos governamentais até a coordenação pedagógica das escolas”. Um dos aspectos que justificam a escolha pelo trabalho com gêneros textuais se deve ao propósito social que acompanha cada texto, pois o mesmo, é escrito para alguém e possui alguma finalidade (SILVA, CAMPOS e CRISTÓVÃO, 2011, p. 214).

Pasquier e Dolz (1992 *apud* SILVA, CAMPOS e CRISTÓVÃO, 2011, p. 201) consideram que através de atividades didáticas é possível o acesso à diversidade de gêneros textuais utilizados na vida em sociedade, o aluno poderá aprender a produzir textos tendo como objetivo situações reais de comunicação, considerando o contexto físico e o contexto sociossubjetivo, diante disso, a produção do aluno passa a ter um significado real e não se restringe àquilo que o professor pediu.

Na escola, o trabalho com o gênero textual assume uma nova função social, pois ele deixa de ser somente um instrumento de comunicação para, também, se tornar um objeto de ensino/aprendizagem, mesmo que a prática social passe por adaptações (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999).

Para Schneuwly & Dolz (2004, p. 69), o trabalho com os gêneros na escola ocorre para o conhecimento e a compreensão desse texto a fim de instrumentalizar o aluno para produzi-lo dentro e fora da escola, no entanto, para desenvolver as capacidades relacionadas ao gênero e ter condições de aplicá-las a outros gêneros, requer “uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.”. Na escola, o gênero sofre uma transformação, pois passa a ser um “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”.

Em uma obra anterior, Schneuwly & Dolz (1999) afirmaram que há três maneiras de conceber o uso dos gêneros na escola: através do desaparecimento da comunicação, reconhecimento da escola como lugar de comunicação e da negação da escola como lugar específico de comunicação.

De acordo com a primeira maneira, *desaparecimento da comunicação*, os gêneros são tratados como um instrumento de comunicação, eles são vistos como pontos de referência para a progressão escolar, por isso, são apresentados conforme uma sequência prevista no planejamento de trabalho do professor (ou no currículo da série) e pressupõe que sejam avaliados os desempenhos dos alunos sobre cada conteúdo. Nesse sentido, os gêneros escolares são entendidos como “autênticos produtos culturais da escola elaborados

como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.8). Eles não são selecionados de acordo com as práticas sociais dos alunos, seus conhecimentos prévios e necessidades, e se enquadram somente na escolha feita pela equipe escolar ou por instâncias superiores que determinam quais os gêneros a serem valorizados, como por exemplo, as narrativas, as dissertações, os resumos, que passam a se tornar textos clássicos e naturalizados pela frequência com que são ensinados.

Ao reconhecer a escola como *um lugar onde há comunicação* e situações propícias para a produção e recepção de textos, o uso dos gêneros se torna uma necessidade. A escrita é valorizada como meio de comunicação entre as pessoas de diferentes segmentos na mesma unidade escolar, funciona como registro de pontos de vista, viabiliza o intercâmbio de informações, nesses casos, “a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.9) o qual se aprende pela prática de linguagem no ambiente escolar. Para a terceira abordagem, ao *negar a escola como lugar específico de comunicação*, não há diferença entre uso dos gêneros dentro e fora da escola. Essa ideia de que a escola não é lugar específico de comunicação promove a crença de que, por ser necessário trabalhar com textos autênticos, deve-se “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como ele funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.9). Para tanto, são reproduzidas, no interior da escola, situações de práticas de linguagem de referência, respeitando a diversidade de gêneros e pretendendo “o domínio, o mais perfeito possível do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.9).

Diante do exposto, segundo Schneuwly & Dolz (1999, p. 9), há de se reconhecer o “papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”, o que implica um engajado trabalho.

Para materializar essa decisão, os autores fazem o alerta de que é necessário considerar que haverá uma *transformação* e o *desdobramento*. De acordo com Schneuwly & Dolz (1999, p.10), o início do trabalho com um gênero na escola é fruto de uma decisão didática apoiada em objetivos que visem ao domínio dos gêneros e o desenvolvimento das capacidades que estão relacionadas ao gênero aprendido e possam ser transferidas a outros gêneros. Isso requer “uma *transformação*, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.”.

Machado (2004, p. 27), reforça essa proposta afirmando que:

os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”, na verdade não

significa tomá-los como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem, portanto, seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituiriam as *capacidades de linguagem*.

Como o gênero funciona em diferentes esferas na sociedade, ao mudar-se do lugar de origem, ele sofre, necessariamente, uma transformação. “Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.10). Esse processo de *desdobramento* é o desafio da utilização dos gêneros na escola. A promoção de situações de comunicação, na escola, que sejam similares as situações reais e, ao mesmo tempo, estejam contextualizadas e sejam significativas aos alunos favorecem o domínio dos gêneros, mesmo tendo consciência, de que os objetivos desse uso na escola, são didáticos.

Retomando Machado (2004, p. 27-28), o ensino-aprendizagem dos usos da língua possibilitaria o desenvolvimento das capacidades de escolher e utilizar os signos, com a apropriação gradativa de: níveis de textualidade, tipos de discurso, tipos de planificação, mecanismos enunciativos e mecanismos de coesão verbal.

Nas palavras de Marcuschi (2002, p. 35),

o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Na busca de propostas para se ensinar os gêneros, Schneuwly & Dolz (2004) destacam que, para os mesmos se transformarem em objetos de ensino escolar, é necessário que haja um processo de didatização e um trabalho através de sequência didática (SD).

Os estudos de Cristóvão (2009, p. 306-307) contribuem ao apresentar três orientações metodológicas para o trabalho com a SD: a construção, o uso de textos autênticos e a indissociabilidade entre compreensão e produção.

A primeira orientação de *construção* se fundamenta na concepção de que a aprendizagem ocorre através de um “processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe”. Nesse processo o indivíduo parte dos conhecimentos que domina para ampliar ou modificá-los. Especificamente na esfera escolar, “as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto”.

A outra noção, *de uso de textos* autênticos, atribui importância a esse critério na escolha do texto para trabalhar o gênero textual. As características dos textos de circulação

social revelam peculiaridades que devem ser identificadas para adequar a produção a cada situação de comunicação. Cristóvão (2009, p.307) exemplifica isso com a escrita de um artigo de opinião visando a disseminar o julgamento de alguém sobre algo polêmico já noticiado, o que requer a exploração de aspectos discursivos e linguísticos de forma contextualizada; nesse caso, na esfera escolar, “o professor empreende atividades voltadas para a expressão de posição sobre uma questão sustentada por argumentação”.

A última orientação, denominada como, *a indissociabilidade entre compreensão e produção*, que conforme apresenta Cristóvão (2009, p.307) “a leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita. Portanto, além de conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos, as referências consultadas podem ilustrar modelos para as produções originais”.

Schneuwly & Dolz (1999), ao salientarem as especificidades da linguagem oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, afirmam que podem ser identificadas várias modalidades instrumentais de efetivação das ações de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

A noção de capacidade é utilizada por se relacionar com a dimensão da aprendizagem e tornar necessária a participação da pessoa na prática desse processo, o que não se confunde com o conceito de competência, pois segundo Bronckart e Dolz (1999 *apud* CRISTÓVÃO, 2009, p. 317) “a competência permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa”.

E ainda,

o termo capacidade nos parece, nesse debate, mais apropriado, na medida em que ele está relacionado a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas condizem e através de um processo permanente de avaliação social (BRONCKART e DOLZ, 1999 *apud* CRISTÓVÃO, 2009, p. 317).

Para os estudiosos da Universidade de Genebra, de acordo com os pressupostos do ISD, a noção de capacidades de linguagem “evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993, *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.44). São três as capacidades de linguagem:

- a) Capacidades de ação;
- b) Capacidades discursivas;
- c) Capacidades linguístico-discursivas.

A seguir, descreveremos cada uma dessas capacidades.

## 2.5 As Capacidades de Linguagem

Cristovão *et. al.* (2010, p.194-195) estabeleceram uma série de critérios que auxiliam na elaboração de atividades que favoreçam o aluno a desenvolver cada uma das capacidades de linguagem, são eles: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. As capacidades de *ação* abrangem o contexto físico, o contexto sócio-subjetivo e o conteúdo temático, enquanto, as *capacidades discursivas* e as *capacidades linguístico-discursivas* envolvem a questão da linguagem. Estas capacidades “se encontram integradas e só serão separadas por uma questão didática” (BUENO, 2008, p.5).

Segundo Guimarães-Santos (2012, p.36) “as práticas sociais e as práticas de atividades são importantes no processo de aprendizagem e estão contempladas no conceito de capacidades de linguagem.” Vejamos detalhadamente cada uma delas.

### 2.5.1 As capacidades de ação

Essas capacidades se referem aos conhecimentos interligados ao contexto de produção e que auxiliam na identificação do gênero textual, na adequação ao contexto e na seleção dos conteúdos. Podem ser desenvolvidas através de atividades que possibilitem ao aluno, Cristovão *et. al.*(2010, p.194-195):

- Realizar inferências a respeito de: quem produz o texto, para quem o texto é direcionado, quando o texto foi produzido, em que lugar se deu a sua produção, qual o assunto, qual o objetivo;
- Avaliar os requisitos para que um texto esteja de acordo com a situação de comunicação;
- Compreender o vocabulário no seu contexto histórico, social;
- Compreender a relação entre os textos e a personalidade do produtor (sua forma de ser, pensar, agir e sentir).

Em outras palavras, de acordo com a literatura pertinente a temática, é necessário considerar a situação de ação languageira, que são constituídas pelas propriedades dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Também a produção de qualquer texto está associada às atividades de uma formação social, implicando o mundo social juntamente com os seus valores e normas. Além disso, as referências do mundo subjetivo constituem-

se nas ideias que o agente-produtor faz de si no momento de produção textual. Unindo-se esses dois mundos, temos o mundo sociossubjetivo (GONÇALVES, 2011, p.51).

De acordo com Gonçalves (2011, p. 50), “as crianças, à medida que vão entrando em interações diversas com os adultos, aprendem a fazer representações, no momento em que estão numa situação de linguagem escrita, da situação comunicativa em que se encontram”.

Para o ISD, se a ação de linguagem está associada ao contexto de produção e ao conteúdo temático em que o texto a ser analisado se insere, descrever uma ação de linguagem consiste em:

identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 2012, p. 99).

As *capacidades de ação* visam à adaptação do aprendiz às características do contexto e do referente, elas permitem que o sujeito faça adaptações da sua produção de linguagem ao ambiente físico, à posição social dos participantes, à esfera social de atividade, ao modo de interação em que o texto foi produzido e, assim, envolvem operações que mobilizam os conhecimentos acerca do contexto de produção no qual é desenvolvida a ação de linguagem. São considerados os elementos sobre o contexto físico e sociossubjetivo, que auxiliam na escolha do gênero textual de acordo com o destinatário, o conteúdo e o objetivo.

Em síntese, as características globais de texto envolvem “identificar o tipo de suporte(s) em que o texto é veiculado, sua configuração global, com o exame da capa, do título, das divisões maiores, do tamanho, dos elementos paratextuais que o circundam, etc.” (BUENO, 2007, p. 81).

### **2.5.2 As capacidades discursivas**

Essas capacidades abrangem os conhecimentos relacionados à organização do conteúdo em um texto e a forma em que é apresentado, dessa forma, identifica e analisa os tipos de discurso e de sequências relacionadas a um determinado gênero.

Para Cristovão *et. al.* (2010, p.194-195), tais capacidades podem ser desenvolvidas através de atividades que possibilitem ao aluno:

- Reconhecer a organização do texto através do *layout*, as formas de linguagem não verbal (fotográficas, gráficos, título, formato do texto) entre outros;
- Identificar as características do texto que podem dar a sensação de proximidade ou distanciamento do autor em relação ao leitor;
- Entender a função da organização do conteúdo presente no texto;
- Perceber a diferença existente entre as formas de organização diversas.

Segundo Bueno (2008, p.5), a *capacidade discursiva* “permite gerenciar a infraestrutura textual, isto é, a seleção que se faz de uma variante discursiva (ou várias), de uma forma de sequenciamento textual, de um conteúdo e da elaboração deste conteúdo na construção de um texto de um dado gênero textual” .

As *capacidades discursivas* “mobilizam modelos discursivos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 44) e implicam operações que consideram a infraestrutura geral do texto, que abrangem os tipos de discurso, as sequências textuais e outras formas de planificação. Elas interferem na seleção e planejamento do conteúdo a ser apresentado, tomam como referência os modelos pré-existentes de textos.

### 2.5.3 As capacidades linguístico-discursivas

As *capacidades linguístico-discursivas* envolvem os conhecimentos relacionados ao domínio das operações de linguagem (tais como: coesão e coerência). Segundo Cristovão *et. al.* (2010, p.194-195), elas podem ser desenvolvidas através de atividades que levem o aluno a:

- Compreender os elementos que estão presentes na construção de textos, dos parágrafos e das orações;
- Dominar as operações que auxiliam na coerência do texto (organizadores);
- Dominar as operações que contribuem para a coesão nominal de um texto (anáforas);
- Dominar operações que favorecem a coesão verbal de um texto (tempo verbal);
- Expandir o vocabulário que possibilite melhor compreensão e produção de textos;
- Compreender e produzir unidades linguísticas de acordo com a sintaxe, a morfologia, a fonética, a fonologia e a semântica da língua;
- Tomar consciência das diferentes vozes presentes em um texto;
- Notar as escolhas lexicais para desenvolver um determinado conteúdo temático;
- Reconhecer se há modalização no texto;

- Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, etc.

As *capacidades linguístico-discursivas* propiciam o domínio das “operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.44) se relacionam as operações implicadas na produção do texto, são elas: operações de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), a construção dos enunciados e a seleção de itens lexicais.

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004, p. 44),

o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

Como demonstra o quadro a seguir, há uma correlação entre o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) com esses tipos de capacidades de linguagem:

**QUADRO 5- Correspondência entre o modelo de análise de Bronckart (1999/ 2012) com os três tipos de capacidades de linguagem**

Capacidades de linguagem	Níveis de análise colocados pelo Modelo de Bronckart (1999)
Capacidades de ação	Situação de ação de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto físico;</li> <li>• Contexto sócio-subjetivo;</li> <li>• Conteúdos mobilizados</li> </ul>
Capacidades discursivas	Infraestrutura textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano global do texto;</li> <li>• Tipos de discurso e sua articulação;</li> <li>• Tipos de sequência e sua articulação</li> </ul>
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de textualização</li> <li>• Mecanismos enunciativos</li> </ul>

(BUENO, 2011, p.43)

Apesar de as capacidades de linguagem dos alunos estarem organizadas em três tipos, para fins didáticos, ressaltamos que elas agem de forma articulada favorecendo a apropriação de diversos gêneros textuais por parte do aluno.

O trabalho com gêneros para o desenvolvimento das capacidades de linguagem requer o levantamento das suas características ensináveis para nortear a elaboração de um modelo didático, ou seja, “explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 69).

Diversos saberes podem influenciar na elaboração desse modelo, no entanto, os autores (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 70) apontam três princípios chave: princípio de legitimidade (contempla os estudos realizados sobre o gênero), princípio de pertinência (justifica a necessidade da aprendizagem) e princípio da solidarização (seleciona os

aspectos mais importantes a serem socializados com os outros interessados). Em síntese, um modelo didático se caracteriza por uma série de características do gênero com objetivo prático que visa a orientar as intervenções feitas pelo professor e também destaca as dimensões ensináveis que permitem a construção de sequências didáticas.

Com base nesses estudos, há pesquisadores brasileiros problematizando a prática observada em diversas salas de aula, entre eles, Nascimento e Saito (2011, p. 141) que chamam a atenção para o fato de que,

a simples circulação de textos na sala de aula (expostos nas paredes, transcritos nos livros didáticos etc.) pode propiciar aos alunos o contato com artefatos de uma sociedade letrada, mas com pouco (ou nenhum) desenvolvimento de capacidades de linguagem para a leitura compreensiva e crítica e a produção escrita, pois não há um trabalho organizado e sistematizado com a leitura e a escrita envolvendo práticas de linguagem em diferentes esferas de comunicação.

Uma experiência bem sucedida descrita por Baptista (2011, p. 252) apresenta uma das formas mais favoráveis sobre como pode se dar a circulação dos textos na Educação Infantil,

do ponto de vista dos espaços coletivos, a forma privilegiada para sua ocupação é o “Jornal da Criança”. A cada mês uma classe se encarrega de uma das seções do jornal: “Aniversariantes do mês”, “Notícias diversas”, “Piadas”, “Adivinhações”, “Artista Mirim”, “Você sabia”, “Recadinhos”, “Notícias da UMEI<sup>8</sup>”, dentre outras. Nessas seções, são fixados textos e imagens que se referem a experiências vividas em sala de aula, a fatos familiares e da vida cotidiana das crianças. Nesses espaços, as crianças escrevem mesmo sem dominarem a escrita alfabética, têm acesso a textos informativos, instrumentais, literários mesmo que ainda não saibam relacionar grafemas e fonemas.

A sequência didática (SD) tem por objetivo oferecer um conjunto de atividades que possibilite a transposição didática dos conhecimentos sobre os gêneros, assim como explore as características da esfera onde circulam os textos produzidos (CRISTÓVÃO, 2009).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ela visa auxiliar ao aluno a ter um domínio maior de um gênero textual, possibilitando, assim a escrita ou a fala mais apropriada à determinada situação de comunicação. E contribui para “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, 2004, p. 83).

Os autores suíços (2004, p. 83) compreendem que,

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O

---

<sup>8</sup> Segundo a autora, a UMEI é uma Unidade Municipal de Educação Infantil, ou seja, uma das diversas escolas públicas criadas e mantidas pelo poder público municipal da cidade de Belo Horizonte (MG) (BAPTISTA, 2011, p. 242).

trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...].

Em outras palavras, “a sequência didática constitui um projeto de comunicação em que se explicita a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem” (NASCIMENTO e SAITO, 2011, p. 141).

Vejamos uma possibilidade de organização de uma sequência didática:

**QUADRO 6 -Tarefas envolvidas no planejamento e aplicação de uma sequência didática**

Etapa	Tarefa	Quem
Apresentação da situação	Descrição detalhada da tarefa a ser realizada	Professor
	Construção de uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem	Professor, Alunos
	Apresentação do gênero a ser trabalhado	Professor
	Explicação dos destinatários, da forma e dos participantes da produção	Professor
	Conscientização dos conteúdos a serem trabalhados e de sua importância	Alunos
Produção inicial	Primeira elaboração de um texto do gênero trabalhado	Alunos
	Avaliação das capacidades reais dos alunos	Professor
	Ajuste da SD às potencialidades da turma	Professor
Módulos	Elaboração de exercícios e atividades que desenvolvam as capacidades necessárias ao domínio do gênero	Professor
	Realização dos exercícios e das atividades propostos	Alunos
	Construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero	Alunos
	Síntese dos conhecimentos adquiridos	Professor, Alunos
Produção final	Elaboração final de um texto do gênero trabalhado	Alunos
	Avaliação dos progressos alcançados e das capacidades adquiridas	Professor, Alunos

(GUIMARÃES-SANTOS, 2012, p.45)

Como pudemos notar, a utilização da sequência didática possibilita a consideração do texto em sua totalidade, com a sua arquitetura, sua organização interna, os recursos linguísticos utilizados, que resulta do esforço mobilizado pelo locutor em adaptar o texto à

situação de comunicação através de um processo de construção e reconstrução que resulta no sentido do texto.

Na busca de visualizar o resultado desse processo, Bueno (2011, p. 38) sugere que “o emprego da SD fica mais completo ainda quando ela é inserida em um projeto maior como a produção de um livro, um CD ou um jornal, que permitiram recriar um pouco melhor a condição de circulação de textos com os quais nos deparamos em nosso cotidiano”. Na seção seguinte iremos nos aprofundar no agrupamento por nós denominado como, textos poéticos.

## 2.6 Os Textos Poéticos

Nesta seção trataremos dos textos poéticos. Para isso, primeiramente iremos distinguir os termos poema e poesia e discorreremos sobre as características dos poemas. Em seguida, trataremos o conceito dos diversos textos poéticos identificados nos livros didáticos analisados, são eles: adivinha, canção, ditado popular, limerique, parlenda, quadrinha e trava-língua.

### 2.6.1 Poema e Poesia

Em sua tese intitulada “Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva”, Padilha (2005), defende que a expressão *gêneros poéticos*, termo este que não se refere somente aos poemas, na compreensão tradicional, mas abrange as letras de canção, ao cordel, as quadrinhas, os trava-línguas, as parlendas, as adivinhas e as cantigas de roda.

Segundo a autora (2005, p. 89), que tem sua pesquisa ancorada nas contribuições de Bakhtin (1934-1935/ 1975), essa abrangência se deve aos traços linguísticos comuns e, os demais gêneros que são classificados juntamente com o poema “foram “raptados de suas esferas” pela escola e pelos materiais didáticos de ensino da língua materna”.

Dessa forma, “os gêneros poéticos da tradição oral fazem parte de uma certa tradição poética infantil, caracterizando-se pelo jogo repetitivo de palavras e sons (aliterações) e pela predominância do ritmo sobre o que é dito ou cantado” (PADILHA, 2005, p. 89).

Entretanto, Padilha (2005, p. 90) pressupõe que a proximidade entre esses gêneros

pode ser notada através da comparação dos processos de transformação histórica, desse modo, algumas “hipóteses podem ser levantadas com respeito ao “parentesco” destes gêneros ao longo de suas descrições”.

Como ponto de partida para o trabalho com os textos poéticos, distinguiremos os termos poema e poesia, sabendo que muitas vezes eles são utilizados pelas pessoas e encontrados em livros didáticos com a mesma finalidade, de se remeter ao texto organizado em versos e estrofes, com ou sem rimas.

Para Bosi (2008 *apud* SCHARF, 2012, p. 45),

o poema apresenta uma cadeia sonora, uma série de articulações fônicas que compõem um código, a linguagem. Um código que fixa experiências de coisas, pessoas ou situações. Essa linguagem indica seres ou os evoca, numa cadeia de frases, de eventos, formando uma teia de significado.

A poesia, segundo Candido (1999 *apud* RUSSEL, 2010, p. 29) “[...] não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre”.

Segundo Corsino (2010, p. 191), “a poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação [...] a poesia para a criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar”.

Para autora (2010, p. 199-200) “a literatura [...] introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte de inúmeros gêneros literários, pode perceber que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases”.

Em “O estudo analítico do poema”, Candido (1996) traz importantes contribuições a respeito do conceito do poema, entre eles, os fundamentos do poema: sonoridade, ritmo, metro e verso, os quais resumiremos a seguir.

a) A sonoridade: Segundo o autor, “todo poema é basicamente uma estrutura sonora. Antes de qualquer aspecto significativo mais profundo, tem esta realidade liminar, que é um dos níveis ou camadas da sua realidade total” (idem, p. 23).

Dos recursos utilizados para obter determinados efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima que, segundo Manuel Bandeira, “é a igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras” (“A versificação em língua portuguesa”, p. 32-39 *apud* CANDIDO, 1996, p.23).

b) Ritmo: Candido (1996, p. 42) afirma que, “podemos chamar de ritmo a cadência regular definida por um compasso e, noutro extremo, a disposição das linhas de uma paisagem”. Dessa forma, primeiramente, o ritmo seria, restritamente, uma alternância de sons; em seguida, uma manifestação da simetria ou da unidade criada pela combinação de formas.

c) Metro: O termo corresponde “ao número de sílabas poéticas de um verso”, conforme apresenta o autor (1996, p. 51), “a alternância das sílabas em si nada significa,

mas sim a alternância de tonicidade e a tonicidade dentro de grupos silábicos que formam unidades rítmicas”.

d) Verso: Inicialmente, é considerado como “um conjunto de fonemas; depois, uma série de combinações de fonemas, formando sílabas; finalmente, uma sequência de sílabas combinadas em certas unidades maiores, de base alternativa, responsáveis pelo ritmo” (CANDIDO, 1996, p. 59).

Em um material publicado em 2007, pelo governo estadual, denominado “Apoio à prática pedagógica”, às escolas Municipais de Salvador, os autores reconhecem que “é comum o uso das palavras poesia e poema como sinônimos”, e (in) formam aos docentes da Educação Infantil, Ciclos de aprendizagem I e II e EJA, resumindo os estudos de Antonio Soares Amora, que:

- *Poesia*: é o estado emotivo e lírico do autor (poeta), no momento da criação do poema; esse estado também poderá ser vivido pelo leitor, se o mesmo transformar o texto em poesia;
- *Poema*: é a materialização da poesia; é a decantação formal do estado lírico. É constituído por palavras, versos e estrofes que fixam e transmitem o estado lírico do poeta, favorecendo o encontro da poesia com o leitor;
- *Verso*: cada linha fragmentada, em estrofes, que compõem um poema;
- *Prosa*: é um discurso contínuo, não fragmentado, organizado em períodos e parágrafos.

Segue as características de um poema, tal como apresentado no documento (2007, sem páginas)

a) *Rima*: recurso que consiste em usar palavras que terminam de forma semelhante, muitas vezes, no final dos versos;

b) *Aliterações*: recurso que consiste na repetição de sons de consoantes iguais ou semelhantes em diversas palavras, dando um efeito de eco no texto;

c) *Assonâncias*: recurso que consiste na repetição de sons de vogais iguais ou semelhantes em várias palavras, dando um efeito de eco no texto;

d) *Métrica*: número de sílabas de cada linha ou verso e que obedece a algumas regras;

e) *Acentuação Tônica*: Intervalos entre sílabas fortes e fracas.

O acesso a esse material contribui para a nossa investigação por revelar como os conceitos relacionados aos poemas vêm sendo apresentados aos professores, em exercício.

Para finalizar esse estudo, os autores (2007) do documento acrescentam que “[...] tudo é para provocar um efeito de sentido. É como arrumar ou enfeitar uma casa: um vaso aqui, um detalhe lá, um quadro na parede – tudo para produzir efeito” e assim, cada

organização das palavras cria um novo significado ao texto.

Em sua pesquisa de mestrado, Russel (2010) abordou o percurso histórico da poesia infantil e identificou que os primeiros poemas foram construídos na Grécia Antiga; eram textos para serem declamados e ouvidos que posteriormente foram escritos pela necessidade de registrá-los.

Os jograis constam como sendo os primeiros modos de socialização dos poemas em língua portuguesa, por volta do século XII, porém ainda hoje o canto e a recitação, característicos daquela época, podem ser revividos através das apresentações dos trovadores da poesia de cordel encontrada no norte e nordeste brasileiro.

Tendo em vista esse breve histórico, os poemas podem ser considerados os primeiros textos por fruição e, devido a essa característica, passaram a gerar preocupações, nos poetas, que começaram a se atentar ao conteúdo e a sonoridade.

Se de um lado os poemas agradavam aos leitores, de outro não estavam associados as questões comerciais, não tinham um valor de trocas, por isso passaram a ser tratados como uma “teoria do inutilismo” (LEMINSKY, 1986 *apud* RUSSEL, 2010, p. 30) contribuindo para que esse texto caísse no esquecimento.

Sendo assim, “devido a falta de finalidade prática dos poemas eles passam a ser considerados objetos de reflexão, o que induz ao mito de que poemas são materiais de leitura de cultos e eruditos” (RUSSEL, 2010, p. 31).

Atualmente, em virtude da diversidade de textos e as mudanças que tornam os meios de comunicação cada vez mais atraentes, “os textos poéticos parecem estar ainda mais esquecidos” (RUSSEL, 2010, p. 31), no entanto, acreditamos na importância da permanência do poema na construção da história de leitura dos alunos.

Segundo Camargo (1999),

a poesia infantil enquanto gênero literário dirigido às crianças surge no Brasil apenas no final do século XIX. Antes, o que existe são poemas manuscritos, de circulação familiar, feitos de pai ou mãe para os filhos, ou escritos em álbuns de meninas e moças e, eventualmente, incluídos posteriormente nos livros de seus autores junto a outros poemas não escritos para o leitor infantil (CAMARGO, 1999, s/p).

De acordo com o autor (1999, s/p), “no Brasil, o gênero poesia infantil surge [...] visando principalmente a aprendizagem da língua portuguesa”, sendo assim, “os professores que começam a organizar antologias de textos em prosa e verso para utilização como livros de leitura escolar”.

Apesar dos anos que se passaram, Camargo (1999, s/p), afirma que a escola permanece como:

a grande responsável pela circulação da literatura infantil e, no contexto brasileiro, a mediação familiar ainda é pouco significativa. Esse fato, sem dúvida, traz vários condicionantes à literatura, como, por exemplo, a confusão da literatura propriamente dita com obras que se utilizam da ficção

e da poesia com finalidade educativa [...].

Afinal, pensar sobre a poesia na Educação Infantil, consiste em reconhecer que a mesma,

transfigura a linguagem comum e suscita o desenvolvimento da sensibilidade, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento pleno do leitor, capacitando-o à leitura de textos conotativos, simbólicos, o texto poético é, certamente, uma ponte indispensável na relação da criança com o conhecimento e com a vida de modo geral. É através desse novo olhar sobre as palavras e situações que a poesia infantil se debruça e tenta conquistar seu leitor. O poeta cativa o leitor quando ele mesmo adentra no mundo infantil, quando capta os momentos cotidianos e aparentemente banais e os expressa de maneira poética e lúdica, transformando assim, a palavra em brincadeira, em liberdade de expressão e questionamentos (MELLO,1995 *apud* ALVES, 2012, p. 39).

A seguir, iremos apresentar uma coletânea de textos poéticos e discorrer sobre cada um deles.

## 2.6.2 A diversidade de textos poéticos

Nesta seção, abordaremos, a diversidade de textos poéticos. Traremos os elementos que constituem as adivinhas, a canção, o ditado popular, o limerique, a parlenda, as quadrinhas e os trava-línguas, além disso, apresentaremos exemplos desses gêneros textuais.

### a) ADIVINHA

As adivinhas de certa maneira se assemelham aos enigmas da Antiguidade. Em Veríssimo de Melo (1948 *apud* PADILHA, 2005, p. 103), encontramos a definição do conceito de adivinhas:

as adivinhações, tais como as encontramos hoje, na boca das crianças e na voz anônima do povo, guardam ainda, aqui e ali, vestígios daquele mundo fabuloso e distante, anterior aos processos lógicos da análise, em que a decifração dos enigmas constituía a mais alta prova de inteligência. Porém, como tudo evolui e passa, pela terra, com a marcha dos séculos as adivinhas decaíram do seu elevado sentido filosófico, chegando aos nossos dias apenas como simples divertimento infantil.

Souza (2007, p.85-86) complementa que,

na Antiguidade, as adivinhas representavam a manifestação das faculdades especulativas do homem. Nessa época, elas eram expressão do culto e da magia religiosa e as decifrar rendia prêmios preciosos e reputação divina a quem o fizesse. Melo destaca que ainda hoje as adivinhas guardam vestígios deste mundo fabuloso e distante em que a decifração de enigmas constituía a mais alta prova de inteligência.

Para Jolles (1930 *apud* PADILHA, 2005, p. 103-104), a adivinha é estruturada por pergunta e resposta, e ainda, ela traria, na própria pergunta, a sua resposta. Já Cascudo (1998 *apud* PADILHA, 2005, p.104), destaca que as adivinhas se constituem em fórmulas rápidas de fácil assimilação mnemônica.

Vejamos o exemplo abaixo:

**Exemplo 15:**

Nasci nágua,  
Nágua me criei;  
Se nágua me botarem,  
Nágua morrerei?  
(R: O sal)

(MELO, 1948 *apud* PADILHA, 2005, p. 104)

**b) CANÇÃO**

De acordo com Padilha (2005, p.90-91), o gênero canção, consiste em uma manifestação artística presente na cultura dos povos, transforma-se e evolui no tempo, assim como se transforma e evolui a vida em sociedade.

A canção pode ser encontrada na vida cotidiana, fazendo parte do ritmo de trabalho, da interpretação das fases a que estão submetidos os membros dos diversos grupos sociais e se associam a certas ocasiões, tais como: aos cantos de trabalho, aos cantos de guerra, de colheita, de semeadura, de amor, de luto.

Segundo a autora, na escola,

a canção se faz presente, por meio do livro didático - que traz a letra como texto, tratando-a, na maior parte das vezes, como poema, ou, por meio de iniciativa do próprio professor, que querendo tornar a aula mais agradável, utiliza o recurso da música. Ouvem-se músicas, leem-se letras e depois? Textos como pretextos? Há algum trabalho que explore o gênero como pertencente a um espaço discursivo, que leve o aluno a se informar e/ou refletir sobre esses espaços e suas formas de produção, circulação e recepção? (2005, p. 95)

Padilha (2005, p. 105) afirma que as cantigas e brincadeiras de roda foram integradas ao ambiente escolar, principalmente na pré-escola e nas séries iniciais, como brincadeira que envolve os exercícios motores, de memória e raciocínio e iniciação ao mundo da música e da dança. As cantigas brasileiras sofrem influência de culturas de outros países e muitas cantigas se originaram de canções populares, ou de jogos infantis.

Do ponto de vista da autora, “infelizmente, essa força original, marcada pela associação música, coreografia e texto, perde-se quando a cantiga é transcrita para o livro didático, sem qualquer contextualização das situações de produção do gênero” (PADILHA, 2005, p. 105).

Souza (2007, p. 84) delinea sobre as cantigas de roda, e destaca que as mesmas, “são, para Melo, a junção da poesia, da música e da dança nos brinquedos de rondas infantis. A autora ressalta que as cantigas de roda têm muito pouco de brasileiras. Elas sofreram influências das culturas lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa”.

Ao retomar a definição de canções, Padilha (2005) defende que a canção é um enunciado da esfera de comunicação artística, sendo assim, precisaria ser compreendida em seu todo, tal como foi produzida.

### **c) DITADO POPULAR**

As autoras, Prado e Batista (2011), em matéria publicada na Revista Eclética (PUC-RIO, digital) relatam que, apesar de muitas pessoas já terem ouvido dizer que “o seguro morreu de velho”, ou que “quem tem boca vai a Roma”, desconhecem que essas expressões populares usadas com frequência nem sempre têm sua origem definida, mas são faladas no mundo todo.

O uso dessas expressões independe de classes sociais, idades e são faladas com facilidade. Apesar do desconhecimento de dados que atestam sua origem, as autoras afirmam que “o certo é que os ditados populares ou provérbios resistem ao tempo, às mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento científico porque traduzem, de forma simples e direta, o que há de mais expressivo em relação aos sentimentos e ideias humanos” (PRADO e BATISTA, 2011, p.40).

As autoras (2011) definem que, o ditado popular ou provérbio “é uma frase de caráter popular, com texto mínimo, de autor geralmente anônimo, e que se baseia no senso comum de um determinado contexto. Cada comunidade desenvolve ou promove os ditados em função de suas características culturais, econômicas e sociais” (p. 40).

Os ditados populares não tem saído de circulação, pelo contrário, continuam sendo utilizados porque se baseiam em conceitos elementares, dos sentimentos mais comuns e mais representativos da raça humana.

Segundo Prado e Batista (2011, p. 41), os ditados são “espécies de fábulas resumidas a uma frase, que, por sua vez, costuma traduzir as situações humanas à perfeição, de forma clara e simples, de maneira que todos possam entendê-la”.

Há ditados que estão tão associados à vida cotidiana, pois ao ganhar um presente, por exemplo, para muitos ainda o que vale é a intenção e não o presente em si, portanto contextualiza o ditado: “A cavalo dado não se olha os dentes” (PRADO e BATISTA, 2011, p.42). Muitos outros poderiam ser apresentados, mas para comprovar a permanência desse texto na atualidade e sua adaptação ao contexto histórico social, há ditados que foram adaptados à era digital, tais como: “A pressa é inimiga da conexão”, “Não adianta chorar

sobre arquivo apagado”, “Quem semeia e-mails colhe spams”, “Quem tem dedo vai a Roma” e tantos outros (idem, p.42).

#### d) LIMERIQUE

De acordo com as informações coletadas na biblioteca virtual “Cecília”<sup>9</sup>, a definição de Limerick (em inglês) ou limerique (em português), “é o nome de um poema bem-humorado, feito de cinco versos. Os dois primeiros versos rimam com o último, enquanto o terceiro e quarto versos, mais curtos, rimam entre si”.

A origem desse texto é desconhecida, dessa forma, há leitores que relacionam a criação dos limeriques ao escritor inglês *Edward Lear*, porque o mesmo apropriou-se da forma de poemas cantados por grupos de “beberrões irlandeses e/ou ingleses” para criar seus próprios versos.

No Brasil, são conhecidos os limeriques da escritora Tatiana Belinky, como por exemplo o texto publicado pela Editora 34 e transcrito na biblioteca virtual,

Lindaura puxou meu cabelo  
Depois me xingou de camelo  
E mais? essa bela  
Chutou-me a canela,  
Mandando: – Vai enxugar gelo!  
(BELINKY, 2001, p. 14)

Os limeriques tornaram-se uma forma poética estabelecida no século XIX na Inglaterra, em virtude de ser a preferida de Edward Lear. São do escritor e desenhista inglês Lear os *limericks*:

*Era uma vez um velho e seu nariz  
que sempre advertia: “Se você me diz  
que o meu nariz é comprido,  
é porque vive iludido!”,  
o velho orgulhoso com seu nariz”*  
(LEAR, 2003, p. 9 *apud* SOUZA, 2007, p. 144)

#### e) PARLENDAS

As contribuições dos estudos de Padilha (2005, p.97), ao recorrer a Câmara Cascudo (1952: 56), consideram, por exemplo, que:

as parlendas, ou lenga-lengas, como dizem os portugueses, são fórmulas literárias tradicionais, rimadas também pelos toantes, conservando-se na lembrança infantil pelo ritmo fácil e corrente. São incontáveis e se prestam para os embalos, cadenciar movimentos do acalanto infantil no intuito de

<sup>9</sup> Disponível no site: <http://bibliotecaceciliameireles.blogspot.com.br/2014/07/limeriques-ou-limerick.html> Acesso em: 24 Jan. 2015.

entreter e distrair a criança. [...]Não têm música geralmente, mas são declamadas numa cantinela, produzida pela acentuação verbal, marcando fortemente o ritmo. Há parlendas musicadas, mas sempre de simples desenho melódico, com refrões imitadores ou onomatopaicos.

Souza (2007, p.85) expõe que as parlendas são confundidas com jogos, brinquedos, adivinhas, cantigas de rodas, acalantos, contos populares. Contudo, se diferenciam por serem constituídas de rimas, sem música, “que servem para ensinar alguma coisa, divertir a criança ou criticar outra”.

Veríssimo de Melo (*apud* SOUZA, 2007, p. 85) classificou as parlendas em três seções: os brincos, as mnemônias e as próprias parlendas. Para ele, os brincos consistem nos primeiros agrados intencionais feitos pela família; eles acompanham gestos, como por exemplo “quando se pega a mão do bebê, dedo por dedo, e se diz “Dedo mindinho,/ Seu vizinho,/ Maior de todos,/ Fura-bolos,/ Cata piolhos...”. As mnemônias, tem a função educativa, pois são utilizadas para ensinar nomes, números, etc., como o caso de “um dois, feijão com arroz/ Três quatro, feijão no prato ...”. E as próprias parlendas, são rimas infantis que circulam entre as crianças sem a intencionalidade do adulto.

#### f) QUADRINHA

De acordo com Weitzel (1995 *apud* PADILHA, 2005, p. 102), as quadrinhas também conhecidas como quadras, trovas populares ou literárias, podem transmitir valores e, nesse caso, constituem-se pela:

[...] curta composição de quatro versos setissilábicos, rimando o segundo com o quarto (ABCB), é uma das mais comuns e mais antigas formas de nossa poesia folclórica, onipresente nas manifestações orais populares, muitas delas fragmentos de modinhas, de desafios, de abecês e outros cantares, que enriquecem o nosso populário.

Um material publicado em 2007, denominado “Apoio à prática pedagógica”, às escolas Municipais de Salvador, traz claras definições acerca desse gênero. Conforme é definido no material, “quadra é uma estrofe de quatro versos, também chamada de quarteto. A quadra tem sentido completo e é muito frequente no folclore popular”.

Ela está ligada ao folclore, pois é desconhecida a autoria de sua criação e passa de um para o outro constituindo-se como “tradição oral do povo”. Vejamos dois exemplos:

#### **Exemplos 16:**

Uma velha, muito velha  
De tão velha envervou  
Foi falar em casamento  
A velha se endireitou  
(PADILHA, 2000, p. 102)

A rolinha fez um ninho  
 Para seus ovinhos chocar  
 Veio uma cobra e comeu  
 Rolinha pô-se a chorar  
 (PADILHA, 2000, p. 102)

Como vimos nestes exemplos, as rimas são simples, assim como as palavras que compõem o seu texto. Os jogos de palavras, as onomatopéias, as repetições e as rimas presentes nas quadrinhas agradavam tanto crianças como adultos.

### g) TRAVA-LÍNGUAS

Nas palavras de Melo (1949 *apud* PADILHA, 2005, p.100-101), os trava-línguas são uma categoria especial de parlenda. Caracterizam-se por serem um verso, palavra ou expressão, muitas vezes de pronúncia difícil e com repetição depressa que facilita a pronúncia equivocada de palavras e conseqüentemente a mudança no sentido de origem dos termos.

No site “Brasil Cultura”,<sup>10</sup> o gênero é definido como “jogos de palavras difíceis de serem pronunciadas” e procedem as brincadeiras de “fale bem depressa”; “repita três vezes”; “diga correndo”, etc., pois é um texto que “lido, e devagar, perde a graça e a finalidade”.

Vejamos os exemplos abaixo:

#### Exemplos 17:

Num ninho de mafagafos,  
 Seis mafagafinhos há;  
 Quem os desmafagafizar  
 Bom desmafagafizador será.  
 (MELO, 1949 *apud* PADILHA, 2005, p.101)

#### PATACODA

A pata empata a pata  
 Porque cada pata  
 Tem um par de patas  
 Um par de pares de patas  
 Agora se engata  
 Pata a pata  
 Cada pata  
 De um par de pares de patas  
 A coisa nunca mais desata  
 E fica mais chata

---

<sup>10</sup> Informação disponível no site Brasil Cultura:  
<http://www.brasilcultura.com.br/antropologia/trava-linguas-%E2%80%93-folclore-brasileiro/> Acesso em: 24 Fev. 2015.

Do que pata de pata  
(PAES, 2000 *apud* PADILHA, 2005, p.102)

Em resumo, as leituras para a constituição desta seção revelaram que a definição de poema e canção foram encontradas com maior facilidade, porém, o conceito dos demais textos poéticos e suas características prevalece, na maioria das vezes, de acordo com o senso comum e constitui-se em um campo a ser ampliado através dos estudos na esfera acadêmica e/ou ter os estudos já realizados, divulgados através de publicações.

Ao finalizar o quadro teórico de nossa pesquisa, a seguir iremos adentrar o capítulo metodológico.

### 3 CAPÍTULO METODOLÓGICO

O presente capítulo visa a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa e, assim, expor o contexto em que ocorreram a coleta e análise de dados. Para isso, primeiramente, iremos apresentar os objetivos e as questões que nortearam a nossa pesquisa. Na seção seguinte, descreveremos o contexto da seleção de materiais; na terceira seção, apresentaremos uma síntese as três editoras. A seguir, iremos expor quais as coleções a serem analisadas e, na última seção deste capítulo metodológico, iremos ordenar os procedimentos de análise que serão detalhadamente abordados no capítulo de análise.

#### 3.1 Objetivos e Perguntas

Para a análise dos livros didáticos que compõem as coleções de materiais para a Educação Infantil, estabelecemos como objetivos gerais: compreender que tipo de letramento é desenvolvido no trabalho com o gênero poético em três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil e refletir sobre as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas nos alunos através da utilização desses materiais pelos professores.

Dessa forma, procuramos nos guiar pelas seguintes questões norteadoras da pesquisa:

1. Quais as concepções de letramento identificadas nas propostas de ensino do gênero poético em três coleções de livros didáticos selecionados para esta pesquisa?
2. Que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com esse gênero textual?

Visando a responder essas questões norteadoras, verificamos:

**QUADRO 7 - Questões norteadoras da pesquisa**

<b>Coleção de Materiais Didáticos para a Educação Infantil publicados pelas editoras:</b>			<b>No conjunto de dados após a análise:</b>
<b>Ática</b>	<b>Moderna</b>	<b>Saraiva</b>	
a. Quais são os gêneros textuais presentes nos livros didáticos de três editoras que lideraram o ranking de vendas para o PNLD, entre os anos de 2011 e 2013? b. Com que frequência esses gêneros aparecem? c. Quais atividades didáticas estão sendo propostas para o trabalho com os textos poéticos? d. Qual o modelo de letramento está sendo propiciado através dessas atividades encontradas nos livros didáticos?			e. O que há de semelhante entre as propostas de atividades didáticas para o trabalho com os textos poéticos, entre as diferentes editoras?  f. O que há de diferente entre essas propostas?  g. A que conclusão chegamos sobre o letramento propiciado pelas atividades apresentadas?

### 3.2 Contexto da Seleção de Materiais

Nesta pesquisa, consideramos três coleções de livros didáticos destinados à Educação Infantil, os quais descreveremos posteriormente. Como não existe ainda um programa de análise, aquisição e distribuição desse material nos moldes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é destinado para os demais níveis de ensino, foi preciso construir nossos próprios critérios para fazer a seleção das coleções a serem analisadas.

Justificamos o interesse pela análise de materiais, pois o governo federal vem instituindo políticas de avaliação e compra de livros didáticos. Como já determinou em lei a obrigatoriedade do início da escolarização das crianças aos 4 anos de idade com a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, acreditamos que também poderá passar a comprar materiais para a Educação Infantil. Frente a isso, vemos a necessidade de compreender melhor esses materiais para oferecer à sociedade e mesmo aos governos reflexões sobre como estes podem contribuir ou não para o desenvolvimento de nossas crianças.

A fim de selecionar as coleções, investigamos quais as editoras que têm se destacado na venda de materiais para o MEC, bem como na divulgação de seus materiais em diferentes níveis de ensino. Dessa forma, muito provavelmente, dada as suas capacidades de divulgação de materiais junto aos professores, escolas e prefeituras, elas também podem conseguir se inserir no universo dos materiais para Educação Infantil destinados à escola pública.

Assim, no final de 2013, buscamos os dados oficiais apresentados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que contribuíssem para o nosso estudo. A escolha do PNLD deve-se, ainda, pelo fato de este estabelecer os critérios que tais editoras vêm atendendo e terão interesse em se adequar às especificidades da Educação Infantil. Mas, além disso, o uso dos materiais didáticos, através de sua apresentação e sequência de atividades, acabará por direcionar o trabalho do professor que possui uma formação superficial e/ ou se sente inseguro de atuar nesse nível de ensino.

### **3.3 As Editoras**

No intuito de estabelecer os critérios para a seleção das editoras que mais adquiriram e distribuíram livros através do PNLD, realizamos várias pesquisas no site do MEC<sup>11</sup> e identificamos uma tabela (anexos 1 e 2) apresentando a evolução das editoras que venderam para o Programa no período de 2005 até 2013, assim como a quantidade de exemplares distribuída por elas. De acordo com o PNLD, o triênio atual para escolha e utilização dos livros corresponde de 2013 até 2015, porém, utilizamos o mesmo período de três anos correlacionando-o ao momento em que se deu o início da realização desta pesquisa. A partir desse critério, selecionamos as três editoras que se destacaram durante o triênio de 2011 a 2013. A partir dessas informações, construímos a tabela abaixo:

---

<sup>11</sup>Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391?option=com_contentview=article). Acesso em: 05 Dez. 2013.

**TABELA 1 – Classificação das editoras que se destacaram no PNLD de 2011 a 2013**

Editoras <sup>12</sup>	Ano	Ordem geral de classificação		
		1ª	2ª	3ª
<b>Ática</b>	2013	X		
	2012	X		
	2011			X
<b>FTD</b>	2013			
	2012			
	2011		X	
<b>Moderna</b>	2013		X	
	2012			X
	2011	X		
<b>Saraiva</b>	2013			X
	2012		X	
	2011			

Os dados dessa tabela evidenciam que a Editora Ática liderou o ranking de vendas para o governo nos últimos dois anos evoluindo da terceira colocação obtida em 2011 para a primeira em 2013. A FTD destacou-se apenas em 2011 com a segunda colocação, no entanto, a Editora Moderna já conquistou as três colocações, assim como a Editora Ática, porém, obteve o primeiro lugar em 2011, mas caiu para o terceiro lugar em 2012 e recuperou espaço, obtendo o segundo lugar em 2013. Finalmente, constatamos que a Editora Saraiva destacou-se apenas duas vezes nesse ranking, conquistando o segundo lugar em 2012 e a terceira colocação em 2013. Sendo assim, por ordem de colocação, definimos as editoras: Ática, Moderna e Saraiva como *corpus* de análise.

Apesar desse recorte, para nossa pesquisa, os dados dos anexos 1 e 2 evidenciam a grandiosa quantidade de exemplares produzidos e inscritos no PNLD, o que demonstra a complexidade desse programa, bem como sua influência nos livros publicados pelas diversas editoras, estes, por sua vez, que muito interferem no processo de ensino-aprendizagem. Para ilustrar a dimensão desse volume, elaboramos a tabela abaixo:

**TABELA 2 – Quantidade de exemplares de livros didáticos adquiridos por editora através do PNLD**

Editoras	Quantidade anual			Quantidade total
	2013	2012	2011	
<b>Ática</b>	28.873.832	33.230.029	25.728.190	87.832.051
<b>FTD</b>	19.680.753	24.859.844	26.011.945	70.552.542
<b>Moderna</b>	22.961.170	30.615.475	27.466.376	81.043.021
<b>Saraiva</b>	20.705.477	30.880.701	21.085.672	72.671.850

<sup>12</sup> Editoras listadas por ordem alfabética.

Muitas editoras que fazem parte do PNLD, possivelmente, dispõem de livros didáticos já utilizados pela rede privada de ensino, no entanto, até o momento, não obtivemos esses dados para identificar quais editoras vêm se destacando no ranking de vendas para as escolas particulares de Educação Infantil.

### 3.4 As Coleções

Ao identificarmos as editoras que compõem o objeto de análise desta pesquisa, primeiramente, buscamos no site das mesmas quais os livros didáticos que atualmente vêm sendo disponibilizados para a Educação Infantil. Estes livros podem ser encontrados através do acesso ao link de “materiais didáticos”, “didáticos” ou “livros didáticos”; posteriormente, clicando no nível de ensino é possível acessar as informações acerca dos materiais de Educação Infantil. Seguindo essas etapas, constatamos que cada uma das editoras disponibiliza uma coleção de material didático destinada a essa faixa escolar, todas compostas por materiais para o aluno, para o professor, para a família e complementos para o trabalho em sala, com algumas diferenças entre o volume de materiais de uma editora para outra. Vimos, no entanto, que o acesso ao material do professor pode se dar através da solicitação do respectivo para análise, feito por contato telefônico ou através de e-mail e as coleções do aluno podem ser adquiridas através da encomenda e compra em livrarias. Dessa forma, chegamos às seguintes coleções, contendo três volumes ou níveis cada uma:

- 1) *Editora Ática*: PROJETO ÁPIS: Educação Infantil, dos autores Dante e Noemi;
- 2) *Editora Moderna*: PROJETO BURITI MIRIM: Educação Infantil, uma obra concebida, desenvolvida e produzida pela própria editora e
- 3) *Editora Saraiva*: PROSINHA, das autoras Anita Adas e Cristiana Musa.

### 3.5 Procedimentos de Análise

Realizaremos nossa análise de acordo com as seguintes etapas:

- a) Descrição da estrutura de todos os volumes/níveis das três coleções de livros didáticos selecionados:
  - contexto de produção;

- estrutura interna em seus aspectos gerais (unidades, seções para o aluno e para o professor).
- b) Identificação dos textos e gêneros textuais presentes em cada livro didático:
- levantamento da quantidade de textos presentes nas unidades;
  - classificação dos gêneros encontrados de acordo com a nomenclatura empregada pelos autores do livro didático;
  - construção de um quadro resumo dos gêneros presentes em toda a coleção da mesma editora;
  - elaboração de um gráfico com os dados de toda a coleção de cada editora e
  - construção de um quadro geral apresentando o resultado final da quantidade de gêneros textuais apresentados por todas as editoras.
- c) Levantamento das fontes dos textos poéticos presentes nos livros didáticos analisados:
- identificação dos textos, considerando se foram escritos para um público exterior ou se foram feitos especificamente para a obra (conforme dado apresentado junto aos textos poéticos nos livros);
  - identificação de informações que contribuem para a contextualização dos textos publicados no livro didático, tais como: dados biográficos dos autores, título da obra, nome da editora, data de publicação.
- d) Verificação da forma de apresentação dos textos poéticos nos livros didáticos:
- análise da forma como os textos são apresentados (completos ou adaptados) e retextualizados, de acordo com apontamentos feitos por Bueno (2011).
- e) Verificação das atividades propostas nos livros didáticos:
- análise das atividades de leitura de textos poéticos, seguindo a classificação das relações de interlocução do leitor com o texto, segundo Geraldi (2006). Nesse caso, utilizaremos a tabela abaixo, considerando a respectiva legenda: AD. (adivinha), CA. (canção), D.P. (ditado popular), LI. (limerique), PA. (parlenda), QU (quadrinha), T.L. (trava-língua) e PO. (poema).

TABELA 3– Modelo para análise de textos poéticos

	TÍTULO DA COLEÇÃO: Editora								
	<i>Atividades identificadas nos volumes da coleção</i>	<i>AD.</i>	<i>CA.</i>	<i>D.P.</i>	<i>LI.</i>	<i>PA.</i>	<i>QU.</i>	<i>T.L.</i>	<i>PO.</i>
<b>Leitura como busca de informações:</b>	Identificar a resposta à pergunta								
	Identificar o tema, realizar pesquisas								
<b>Leitura como estudo do texto</b>	Ouvir com atenção, acompanhar a leitura, ler o texto								
	Repetir para decorar								
	Socializar conhecimentos sobre o tema								
<b>Leitura como pretexto</b>	Ser apresentado a um tema ou conteúdo								
	Identificar rimas								
	Identificar letras ou palavras								
	Escrever letras, palavras ou números								
	Produzir desenhos, pintar ilustrações								
	Contar elementos								
	Copiar frases, completar palavras								
	Pesquisar, recortar e colar palavras ou figuras, destacar e colar imagens								
	Ligar palavra a ilustração								
Seguir prescrições variadas									
<b>Leitura como fruição</b>	Criar rimas								
	Cantar, Brincar, Dançar, Divertir-se								
	Imaginar, inventar								
	Falar sobre si ou sua produção								

- análise das atividades propostas nos livros didáticos, considerando a sua relação com os níveis de análise do ISD e, conseqüentemente, sua ligação com as capacidades de linguagem. Para isso, usaremos a seguinte tabela:

**TABELA 4 – Modelo para registrar a quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes nas coleções**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS IDENTIFICADOS <sup>13</sup>	Nome da coleção			Total 1 <sup>14</sup>	Total 2 <sup>15</sup>
			Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3		
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	História em quadrinhos					
		História/ Narrativas diversas					
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Biografia					
		Carta pessoal					
		Notícia					
		Reportagem					
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>						
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	Agenda cultural de um jornal					
		Agenda pessoal semanal					
		Agenda telefônica					
		Calendário					
		Capa de livro					
		Capa de jornal					
		Cartaz de filme					
		Carteirinha de identificação					
		Convite para festa					
		Entrevista a um familiar					
		Ficha informativa					
		Gráfico					
		Lista de compras					
		Lista de materiais					
		Lista de nomes					
		Mapa do Brasil					
		Resumo explicativo					
		Sinopse de filme					
		Tabela de pontos					
		Tabela geral					
Texto explicativo							
Texto informativo							
Verbetes de enciclopédia							
Instruções e prescrições	<b>DESCREVER AÇÕES</b> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Anúncio: procura-se					
		Instruções de montagem					
		Instruções de uso					
		Instruções gerais					
		Legenda					
		Mapa do tesouro					
		Receita					
		Regras de jogo					
		Rótulo de embalagem					
		Placa de sinalização					
<b>Total<sup>16</sup>:</b>							

<sup>13</sup> Trouxemos essa listagem de gêneros, pois correspondem aqueles encontrados nos livros didáticos. A linha do aspecto tipológico ARGUMENTAR encontra-se “em branco” devido a ausência de gêneros pudessem ser classificados nessa capacidade de linguagem.

<sup>14</sup> Decidimos que o “Total 1” corresponde a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de um mesmo gênero.

<sup>15</sup> Optamos adotar o termo “Total 2” para registrar a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de todos os gêneros que envolvem as mesmas capacidades de linguagem.

**TABELA 5 - Modelo para análise de textos poéticos segundo as capacidades de linguagem**

Capacidades de linguagem	TÍTULO DA COLEÇÃO: Editora																								
	Gêneros	Adivinha			Canção			Ditado popular			Limerique			Parlenda			Poema			Quadrinha			Trava Língua		
	Volumes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Capacidades de ação	Contexto de produção																								
	Autor																								
	Destinatário																								
	Objetivos																								
Capacidades discursivas	Lugar social/ época																								
	Conteúdo temático																								
	Plano geral desse conteúdo temático																								
	Marcas de implicação ou sua ausência																								
Capacidades linguístico-discursivas	Estrutura que sustenta o texto																								
	Léxico																								
	Sonoridade																								
	Ritmo																								
	Rimas																								
Estrofes																									

- Identificação da concepção de letramento presente nas propostas de atividades didáticas, segundo a perspectiva do letramento autônomo e ideológico, conforme nos apresenta Street (2003; 2007; 2012; 2013).

Após ter apresentado os critérios de seleção, coleta e análise de dados passaremos, enfim, para o capítulo quatro, momento em que apresentaremos os resultados de nossa análise.

<sup>16</sup> O “Total” a ser apresentado na última linha e última coluna da tabela corresponde a quantidade geral de textos identificados nas três coleções de livros didáticos, exceto os textos poéticos que apresentaremos em tabela específica.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS DA ANÁLISE DOS TEXTOS POÉTICOS**

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos textos poéticos identificados nas três coleções de livros didáticos para a Educação Infantil: “PROJETO ÁPIS”, “BURITI MIRIM” e “PROSINHA”. Para isso, organizamos este capítulo em cinco seções. Primeiramente, iremos descrever a estrutura de cada material, apresentar o contexto de produção e a estrutura interna em seus aspectos gerais; ao longo desta seção trataremos quadros para sintetizar as informações que caracterizam cada coleção.

Na segunda seção, faremos a identificação dos textos e gêneros textuais presentes nos livros didáticos, para isso, apresentaremos os resultados do levantamento da quantidade de textos presentes nas coleções e da classificação dos gêneros identificados. Nesta seção, para contribuir com a visualização dos dados, apresentaremos também um quadro-resumo e um gráfico dos gêneros presentes em cada coleção, além de expor um quadro geral comparativo da quantidade de gêneros textuais apresentada por todas as editoras.

A terceira seção será constituída pelo foco de nossa investigação. Nela iremos nos aprofundar na análise dos textos poéticos. Para tanto, inicialmente faremos a identificação dos textos, considerando se os mesmos foram elaborados para um público exterior, se foram adaptados para a impressão no livro, ou ainda, se foram produzidos especialmente para o uso escolar.

Na penúltima seção, iremos verificar a forma de apresentação dos textos poéticos nos livros didáticos. Dessa forma, nossa análise irá descrever como os textos são apresentados e retextualizados, além disso, faremos a análise das atividades de leitura dos textos poéticos, tendo como referencial a classificação das relações de interlocução do leitor com o texto, conforme apresentado em nosso quadro teórico. Ainda nesta seção, iremos avaliar as atividades propostas nos livros didáticos, considerando a sua relação com os níveis de análise do ISD e, conseqüentemente, sua ligação com as capacidades de linguagem. Para isso, utilizaremos uma tabela que nos auxiliará durante o processo de análise.

Encerrando o capítulo, na quinta seção de análise, iremos identificar a concepção de letramento presente nas propostas de atividades didáticas, em consonância com o pressuposto do modelo de letramento autônomo ou o modelo ideológico, segundo os estudos que constituíram o nosso quadro teórico.

Antes de adentrarmos na apresentação das coleções, esclarecemos que a Educação Infantil brasileira está organizada em: creche (frequentada por crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Todas as coleções que iremos analisar, a seguir, foram elaboradas para serem utilizadas por crianças de 3 a 5 anos, sendo assim, estão de acordo com a legislação atual que determina como “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Lei nº 12.796/2013, art. 6º) e com a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) estabelecida que pretende “universalizar, até 2016 o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”.

#### **4.1 As Coleções de Livros Didáticos**

A investigação sobre as editoras que foram selecionadas para nossa pesquisa ocorreu através da busca em sites de pesquisa e contato com o divulgador comercial das mesmas. Decidimos priorizar as informações publicadas no site de cada uma, pois, a nosso ver, essas informações apresentam formas (ou têm o objetivo) de convencer o docente, a família e demais interessados pelo material sobre a qualidade e as vantagens em adotá-lo.

Todas as editoras selecionadas apresentam coleções de livros para a Educação Infantil, assim como outras que aparecem no ranking de vendas do PNLD, mas não fazem parte de nossa pesquisa.

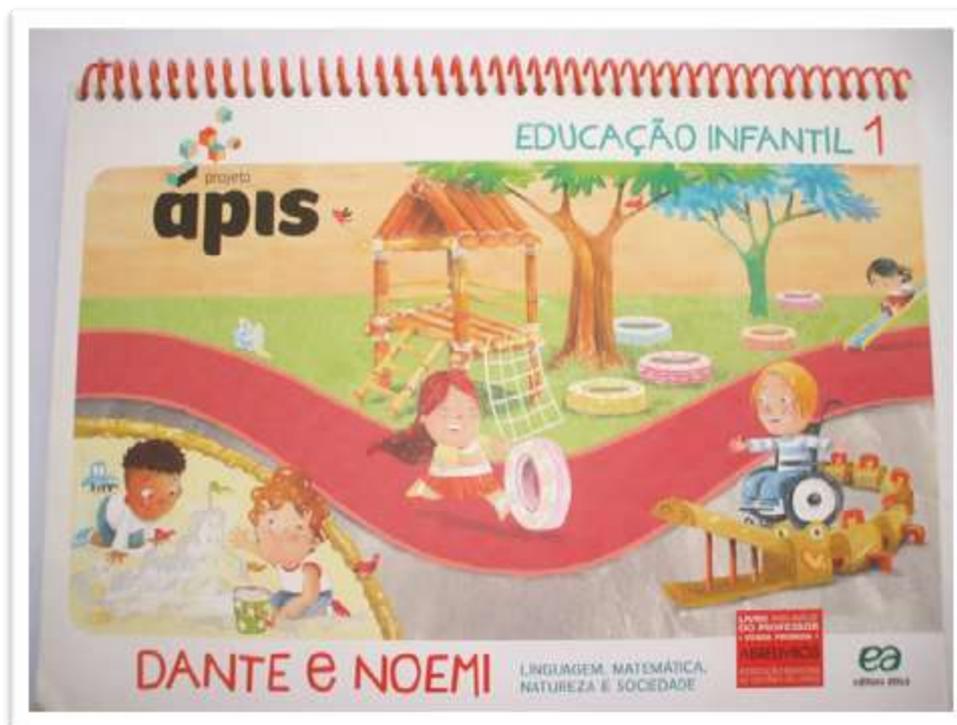
Nesta primeira seção do capítulo de análise, optamos por descrever a estrutura de cada material, apresentar o contexto de produção e a estrutura interna em seus aspectos gerais, visando a informar com clareza sobre qual é o material a que tivemos acesso. Além disso, ao longo desta seção, traremos um quadro-resumo para cada coleção, retomando suas características principais.

##### **4.1.1 A Coleção 1: PROJETO ÁPIS**

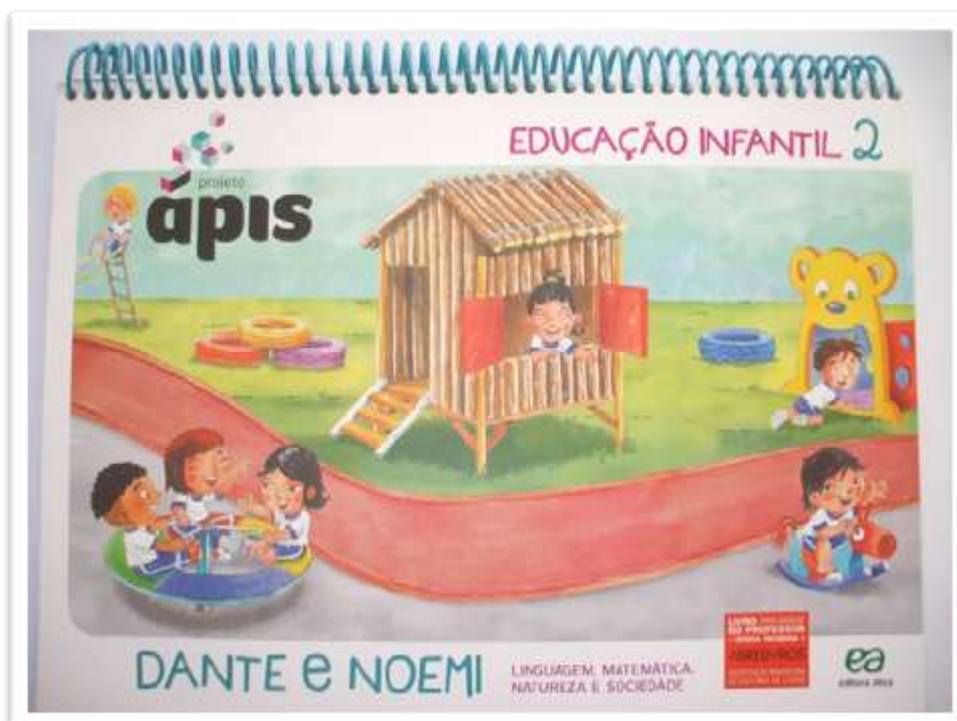
O PROJETO ÁPIS: Educação Infantil é uma publicação da Editora Ática. Esse é o material mais recente publicado pela editora que aparece na primeira colocação do ranking de vendas para o FNDE entre os anos de 2011 e 2013. Essa coleção foi elaborada pelos autores Luiz Roberto Dante e Noemi Bianchini e está organizada em três volumes

destinados às crianças de 3 a 5 anos de idade. Vejamos, a seguir, a capa do livro de cada volume:

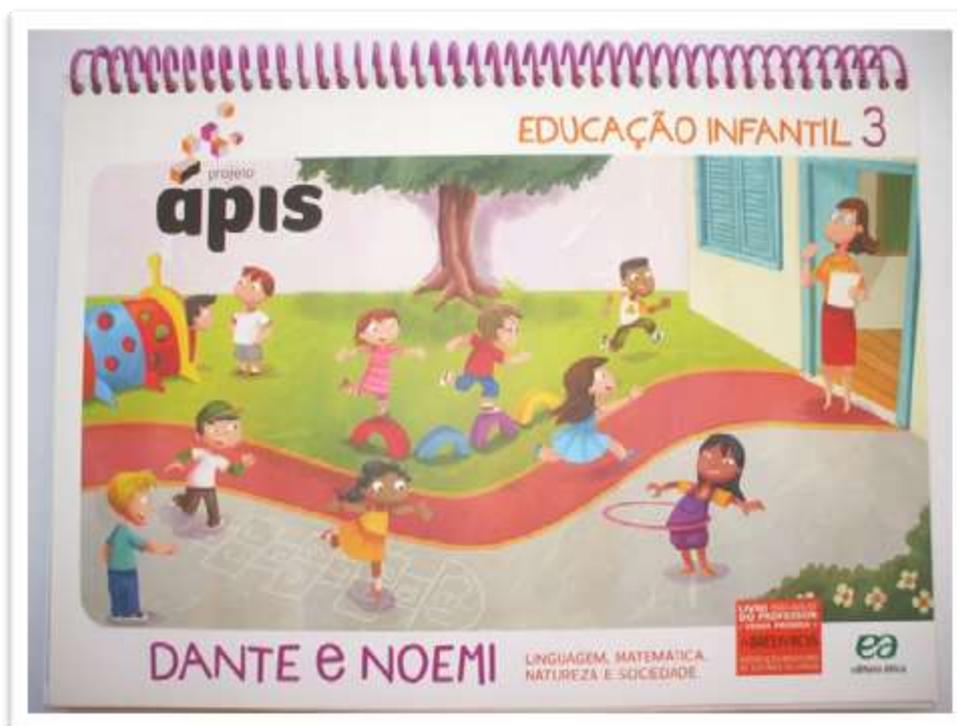
**IMAGEM 4 – Capa do PROJETO ÁPIS: volume 1**



**IMAGEM 5 – Capa do PROJETO ÁPIS: volume 2**



**IMAGEM 6 – Capa do PROJETO ÁPIS: volume 3**



Inicialmente, ao observarmos as capas dos livros didáticos identificamos que os livros se apresentam em forma de apostila, encadernados em capa dura com espiral na horizontal, sendo que na capa de cada material constam, na margem esquerda superior, o nome do livro didático, no centro vemos o cenário descrito anteriormente, no canto esquerdo inferior encontramos o nome dos autores, Dante (Luiz Roberto Dante) e Noemi (Noemi Bianchini). Ao lado, vemos o nome dos três campos de conhecimentos abrangidos pela coleção: Linguagem, Matemática e Natureza e Sociedade e no canto inferior direito, observamos o nome e o logotipo da Editora Ática. Na margem superior direita, notamos o nome do nível de ensino a que esses materiais se destinam e o número correspondente ao volume.

O ano do documento pode ser identificado apenas na ficha catalográfica, no miolo do livro. Essa informação nos revela que ele é apresentado como um livro atual, pois os volumes estão em sua primeira edição, cuja publicação foi em 2013 no Brasil. O livro é divulgado no site<sup>17</sup> da editora Ática para todos os interessados ou enviado para os professores e gestores de escolas quando solicitado para análise, conforme disponibilidade de estoque, ou quando são adotados por estes. Vale esclarecer que todos os livros analisados, nesta pesquisa, correspondem ao “Livro para análise do professor”.

<sup>17</sup>Obra disponível no endereço <http://www.atica.com.br/SitePages/Colecao.aspx?cdColecao=550>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

Cada livro é estruturado de forma idêntica na quantidade de seções, mas com variações no conteúdo de cada uma delas e, conseqüentemente, na quantidade de páginas que a constituem. A seguir, vemos a estruturação do material: capa, folha introdutória, fascículo explicativo, nome e currículo dos autores, ficha catalográfica, apresentação do material, sumário, material de apoio (ao aluno), manual do professor e bibliografia. Os livros do aluno diferenciam-se pela temática principal, ou seja, cada um abrange um tema como fio condutor das atividades propostas para o ano.

O livro analisado não possui um índice geral, encontramos um sumário para o livro do aluno e outro para o manual do professor, além disso, durante a análise observamos que o material está organizado em seções, cujo quadro a seguir, elaborado por nós, favoreceu a visualização geral:

**QUADRO 8 - Síntese do material destinado ao aluno no PROJETO ÁPIS**

PROJETO ÁPIS: Educação Infantil		
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Primeira capa		
Folha introdutória		
Fascículo explicativo dos livros e materiais complementares		
Folha com nome e currículo dos autores		
Ficha catalográfica e outros dados editoriais.		
Mensagem dos autores.		
Apresentação do material sob o título "conheça seu livro". Informações destinadas ao aluno. (frente)		
Sumário:		
Unidade 1: Quanto tempo o tempo tem!	Unidade 1: Todas as coisas têm nome	Unidade 1: No mundo em que vivemos
Unidade 2: Quanto animal!	Unidade 2: Minha casa	Unidade 2: As invenções
Unidade 3: Tempo em família	Unidade 3: Na minha escola	Unidade 3: Em nosso planeta temos...
Unidade 4: Tempo de escola!	Unidade 4: Eu e a natureza	Unidade 4: A nossa cultura
Material de apoio		
Manual do professor		
Sumário		
Apresentando o projeto		
Orientações metodológicas		
Orientações para o volume 1	Orientações para o volume 2	Orientações para o volume 3
Hora da história		
Bibliografia		
Última capa		

A primeira capa é a imagem que desperta a atenção do leitor, nela, identificamos que, para cada volume, foi utilizada uma cor predominante para o espiral, para o sombreado ao fundo da ilustração, para a identificação do número do volume e do nome dos autores. Todas as capas foram ilustradas com desenhos de crianças se divertindo no parque, em grupo ou individualmente, no entanto, observa-se uma significativa mudança na

caracterização e nas atividades realizadas pelas mesmas.

No primeiro volume, nota-se que são crianças menores, que se interessam pela brincadeira no tanque de areia, por empurrar pneus e por escorregar. No volume seguinte, percebe-se que são crianças um pouco mais velhas e que possivelmente estão de uniformes. Nesta capa, é dada ênfase à exploração e utilização dos brinquedos do parque, através da brincadeira no gira-gira, na casinha de madeira, no balanço, no cavalinho e na passagem pelo túnel. No terceiro volume, as crianças são maiores, não utilizam roupas iguais, se interessam pela brincadeira de amarelinha, por equilibrar-se em cima de pneus, por utilizar o bambolê e, desta vez, se deparam com uma professora, pela qual demonstram interesse em se aproximar.

Somente no último volume vemos um adulto, no caso, uma professora (usando óculos, camisa, saia e sapatinho, em frente a uma porta), supõe-se que ela está na frente de uma sala de aula, vemos ela segurando uma folha e acenando às crianças com a outra mão. O ambiente ilustrado nessas capas é constituído por um caminho que, se organizado em sequência crescente, torna perceptível a continuidade da ilustração dos três volumes, além disso, as ilustrações do escorregador e do túnel onde as crianças estão brincando também se completam ao aproximarmos os volumes. Essas crianças ilustradas nas capas constituem uma turma de amigos que constantemente é retomada, por meio da ilustração ou da citação do nome, no decorrer de cada exemplar.

Uma análise sobre essa ilustração nos leva a refletir a respeito da intencionalidade dos autores de que a obra seja utilizada ao longo da Educação Infantil, pois a junção da imagens caracteriza uma progressão. Entretanto, essa ideia projetada pela capa não significa necessariamente que a mesma apresente inicialmente atividades mais fáceis e, gradativamente, aumentem os desafios, pois a coleção demonstra ter sido pensada na criança de cada faixa etária. Apesar dessa continuidade visualizada na ilustração da capa, cada material apresenta explicações que tornam o volume único e independente, ou seja, quem tiver acesso somente ao volume 2, terá condições de utilizar o material sem mesmo conhecer o volume 1 e ainda não ter tido acesso ao volume subsequente.

A primeira informação na “folha introdutória” é idêntica nos três volumes, é a síntese da proposta do material, organizada na frente e no verso da página, cujo texto possibilita uma visão geral do que constitui o Projeto Ápis. Na frente, observamos que a primeira informação revela a intencionalidade do projeto em viabilizar o início das crianças em três campos de conhecimentos, logo em seguida, são destacados três itens que remetem ao livro do aluno, depois é apresentada uma informação a respeito do manual do professor e outra relacionada ao material complementar e um CD. No verso, há seis itens que sintetizam o livro do aluno e uma informação sobre o “*Caderno Letras e Números*”. Identificamos que o texto está escrito na terceira pessoa e não há um direcionamento efetivo para o professor,

nem para o aluno, mas supõe-se que o destinatário seja o professor ou equipe pedagógica que, com base nesses dados, terá uma visão geral do que encontrará no decorrer do material.

A seguir, no “*Fascículo explicativo dos livros e materiais complementares*”, material presente em todos os volumes, há uma folha ilustrada que pode ser aberta. Na frente dessa é dada ênfase para a Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica, e também ressalta a importância tanto da família como da escola no processo de formação integral da criança.

Ao abrir o fascículo, encontramos mais informações a respeito de cada volume, brevemente apresentadas na folha anterior. Nesta parte, a primeira informação é dada sob o título “Parceria entre família e escola”, e ilustrada pelo desenho de uma mulher grávida sentada ao lado de uma criança ajoelhada em uma poltrona segurando um livro na mão e ambas se olhando.

A seguir, é apresentado o Projeto Ápis, com a síntese do fio condutor de cada volume. Logo depois, vemos a estrutura das unidades dos volumes: cada unidade é iniciada com uma ilustração para acionar os conhecimentos prévios dos alunos, o número e nome da unidade, além disso, descobrimos seções fixas em cada unidade: Hora da história e Hora do jogo.

Nesse mesmo plano, vemos um quadro com um objetivo geral para cada campo de conhecimento, ao lado vemos a imagem e um objetivo geral para a utilização do material complementar: “*Caderno Letras e Números*”, um exemplar para cada volume do aluno. No decorrer desse texto, vemos que há uma preocupação dos autores em ampliar a visão do adulto sobre o material, no entanto, não há um direcionamento específico do texto, portanto, supõe-se que essas informações podem ser destinadas tanto para o professor, como para a família que passa a ter contato com o material que será usado pela criança.

Na última folha do fascículo, verificamos um texto direcionado para a família, sob o título “Como os pais podem ajudar em casa”, pontuando a importância desta ter conhecimento sobre o cotidiano e a aprendizagem da criança na escola e, assim, ter maiores possibilidades de contribuir para o desenvolvimento infantil. Essa informação nos permite comentar que o fascículo é destinado à informação para a família sobre a constituição do livro que será utilizado pela criança. Para orientar os pais, os autores apresentam tópicos relacionados a linguagem, a matemática e aos conceitos de natureza e sociedade.

A próxima página traz o nome e currículo dos autores: Luiz Roberto Dante, chamado por Dante ao longo da obra e Noemi Bianchini, chamada por Noemi no decorrer do material. Ele tem uma formação voltada para a Matemática, é livre-docente em Educação Matemática e pesquisador em ensino e aprendizagem da área, doutor em ensino da Matemática,

licenciado em Matemática. Já lecionou na rede estadual de São Paulo para alunos do Ensino Fundamental e Médio e também é autor de vários livros para esses dois níveis de ensino. Já Noemi é doutora em Sociologia da Educação, mestre em Educação Escolar, pós-graduada em Teoria e Crítica Literária, licenciada em Letras e Pedagogia, trabalhou como supervisora e coordenadora de conteúdos em cursos de formação de professores e lecionou em cursos de graduação e pós-graduação sobre currículo, legislação, gestão e alfabetização, além de ter trabalhado no Ensino Fundamental e Médio. A breve retomada das informações constantes nos currículos nos permite tecer a observação de que, embora o material seja destinado à Educação Infantil, nenhum deles tem experiência ou formação específica para esse nível de ensino.

No verso dessa página, encontramos a ficha catalográfica e os dados editoriais, estes revelam a quantidade de profissionais envolvidos durante o planejamento, a elaboração e a publicação do material, havendo entre eles uma pessoa responsável pela editoria de Educação Infantil e outra pela assessoria didática na constituição da obra. Ao final dessa página, Dante e Noemi deixam uma mensagem idêntica nos três volumes, visando a convidar o leitor infantil para se apropriar do material. Essa fala está acompanhada de uma ilustração, específica para cada volume, onde um grupo de crianças interage alegremente.

A próxima seção, destinada ao aluno, é denominada “Conheça seu livro”, personalizada para cada volume, apresenta a turma de amigos que acompanhará os alunos ao longo do ano e também as seções do livro: abertura de unidades, hora da história, hora do jogo e material de apoio. Sobre essas turmas, percebemos que no volume 1, cuja cor predominante é laranja, temos a turma do Gui, formada por 5 crianças, entre elas, 3 meninos: Gui, Rafael, e Ivo; e 2 meninas: Clara e Bia. A caracterização das crianças representa diferentes etnias e o Rafael é um cadeirante.

O volume 2, cuja cor predominante é verde, traz 7 crianças que formam a turma da Lia. São 4 meninas: Lia, Sofia, Ana e Manuela, juntamente com 3 meninos: Beto, Bruno e Cauã que, visualmente, não representam a mesma diversidade étnica notada na capa do volume anterior. E, no volume 3, cuja cor predominante é lilás, vemos a turma do Yuri, constituída por 6 meninos: Yuri, Gabriel, João, Nuno, Pedro e Luca e por 4 meninas: Isa, Nina, Lara e Mariana, que retomam a diversidade de etnia ilustrada no primeiro material.

Na parte de trás dessa folha, encontramos o sumário, destinado ao aluno, que apresenta uma imagem em miniatura de cada abertura da unidade, assim como o seu título e a página.

A próxima seção corresponde à reprodução da página do livro do aluno, ao centro da folha, e nas laterais os encaminhamentos direcionados ao professor em tipografia rosa, assim como as respostas das atividades propostas, escritas com a mesma cor, como

veremos mais adiante.

Dando continuidade a descrição da estrutura de organização do Projeto Ápis, encontramos o “Material de apoio”, com figuras impressas em papel de gramatura maior para recorte, colagem, montagem, etc. no decorrer das atividades. Cada página é iniciada por um cabeçalho que identifica o título da atividade e define o número da página do livro do aluno.

A seguir, vemos o “Manual do professor”, que está dividido em cinco seções. Inicialmente, em todos os volumes consta a apresentação do Projeto Ápis e no 5º parágrafo identificamos a expectativa dos autores em relação aos resultados dessa proposta, “esperamos que este material sirva de apoio para seu trabalho, professor, a fim de auxiliá-lo na organização da rotina escolar” (MANUAL DO PROFESSOR, p.2), diferindo apenas a ilustração que acompanha cada sumário.

Em seguida, é explicitado o objetivo de “apresentar um trabalho contextualizado, interdisciplinar, que possibilite o desenvolvimento de atividades [...] de forma lúdica, instigante, respeitando, construindo e ampliando conhecimentos sobre o meio social no qual as crianças estão inseridas” (MANUAL DO PROFESSOR, p.3), além disso, é fundamentada a escolha pelos eixos norteadores nas orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre a metodologia, os autores afirmam que ela é de acordo as orientações do RCNEI e “valoriza o respeito ao pensamento, ao conhecimento, às opiniões, à troca de experiências, à posição reflexiva diante das informações e situações apresentadas” (MANUAL DO PROFESSOR, p.3), a seguir é brevemente descrita a estrutura da coleção e apresentadas as personagens de cada turma de crianças que acompanha os volumes.

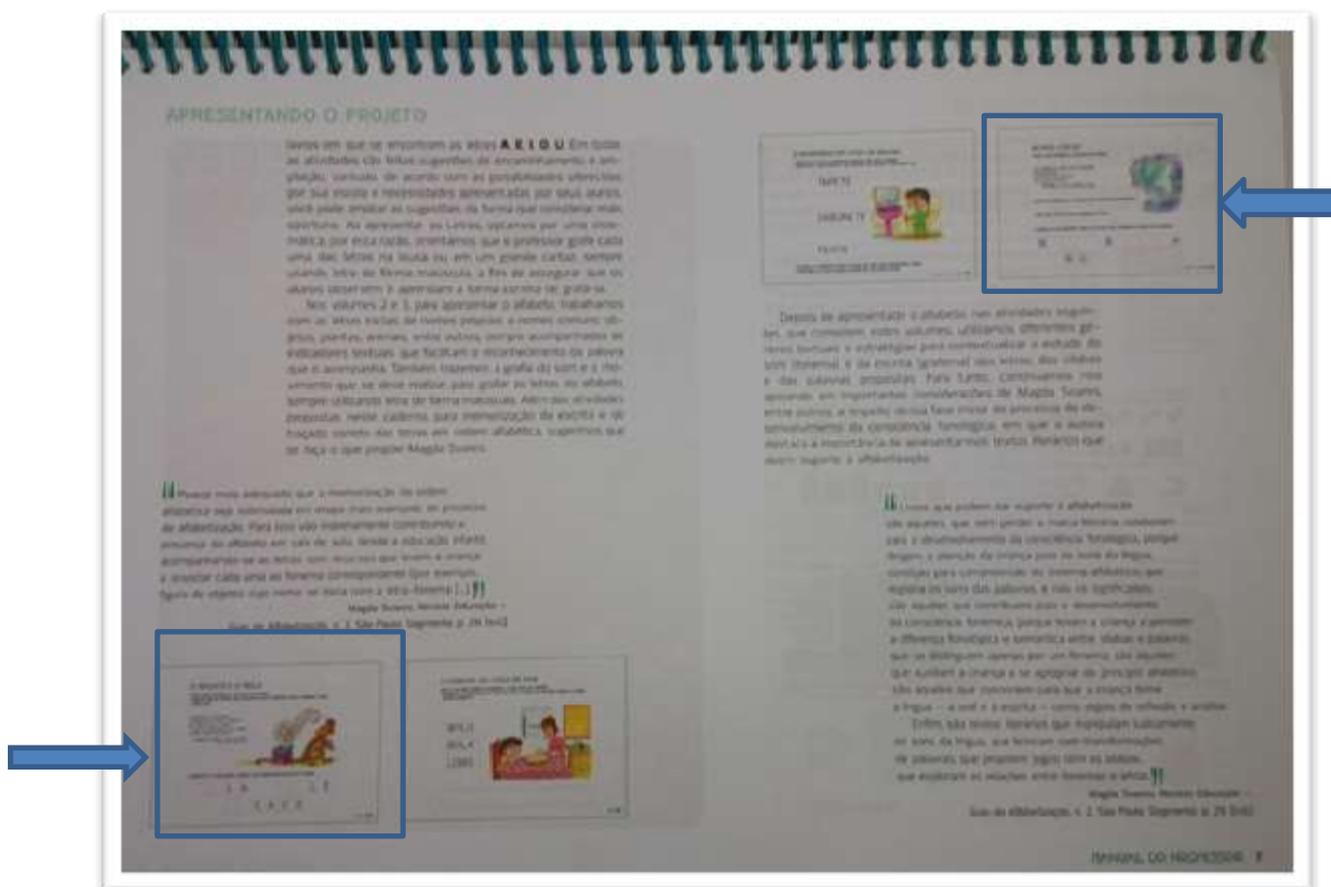
Ainda na apresentação do projeto, encontramos uma síntese sobre o tema que conduz a organização de cada volume e uma frase sobre o que é contemplado em cada unidade, essas informações diferenciam-se apenas no que diz respeito as ilustrações, pois cada volume é ilustrado por duas pequenas reproduções da folha de atividade do aluno, no entanto, a síntese que corresponde ao volume em questão é ilustrada por quatro pequenas reproduções. A seguir, são apresentadas as seções fixas: a hora da história e a hora do jogo. As descrições são muito semelhantes, diferindo apenas na localização da transcrição das histórias no referido manual e nas ilustrações, pois estas se relacionam aos textos sugeridos ao longo do livro.

Dando continuidade a mesma seção, vemos a explicação dos encaminhamentos destinados ao professor durante as atividades, podendo ser em relação aos objetivos, aos conteúdos, e ainda, há sugestões para explorar, realizar ou ampliar as atividades.

A seguir, são apresentados os materiais complementares: CD e o Caderno Letras e Números. O primeiro acompanha cada volume e traz parlendas, trava-línguas, canções,

histórias, sons da natureza e músicas de relaxamento. O segundo, também acompanha os volumes, sendo que especificamente foram criados para “a sistematização da grafia de letras e números” (MANUAL DO PROFESSOR, p.6) tendo como subsídios teóricos os estudos de Magda Soares<sup>18</sup>, como podemos ver a seguir no trecho comentado:

### IMAGEM 7– PROJETO ÁPIS: trecho comentado



Esses trechos são ilustrados pelas imagens que correspondem as folhas de atividades do Caderno Letras e Números, material que, segundo os autores, deve ser utilizado e ampliado com base na leitura de outros materiais indicados na bibliografia.

Na próxima seção, intitulada “Orientações metodológicas”, os autores expõem o que observam a respeito do contato da criança com a linguagem escrita na atualidade, tomando como referência o conteúdo do RCNEI, ressaltando a importância da família e da escola, “[...] pois a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita são estreitamente relacionados à atenção dada a esta fase inicial do processo de desenvolvimento da oralidade, do letramento e da alfabetização” (MANUAL DO

<sup>18</sup> Trata-se de uma artigo publicado na Revista Educação – Guia de Alfabetização, n.2. São Paulo: Segmento, p.29. [s.d.].

PROFESSOR, p.8).

A seguir, os autores apresentam os objetivos para cada eixo de trabalho com base no RCNEI. Sobre a Linguagem oral e escrita (LOE- ícone encontrado ao longo do livro do aluno), segundo Dante e Noemi:

o acesso à leitura, no volume 1, ainda é garantido pela leitura feita pelo professor, de diferentes gêneros literários. Nos volumes 2 e 3, além da leitura feita pelo professor, iniciamos o processo de desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, as crianças são estimuladas, desafiadas a reconhecer o que a escrita representa e que se usa para escrever (MANUAL DO PROFESSOR, p.9).

Além disso, a respeito da escrita, percebemos que para eles “a escrita é trabalhada de forma integrada e as estratégias usadas para que isso aconteça são: inicialmente, decifrar, ler [...] progressivamente, decifrar palavras, encontrá-las em textos rimados [...] sempre em contextos trabalhados de forma lúdica e significativa para a criança” (MANUAL DO PROFESSOR, p.9). Na sequência, os autores apresentam algumas considerações sobre o trabalho com este eixo no material, abrangendo: o uso da letra de fôrma maiúscula, o trabalho com lista de nomes dos alunos da classe, a decifração de palavras segundo Cagliari (sem data) e o processo de consciência fonológica, a iniciação do processo de letramento e alfabetização na Educação Infantil e propostas de expressão por meio de outras linguagens (expressão plástica) com dez sugestões de atividades que se diferenciam entre os volumes.

Retomando a questão sobre letramento e alfabetização, verificamos que esses conceitos são tratados superficialmente e, por isso, pouco contribuem para nortear o trabalho docente. Identificamos que Dante e Noemi fazem referência aos estudos de Freitas (2004) e Morais (2005), indicando, em nota de rodapé, que os mesmos foram utilizados por Aquino (2008).

Sobre o eixo Natureza e Sociedade (NS), o aporte teórico novamente está nas contribuições do RCNEI devido a afirmação dos autores de que “os temas propostos para o desenvolvimento de atividades que têm como foco o eixo Natureza e Sociedade baseiam-se no RCNEI”. Não há um aprofundamento nessa questão e, as orientações metodológicas, que constam no Manual do Professor, ocupam apenas meia página do livro didático. Nessa parte, há ênfase na imagem de uma criança sorrindo, segurando um cata-vento colorido em um campo verde num dia ensolarado, em detrimento do texto que poderia apresentar as razões desta escolha e ainda orientar o docente com mais clareza, ao invés de transmitir a mensagem que, “conhecendo o contexto da escola e a realidade de seus alunos, você pode ampliar o trabalho para atender essas questões” (MANUAL DO PROFESSOR, vol.2, p.15).

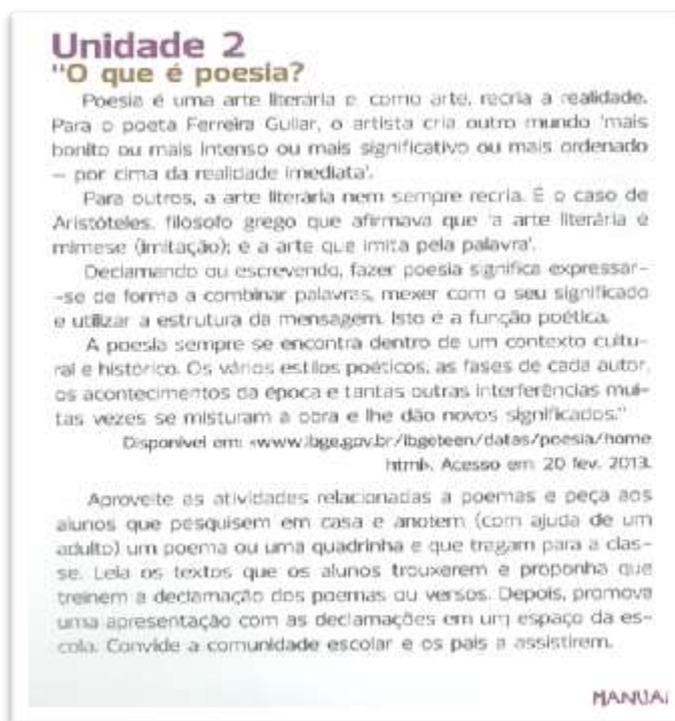
A respeito do eixo de Matemática (MAT), nas orientações metodológicas este não é citado, nem há indícios do referencial que priorizam, entretanto, observamos que na lista de

referências bibliográficas há diversos títulos que tratam de conceitos relacionados a esse eixo e, portanto, acredita-se que a união dessas contribuições deve ter sido considerada como base para o trabalho proposto da coleção didática.

A próxima seção é específica para cada volume ao tratar de fornecer informações que auxiliem na compreensão dos conceitos a serem trabalhados com os alunos, se remetendo a outros estudos e a definição de conceitos pertinentes. Dentre essa variedade, destacamos algumas orientações que constam no volume 3, segundo Dante e Noemi a proposta na unidade 1 deste volume “é dar início ao processo de alfabetização. Por essa razão, sempre que sugerimos o trabalho em grupo para decifrar ou escrever novas palavras, sugerimos que seja feito por duplas proximais” (MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3, p.25), pois seguem a hipótese de funcionamento da escrita conforme estudado por Ana Teberosky<sup>19</sup>, além de conceber as recomendações dadas pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do Ministério da Educação, no seu primeiro módulo.

Destacamos também as orientações dadas a respeito da poesia, as quais reproduzimos a seguir:

### IMAGEM 8 - PROJETO ÁPIS: o que é poesia?



(MANUAL DO PROFESSOR, vol. 3, p. 26)

<sup>19</sup> Ao mencionarem o estudo de Teberosky os autores não fazem referência do(s) respectivo(s) estudo(s) e indicam as seguintes leituras: Os processos de leitura e escrita de Emília Ferreiro e Margarita Gomes Palacio, Artmed, 1990; Revista Nova Escola, n.204. Artigo: Hipóteses de escrita dos alunos. Disponível também no site da Revista Nova Escola ([revistaescola.abril.com.br](http://revistaescola.abril.com.br)); Indicadores de Qualidade na Educação: Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, disponível no site da Ação Educativa ([www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br)).

Na outra seção, “Hora da história”, encontramos o texto na íntegra de todas as histórias indicadas ao longo do livro didático, sendo assim, cada volume traz um repertório exclusivo.

Finalmente, os autores apresentam uma listagem com aproximadamente cinquenta referências para o aprofundamento nos estudos, tratam-se de livros, revistas, artigos e capítulos de livros, são obras publicados entre os anos de 1986 e 2008, além de sites acessados em 2013.

A última capa, tão ilustrada como a primeira, define resumidamente a constituição do Projeto Ápis e revela ao destinatário a noção de continuidade percebida pela ordenação crescente da capa dos três volumes publicados para a Educação Infantil, como veremos a seguir:

**IMAGEM 9 - Última capa do PROJETO ÁPIS**



Tomando como referência os três exemplares que formam a coleção, identificamos a presença de 22 gêneros, sendo que 6 deles pertencem aos textos poéticos. Há poucos gêneros recorrentes ao longo da coleção e, além disso, muitos apareceram somente no terceiro volume.

Finalizamos essa apresentação do material trazendo outro quadro, elaborado por nós, sobre o PROJETO ÁPIS:

**QUADRO 9 – Síntese do PROJETO ÁPIS**

Nome da obra	<b>PROJETO ÁPIS: Educação Infantil</b>		
Autores	Luiz Roberto Dante e Noemi Bianchini		
Editora	Ática (SP)		
Organização	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Idade	3 anos	4 anos	5 anos
Edição/ Impressão	1ª/ 2013	1ª/ 2013	1ª/ 2013
Quantidade de páginas de atividades para o aluno	136 + 48 (= 184) <sup>20</sup>	144 + 48 (=192)	176 + 48 (=224)
Organização do conteúdo:	Campos: Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade De modo interdisciplinar e contextualizado (miolo do fascículo)		
Fio condutor	Tempo: “o qual é apresentado como fenômeno natural, na vida dos animais, como rotina nas famílias e na escola”.(contracapa)	Todas as coisas têm nome: “partindo da apresentação e exploração dos nomes próprios, situação bastante significativa para a criança.” (contracapa)	No mundo em que vivemos temos... “explora conteúdos relacionados ao homem no planeta Terra, suas importantes invenções e suas diferentes culturas”. (contracapa)
Proposta, explícita, da coleção	“[...] proposta é iniciar as crianças nos campos da Linguagem, da Matemática e da Natureza e Sociedade”. (contracapa) “A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, constitui-se no alicerce da formação do aluno e é determinante no seu desempenho durante toda a vida escolar”. (parte frontal do fascículo)		
Referencial teórico, explícito	“orientados pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, os três eixos principais que embasam as propostas e o desenvolvimento das atividades são Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade”. (MANUAL DO PROFESSOR, 2013, p.3)		
Informações complementares ao professor	“[...] família e escola têm um importante papel no desenvolvimento social, cultural e humano dessas crianças, pois a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita estão estreitamente relacionados à atenção dada a esta fase inicial do processo de desenvolvimento da oralidade, do letramento e da alfabetização”. (MANUAL DO PROFESSOR, 2013, p. 8)		

A seguir, descreveremos os dados da coleção da Editora Moderna.

**4.1.2 A coleção 2: BURITI MIRIM**

A “BURITI MIRIM: Educação Infantil” é uma publicação da Editora Moderna, a segunda colocada no ranking das editoras que mais venderam exemplares de livros didáticos para o governo federal entre os anos de 2011 e 2013. Essa coleção é de autoria

<sup>20</sup> Os valores são apresentados em forma de soma, pois o primeiro valor equivale a quantidade de páginas do livro didático e o segundo valor à quantidade de páginas do “Caderno Letras e Números”. São exemplares independentes, mas que pertencem a coleção e propõe atividades aos alunos.

coletiva e destaca apenas o nome da editora executiva Maria Virginia Gastaldi. Ela está organizada em três livros destinados às crianças de 3 a 5 anos de idade, conforme as imagens a seguir:

**IMAGEM 10 - Capa do BURITI MIRIM: volume 1**



**IMAGEM 11 - Capa do BURITI MIRIM: volumes 2 e 3**



Primeiramente, ao observarmos as capas dos livros didáticos destinados às crianças de 3 a 5 anos de idade, podemos ver que os livros se apresentam em forma de apostila, encadernado em capa dura com espiral (volume 1 na horizontal e volumes 2 e 3, na vertical), sendo que para cada volume utilizou-se de uma cor predominante para o espiral e para o sombreado na parte superior da capa. Na capa do material constam, no canto superior esquerdo, o logotipo da coleção, ao lado, o nome da obra em letras brancas e o número do conjunto de materiais, logo abaixo, consta o nível de ensino a que se destina. Ao fundo dessas informações, vemos três faixas arredondadas (mais estreitas à esquerda e largas à direita), coloridas conforme a cor predominante em cada volume, porém, pintadas em três tonalidades, separadas por linhas brancas. Em seguida, o desenho de um cenário, conforme descrito anteriormente, ocupa a parte central e inferior da capa. No canto inferior direito, há o nome e o logotipo da Editora Moderna. Não é citado o nome dos autores, pois se trata de uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela própria editora, tendo Maria Virgínia Gastaldi como editora executiva, conforme informações presentes na contracapa.

O ano do documento pode ser identificado apenas na ficha catalográfica, no miolo do livro. Esses dados apontam que o material foi inicialmente publicado em 2010 e agora está na segunda edição, publicado em 2014 e impresso na China. Acreditamos que essa decisão se deve a redução de custos com a impressão dos materiais. Os livros são divulgados no site da Editora Moderna, de livre acesso,<sup>21</sup> e enviados para os professores e gestores de escolas quando solicitados para análise, conforme disponibilidade de estoque ou se forem adotados. Todos os livros analisados nesta pesquisa correspondem ao “Livro para análise do professor”.

Os livros são estruturados de forma semelhante, seguindo a sequência de seções apresentadas no sumário e trazendo conteúdos específicos que abrangem a idade a que o material se destina. Destacamos que o volume 3, pensado pelos autores para ser utilizado por crianças com 5 anos de idade, traz um diferencial em um quadro denominado “programa de produção de textos”. Essa informação, segundo os autores, resume a proposta de cada unidade do volume e possibilitará a aproximação das crianças “de boas situações de letramento para que aprendam as práticas de escrita tal qual acontecem socialmente e tenham a oportunidade de refletir sobre a língua como objeto de conhecimento e suas possibilidades de usos sociais” (vol.3, p. XII) especificamente na Unidade 2 há uma seleção de páginas com orientações para o trabalho com apreciação e produção de rimas.

---

<sup>21</sup> Obra disponível no endereço: <http://lançamentos.moderna.com.br/educacao-infantil/buritimirim/> Acesso em: 12 Fev. 2015.

Cada livro é acompanhado por diversos materiais, dessa forma, também foram publicados ao aluno: caderno de trabalho pessoal, caixa de jogos, caderno de cenários e caderno da família. O professor adotante tem acesso a todos esses materiais e, além disso, a 1 livro de história e 2 jogos cooperativos. Como podemos ver a seguir:

#### IMAGEM 12 - Conjunto de materiais didáticos do BURITI MIRIM



O livro analisado possui um sumário geral que representa a forma como o material foi estruturado em seções, vejamos o quadro que elaboramos com base nessas informações:

#### QUADRO 10 - Síntese do material destinado ao aluno no BURITI MIRIM

BURITI MIRIM: Educação Infantil		
VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3
Primeira capa		
Folha de rosto		
Dados editoriais		
Apresentação do material		
Sumário		
I- A Coleção <i>Buriti Mirim</i>		
1. <i>Buriti Mirim</i> : por que esta é uma nova proposta?		
. Um conjunto de materiais para a criança		
. Um conjunto de materiais para o professor		
2. Conheça e aproveite os materiais para o professor		
II- Organização de tempos e espaços com o <i>Buriti Mirim</i>		
1. Criação de contextos de experiências para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças		
2. Sobre a organização do tempo e do espaço		
3. Uma proposta de organização do tempo didático: os cantos de atividades diversificadas		
III- Trabalhando com eixos de aprendizagem na Educação Infantil		

1. Linguagem e comunicação 2. Relações matemáticas 3. Exploração e conhecimento de mundo 4. Expressão e apreciação artística 5. Desenvolvimento pessoal e social 6. Corpo e movimento		
IV- Reprodução do Livro do aluno com orientações para uso		
Unidade 1: Prazer em conhecer	Unidade 1: Eu sou assim!	Unidade 1 Meu nome, meu jeito, minhas escolhas
Unidade 2: Minha escola, meus amigos	Unidade 2: Muitas profissões	Unidade 2: Brincando com sombras e rimas
Unidade 3: Na fazenda	Unidade 3: No jardim	Unidade 3: Festas
Unidade 4: Meu corpo	Unidade 4: Jeitos de brincar	Unidade 4: Cuidando do ambiente
Unidade 5: Lá vem o circo	Unidade 5: Vamos comer	Unidade 5: Histórias
Unidade 6: O pomar	Unidade 6: Animais	Unidade 6: Crianças daqui e ali
Unidade 7: Filhotes	Unidade 7: Passeios à praia	Unidade 7: Animais nas savanas, nas florestas e nos polos
Unidade 8: Gosto de aprender	Unidade 8: Brincando com água	Unidade 8: Boa viagem!
V- Textos finais . A criança de 3 anos . A linguagem no ambiente escolar . Objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educadores implicados na construção do discurso oral . Experiências de apropriação do conhecimento matemático . A Ciência das crianças . Desenhar, pintar, expor, fruir . Construindo a autonomia, formando sujeitos . Corpo e movimento	V- Textos finais . A linguagem no ambiente escolar . Objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educadores implicados na construção do discurso oral . Experiências de apropriação do conhecimento matemático . A Ciência das crianças . Desenhar, pintar, expor, fruir . Construindo a autonomia, formando sujeitos . Corpo e movimento	
Matriz para planejamento para xerocar		
Peças para jogos cooperativos		
Folha com adesivos		

A primeira capa é o contato inicial do leitor com o livro, nela observamos que, para cada volume, como na coleção anteriormente apresentada, foi utilizada uma cor predominante para o espiral e para o sombreado ao fundo da ilustração. Todas as capas foram ilustradas com desenhos de animais, no entanto, observa-se que estes se encontram em ambientes diferentes.

No primeiro volume, cuja cor predominante é verde, nota-se uma fazenda com quatro animais construídos por meio do recorte e dobradura de papel (passarinhos, vaca e cachorro), além disso, um tronco de árvore, uma cerca, outra árvore e uma casinha

complementam o cenário rural. No volume seguinte, cuja cor predominante é vermelho, percebe-se um fundo do mar e 3 peixes, 1 cavalo marinho, 1 estrela do mar e 1 caranguejo, também foram construídos em papel, onde observa-se os pontilhados que demarcam a área dobrada, além disso, algumas ondas e algas complementam o cenário.

No terceiro volume, cuja cor predominante é azul, os animais estão em uma savana, esses três (leão, girafa e tucano) seguem o mesmo padrão das outras capas, ou seja, foram construídos em papel e, também, poucas árvores, arbustos e um galho de árvore complementam o cenário. Sendo assim, nenhum deles se remete ao ambiente escolar e não traz a figura humana por meio da ilustração de crianças ou adultos.

As primeiras informações na “folha de rosto” destacam que o exemplar se trata do Guia e Recursos Didáticos para o professor, de autoria coletiva mediante os trabalhos de uma editora executiva, além disso, expõe em um pequeno quadro a listagem de materiais que acompanham tanto o livro para o aluno como o do professor.

Em seguida, na listagem de dados editoriais encontramos o perfil acadêmico de vários profissionais que colaboraram para a execução da obra, entre eles, destacamos: uma mestrandia em psicologia da educação, coordenadora de Educação Infantil e professora em escolas públicas e particulares, além de membro da equipe de elaboração do RCNEI; uma pós-graduanda em especialização em alfabetização e docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, além de orientadora em escolas públicas e particulares e outra pós-graduanda em psicopedagogia e pedagoga, coordenadora pedagógica, diretora em creches, e também formadora de professores e coordenadores pedagógicos em escolas públicas. Portanto, nota-se que, diferentemente da obra anterior, todos possuem algum vínculo com a Educação Infantil.

A seguir, na “Apresentação”, os autores explicitam que o material está na segunda edição, portanto, foi reformulado e está melhor organizado. Conforme eles escrevem ao professor, “o principal objetivo de todo o material de apoio é garantir informações e suporte ao seu trabalho como educador. Assim, esperamos inspirá-lo em sua prática pedagógica e no incremento das aprendizagens de seus alunos” (BURITI MIRIM, vol. 1 a 3, p. III). Logo depois, vemos o sumário onde podem ser encontrados os títulos de cada seção destinada ao professor e aquela correspondente a reprodução do material do aluno. Identificamos que apenas uma das seções, o texto final “a criança de 3 anos”, se diferencia das outras e não há texto que aborde as especificidades das outras faixas etárias (4 e 5 anos), além disso, notamos um equívoco na numeração das páginas do volume 2, pois conforme consta no sumário o livro do aluno é encontrado nas seguintes páginas (1 a 176) no entanto, ele utiliza um número menor de folhas (1 a 144), informação essa que interferirá na localização, com base nos números das páginas dos textos finais.

Na seção seguinte, “A Coleção *Buriti Mirim*”, as informações a respeito do material são divididas em duas grandes partes. Primeiramente em, “Concepção e elaboração de nossos materiais”, os autores afirmam que a coleção:

procura abarcar as ideias contemporâneas de educação, as atuais demandas dos professores, a formação desses professores, a formação desses professores e o papel da família como parceira do processo educacional, assim como a especificidade da Educação Infantil, a criança pequena e seu pensamento, considerando todos esses importantes aspectos e dialogando com eles (p.VI).

A seguir, no primeiro item dessa seção, denominado “*Buriti Mirim*: por que esta é uma nova proposta?”, os autores iniciam o texto tecendo comentários acerca do ingresso da criança com 6 anos no Ensino Fundamental afirmando que essa “inclusão [...] abre caminho para firmar uma marca na Educação Infantil” (p.VII) e o material surge como uma nova proposta porque “a organização dos livros por áreas, com conteúdos específicos, demanda trabalho prolongado com o material e dispensa os conteúdos estudados, algo inadequado às crianças no segmento de Educação Infantil” (p.VII) sendo assim, os autores prepararam “um conjunto de materiais didáticos de uso mais abrangente em sala de aula, além de rico em atividades individuais e coletivas, livres ou orientadas” (p.VII).

Na próxima página encontramos a ilustração e uma breve descrição dos materiais que compõem toda a coleção, vejamos por itens os materiais para a criança:

- a) Livro do aluno: composto por oito unidades temáticas que abrangem diferentes eixos de aprendizagem;
- b) Caderno de trabalho pessoal: traz atividades complementares semelhantes a passatempos explicadas por meio de ícones que possibilitam a interpretação infantil;
- c) Caixa de jogos: material a ser montado com divisórias, peças cartonadas e coloridas para a utilização, no decorrer do ano e organização de figuras, formas, números e letras. Esta pode ser usada com o auxílio do professor, da família e também conforme interesse da criança;
- d) Caderno de cenários: material encadernado com diversas imagens, cada uma em uma página para ser usada como plano de fundo durante as criações,
- e) Peças cartonadas: folhas avulsas em gramatura maior para serem destacadas, organizadas na caixa de jogos e utilizadas com o caderno de cenários;
- f) Caderno da família: material que informa a família sobre a importância da sua participação como parceira no processo educativo e apresenta sugestões de como contribuir para o desenvolvimento da criança, além disso, destina uma seção para abordar a leitura afirmando que “a criança começa cedo seu processo de formação de leitor, desde o momento em que um adulto lê uma história ou poema para ela, mas também desde que observa os mais velhos em suas atividades leitoras” (p.9),

ou seja, alertando a família sobre como suas atitudes são modelos de comportamentos;

- g) Ainda apresenta o conjunto de materiais para a criança e para o professor explicando-os e, ao final, sintetiza a temática de cada unidade e traz um quadro com sugestões de como a família pode colaborar em casa naquele momento. Notamos que há muitas semelhanças na publicação do conteúdo desse caderno para as diferentes faixas etárias, mas também há momentos em que são focadas as especificidades da idade em questão.

E ainda, vemos que é oferecido ao professor:

- a) Guia e Recursos Didáticos: material que orienta o professor sobre os encaminhamentos para cada etapa de trabalho com o aluno e com a família;
- b) Livro de histórias: material que traz as histórias sugeridas para a leitura em sala;
- c) Jogos cooperativos: material que ao ser aberto se torna em um grande tabuleiro para a realização dos jogos. Traz as regras no verso do mesmo;
- d) CD: material com imagens e canções que valorizam a linguagem musical;
- e) Caderno de trabalho pessoal: reprodução do material destinado ao aluno;
- f) Caderno da família: reprodução do material destinado aos pais;
- g) Caderno de cenários e peças cartonadas: reprodução dos materiais destinados aos alunos.

Ao final dessa seção, os autores trazem as explicações de cada orientação que poderá ser encontrada ao longo das páginas, dentre elas: orientações para os encaminhamentos antes, durante e depois das atividades, lição de casa, seção conviver e aprender, sugestão de uso contextualizado da caixa de jogos, atividade de expressão plástica, trabalho com vocabulário, etc.

Na próxima seção, denominada “Organização de tempos e espaços com o *Buriti Mirim*”, os autores discorrem sobre a criação de contextos de experiência para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil comentando sobre possíveis usos do material, limitações e a necessidade da intervenção docente. A esse respeito, acrescentam que eles:

o material didático não consegue por si só dar conta de promover todas as experiências necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Pode, entretanto, servir de rota orientadora de alguns caminhos [...] as propostas feitas pelo material podem servir de alimento para essas outras proposições, mas também devem ser alimentadas por elas (p. XVIII).

Acerca da organização do tempo e do espaço, os autores fazem considerações que revelam a necessidade de se pensar sobre o uso das paredes, das prateleiras e demais espaços como significativos e condizentes com a realidade, ou seja, que os materiais estejam acessíveis às crianças e suas produções sejam expostas ao invés de organizar o espaço conforme o interesse e a necessidade do adulto.

Como sugestão de organização do espaço, os autores apresentam a seguinte proposta:

### IMAGEM 13 - Proposta de organização do tempo didático: BURITI MIRIM



(Vol. 2, p. XXIII)

Diante desse modelo sugerido através da ilustração, são apresentadas formas de pensar a respeito do tempo de duração de diversas atividades, sobre a quantidade e variedade de cantos, sobre os cuidados com a organização dos espaços e materiais e também sobre modos de intervir para a familiarização com essa nova proposta para o dia a dia.

A última seção explicativa, denominada “Trabalhando com eixos de aprendizagem na Educação Infantil”, apresenta os objetivos gerais para cada um dos oito eixos fundamentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os eixos são: linguagem e comunicação, relações matemáticas, exploração e conhecimento de mundo, expressão e criação artística, desenvolvimento pessoal e social e corpo e movimento. Para cada eixo foi criado um ícone contendo imagem e cores distintas, que é apresentado nas páginas do livro do aluno. Sobre a linguagem e comunicação, os autores apresentam a seguinte concepção:

as práticas de linguagem devem ser tratadas na escola como objetos de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, os procedimentos de falante, de ouvinte, de leitor e de escritor devem ser compreendidos como conteúdos a serem trabalhados com os alunos desde os anos iniciais [...] Esses

procedimentos vão sendo apropriados pelas crianças gradativamente, à medida que são convidadas a participar de situações comunicativas que exijam diferentes graus de formalidade (vol.1, p. XXV).

Sendo assim, é prescrito que o professor proporcione situações para que o aluno possa “interessar-se por conhecer vários gêneros orais e escritos, participando de diversas situações de intercâmbio social” (vol.1, p.XXV).

A seção seguinte corresponde a reprodução do livro do aluno, onde cada página é apresentada em tamanho menor, disposta na parte superior e central da folha do livro do professor, na lateral e na parte inferior de cada página encontramos os encaminhamentos ao professor organizados em pequenos quadros ou dispostos abaixo dos ícones anteriormente explicados.

Em relação aos conteúdos de cada unidade, estes serão apresentados mais adiante quando analisaremos sobre a presença dos textos poéticos, nos livros desta coleção. Nas últimas páginas do livro do aluno encontramos uma listagem com os créditos das imagens, identificadas pela página a que se referem, além disso, vemos uma sequência de páginas, com a mesma gramatura das demais, com figuras a serem recortadas. Estas são identificadas pelo título da atividade, o número e a página da unidade.

A última seção desse guia traz sete textos idênticos que abordam: a linguagem no ambiente escolar; os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educadores abordando a construção da oralidade; a linguagem no ambiente escolar; os objetivos, conteúdos e orientações; algumas experiências de apropriação do conhecimento matemático; a questão da ciência das crianças; o desenhar, pintar, expor e fruir; a construção da autonomia, a formação de sujeitos e a questão do corpo e movimento. Somente o volume 1 traz um texto direcionado à discussão sobre as características observadas em crianças com 3 anos e uma bibliografia a respeito. Destacamos as considerações feitas por Dayse Gonçalves (sem referência da obra) a respeito da linguagem na escola. De acordo com a autora, “desenvolver a capacidade de ser um leitor competente e crítico implica também participar de uma comunidade na qual se trocam impressões e informações sobre o que se lê” (vol. 1, p. 158) daí a importância das interações mediadas pelo professor. Ela acrescenta, ainda, que

um bom leitor de literatura se constrói na interação com uma variedade de gêneros. As crianças de Educação Infantil apreciam ouvir e recitar parlendas, trava-línguas, adivinhas, mas também costumam gostar de poemas, contos tradicionais, lendas, fábulas... É nesse contato frequente com essa variedade que elas vão construindo conhecimento sobre aquilo que diferencia um gênero do outro, ou seja, suas características, as quais funcionam como horizonte de expectativa para o leitor, que pode prever com o que vai se defrontar quando se põe a ouvir um texto lido em voz alta pelo adulto, como o professor (vol. 1, p, 159).

Mais adiante, Gonçalves chama a atenção de que “é necessário planejar atividades específicas para o trabalho com a linguagem oral, pois a linguagem [...] do dia a dia, não trata de conteúdos específicos e próprios da área, tais como [...] os jogos orais, como parlendas, trava-línguas, poemas, entre outros” (vol.1, p. 161).

Alguns materiais complementares encerram o livro, entre eles: uma folha de matriz para planejamento e fotocópia, peças para uso nos jogos cooperativos e folha com figuras autocolantes.

Em nossa análise, constatamos que na coleção BURITI MIRIM foram apresentados 23 diferentes gêneros textuais, entre eles, destacamos a ocorrência de 6 gêneros correspondentes aos textos poéticos, são eles: adivinha, canção, ditado popular, parlenda, poema, quadrinha e trava-língua. Os demais foram apresentados ao longo da coleção de maneira descontínua, pois apenas as histórias e narrativas diversas, o resumo explicativo e a receita foram reincidentes nos três volumes da coleção, em contrapartida, a história em quadrinhos, a notícia, a reportagem, a agenda telefônica, o calendário, o convite para festa, a lista de nomes, o anúncio, as instruções de uso e o mapa do tesouro, tiveram apresentações singulares, ou seja, cada gênero teve uma ocorrência em toda a coleção.

Para finalizar, trazemos outro quadro, elaborado por nós, sobre o BURITI MIRIM.

#### QUADRO 11- Síntese da coleção: BURITI MIRIM

Nome da obra	BURITI MIRIM: Educação Infantil		
Autores	Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna		
Editora Executiva	Maria Virgínia Gastaldi		
Editora	Moderna LTDA (SP)		
Organização	BURITI MIRIM 1	BURITI MIRIM 2	BURITI MIRIM 3
Idade	3 anos	4 anos	5 anos
Edição/ Impressão	2ª/ 2014	2ª/ 2014	2ª/ 2014
Quantidade de páginas de atividades para o aluno	151	143	175
Organização do conteúdo:	8 unidades Conteúdos apresentados em 6 eixos de aprendizagem (indicados por ícones ilustrados) Linguagem e comunicação (LC); Relações Matemáticas (RM); Exploração e conhecimento de mundo (ECM); Desenvolvimento pessoal e social (DPS); Corpo e Movimento (CM); Expressão e apreciação artística (EAA)		
Proposta, explícita, da coleção	“A organização dos livros por áreas, com conteúdos específicos, demanda trabalho prolongado com o material e dispersa os conteúdos estudados, algo inadequado às crianças no segmento de Educação Infantil”. (p.VII) “Preparamos um conjunto de materiais didáticos de uso mais abrangente em sala de aula, além de rico em atividades individuais e coletivas, livres ou orientadas”. (p.VII)		
Referencial teórico, explícito	“[...] procura abarcar as ideias contemporâneas de educação, as atuais demandas dos professores, a formação desses professores e o papel da família como parceira do processo educacional, assim como a especificidade da Educação Infantil, a criança pequena e seu pensamento, considerando todos esses importantes aspectos e dialogando com eles” (p.VI) LC; RM; EAA (RCNEI,1998); ECM; CM (Orientações curriculares:		

	expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil/ SME. SP, 2007); DPS (Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores, 2006);
Informações complementares ao professor	“os materiais destinados ao professor orientam e fundamentam a condução das muitas e variadas atividades propostas e sugeridas, criando intensa dinâmica de trabalho em sala de aula e renovados contextos de convivência, aprendizagem e ensino” (p.VII)

A seguir descreveremos a coleção publicada pela Editora Saraiva.

#### 4.1.3 A coleção 3: PROSINHA

A coleção PROSINHA “é uma proposta didática” da Editora Saraiva, a terceira colocada no ranking das editoras que mais venderam exemplares de Livros Didáticos para o FNDE entre os anos de 2011 e 2013. Essa coleção foi elaborada pelas autoras Anita Adas e Cristiana Musa, editada no ano de 2012 e está organizada em três níveis (nível 1, nível 2 e nível 3). Esse é o material mais recente publicado pela editora, no qual também encontramos textos poéticos que serão apresentados e analisados, posteriormente, neste capítulo da pesquisa. Vejamos as capas de cada nível:

##### IMAGEM 14- Capa do PROSINHA: nível 1

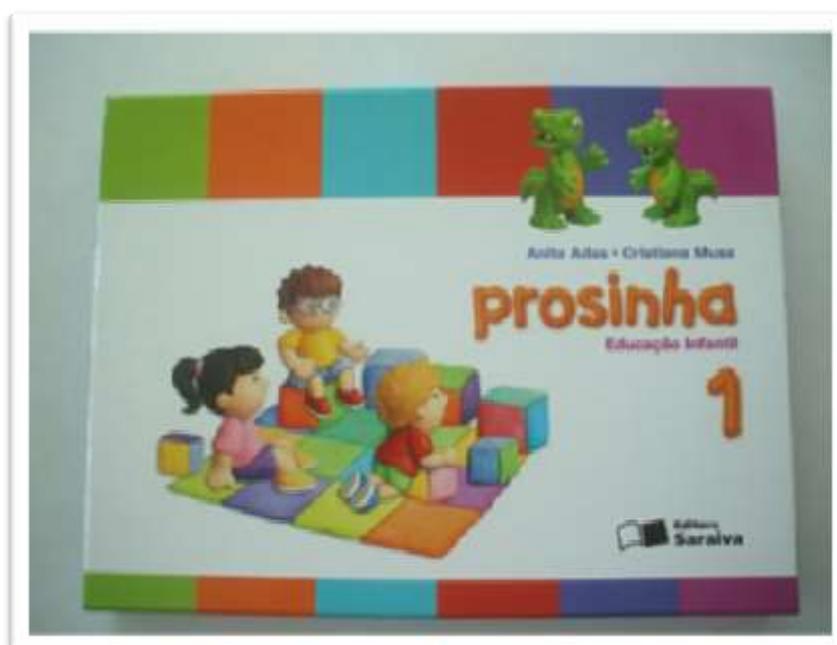
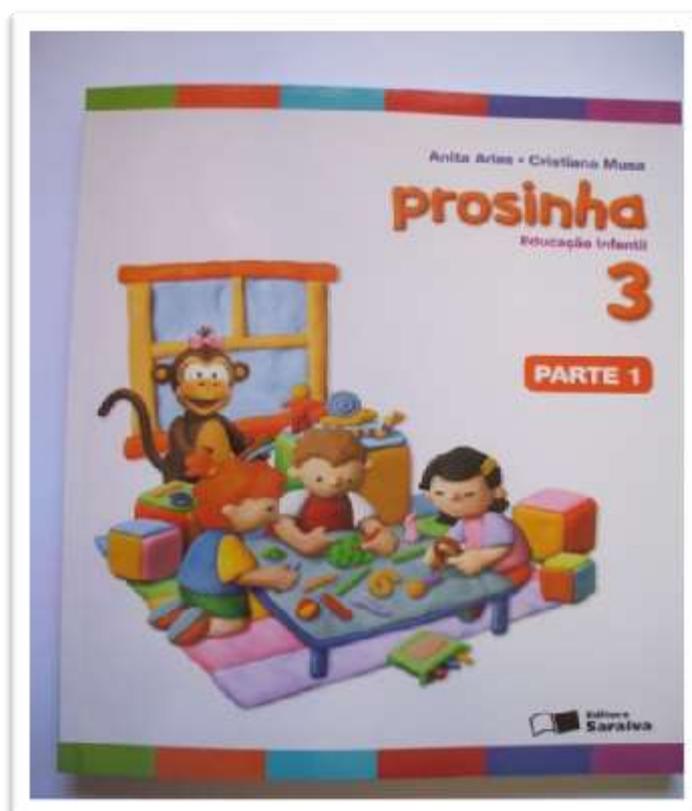


IMAGEM 15- Capa do PROSINHA: nível 2



IMAGEM 16- Capa do PROSINHA: nível 3



Primeiramente, ao observarmos o material de cada nível, notamos que ele está organizado dentro de uma caixa de papelão branca com duas laterais em seis cores

diferentes, em uma delas há o espaço para ser escrito o nome da criança a quem pertence o mesmo. Na parte superior dessa tampa é destacado o nome da coleção (escrita como se usasse massa de modelar laranja) entre o nome das autoras em letras de fôrma maiúscula e minúscula lilás, o nível de ensino a que se destina com a mesma tipografia para as letras na cor rosa escuro e o número correspondente ao nível da própria coleção, repetindo os padrões do título da coleção, no canto direito de todas as caixas está o logotipo da editora.

Todas as tampas das caixas estão ilustradas com três crianças sentadas em cima de tapetes realizando ações diferentes entre os três níveis, porém, em todas há a presença de um casal de animais (dinossauro, esquilo ou macaco) que estão dispostos no lado oposto ao das crianças.

Ao nos atentarmos para as capas dos livros didáticos elaborados para crianças de 3 a 5 anos de idade, podemos perceber que eles se apresentam em forma de livro, encadernado em capa dura, sendo que este material não evidencia a utilização de uma cor predominante por nível no fundo da caixa de papelão, dessa forma, foram escolhidos sequencialmente: verde claro, azul claro e lilás para cada nível. No que diz respeito aos cenários, traz a imagem de crianças e uma mascote; sendo que todas as capas foram ilustradas com figuras modeladas em massinha, sempre em um grupo de três crianças acomodadas em cima de um tapete, com pufes ao redor e uma mascote, próximo das mesmas.

Nestas primeiras capas dos livros que ficam no interior das caixas, constam, na margem superior e inferior, 6 listras estreitas sequencialmente nas cores verde claro, laranja, azul claro, vermelho, azul escuro e lilás. Na lateral esquerda, observamos um cenário para cada nível, na parte superior da lateral direita, logo abaixo das listras, vemos como se estivesse organizado sequencialmente em uma coluna: o nome das autoras Anita Adas e Cristiana Musa, o nome da coleção, o nível de ensino a que o material se destina, o número do nível do material e a parte a que o mesmo corresponde. Finalmente, no canto inferior esquerdo, encontramos o logotipo e o nome da Editora Saraiva.

O ano do documento apenas é identificado na ficha catalográfica, que está no miolo do livro. Esse dado nos aponta que ele é apresentado como um material inalterado, pois se encontra na primeira edição publicada em 2012, e impressa no Brasil, sendo o mais antigo dos materiais analisados. Os livros são divulgados no site<sup>22</sup> da editora Saraiva para todos os interessados, e também enviados aos professores e equipe gestora quando solicitados para análise, conforme disponibilidade de estoque ou adoção do livro. Todos os livros analisados, nesta pesquisa, correspondem ao “Livro do aluno”.

---

<sup>22</sup> Disponível no endereço <http://www.editorasaraiva.com.br/produtos/show/isbn:9788502179820/prosinha-educacao-infantil-1/>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

Cada livro é estruturado da seguinte forma, na Parte 1: primeira capa, folha com os nomes e a síntese do currículo das autoras, a ficha catalográfica, explicações a respeito das fichas de atividades do aluno, as mascotes da turma com o nome de uma delas e o espaço para o preenchimento do nome da outra, sumário, sequência de fichas de atividades para o aluno (destacáveis) com instruções aos professores e pais (no verso de cada uma), fichas com figuras destacáveis para o aluno e adesivos. Na parte 2: continuidade das fichas de atividades para o aluno (destacáveis) com instruções aos professores e pais (no verso de cada uma), fichas com recursos para o aluno e adesivos.

O livro analisado possui um sumário na primeira parte de cada nível possibilitando a identificação das seções que o compõem. Vejamos o quadro com todas essas seções:

#### QUADRO 12- Síntese do material destinado ao aluno no PROSINHA

PROSINHA		
NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
PARTE 1	PARTE 1	PARTE 1
Primeira capa		
Folha com nome e currículo das autoras		
Ficha catalográfica e outros dados editoriais		
Folha explicativa sobre as mascotes, desenhos com legendas e demais informações presentes em cada ficha do aluno		
Sumário		
Unidade 1: Vamos para a escola? Convivência: saudação	Unidade 1: Quem sou eu? Convivência: diversidade	Unidade 1: Brinquedo, um bom companheiro Convivência: respeito às diferenças
Unidade 2: Minha escola é assim Convivência: amizade	Unidade 2: Somos todos diferentes Convivência: espaços de convivência	Unidade 2: Coisas da gente Convivência: cultura popular
Unidade 3: Natureza é isso: pedra, planta e bicho Convivência: cooperação	Unidade 3: Onde mora a minha família? Convivência: ajudando em casa	Unidade 3: Pra lá e pra cá Convivência: vida coletiva
Unidade 4: A gente nasce, cresce e...aparece Convivência: nome Destacáveis Adesivos	Unidade 4: Nossa escola Convivência: educação para o trânsito Destacáveis Adesivos	Unidade 4: Quem não se comunica, como fica? Convivência: meios de comunicação Destacáveis Adesivos
Figuras destacáveis		
Adesivos		
Última capa		
NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
PARTE 2	PARTE 2	PARTE 2
Primeira capa		
Fichas de atividades		
Unidade 5: Hummm... que delícia!	Unidade 5: Muitas palavras	Unidade 5: Este é o meu país

Convivência: bom comportamento	Convivência: jeito de ser	Convivência: profissões
Unidade 6: O que comer para poder crescer Convivência: convivendo com animais	Unidade 6: Palavras para brincar Convivência: sentimentos	Unidade 6: Nossos animais Convivência: cuidados com o meio ambiente
Unidade 7: Que bicho é esse? Convivência: cuidando com os animais	Unidade 7: A praça é de todos espaços públicos Convivência: espaços	Unidade 7: Luz, câmera, ação! Convivência: preferências
Unidade 8: Amigos que merecem cuidado Convivência: regras de jogo Destacáveis Adesivos	Unidade 8: Vamos ao museu? Convivência: comportamento em espaços públicos Destacáveis Adesivos	Unidade 8: Nos tempos dos castelos Convivência: culturas de outras épocas Destacáveis
Figuras destacáveis		
Adesivos		Não há adesivos
Última capa		

Na primeira capa do livro do primeiro nível, observa-se 2 meninos e 1 menina sem recursos materiais nas mãos, sendo uma delas sentada no pufe, outra apoiada no pufe e uma sentada em um tapete quadrado confeccionado por quadros coloridos, além disso, as crianças estão de frente para a mascote demonstrando estarem atentas às instruções da mesma.

No nível seguinte, percebe-se novamente 2 meninas e 1 menino, utilizando instrumentos musicais e um bambolê, como se duas crianças tocassem para si e para aquela que se diverte com o brinquedo, além disso, as crianças estão de frente para o esquilo que está segurando um microfone em pé e em cima de um palco. As crianças, desta vez, estão em cima de um tapete redondo, confeccionado por diversos círculos coloridos e com puffes (imitando grandes baldes) ao redor.

Na primeira capa do terceiro nível, nota-se 2 meninas e 1 menino ao redor de uma mesa baixa modelando massinha colorida (inclusive letras e números), como se estivessem concentradas nas suas produções, além disso, as crianças são observadas por um macaco, ao fundo das crianças e à frente de uma janela. O mesmo está segurando bastões novos das massinhas. As crianças estão em cima de um tapete retangular, confeccionado por listras coloridas e com puffes de variados tamanhos ao redor.

Cada um desses livros está organizado dentro de uma caixa de papelão, com a mesma ilustração da capa dos exemplares que acomodam, no entanto, traz um casal da mascote que aparece juntamente com as crianças. O material do aluno é constituído por dois livros em cada nível (parte 1 e parte 2) e um caderno “conversando com a família”. Já, o professor adotante tem acesso exclusivo ao CD de áudio acompanhado de um livro e

outros recursos, tais como *cards*, *posters*, alfabeto, imagens, dentre outros, mas aos quais não tivemos acesso.

De forma diferente das coleções anteriormente analisadas, a Editora Saraiva organizou o material em 3 níveis, cada nível em 2 partes, cada parte em 4 unidades, somando 8 unidades temáticas por nível (Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes visuais e Movimento).

Logo após a primeira capa, encontramos o nome e o currículo das autoras. Anita Adas é pedagoga e mestre em Educação Escolar, diretora e coordenadora de escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede particular de ensino, além disso, é coordenadora pedagógica da divisão de Sistemas de Ensino em editora e professora do Ensino Fundamental I e do Ensino Superior na rede particular de ensino. Já Cristiana Musa é especialista em História da Arte e graduada em Pedagogia, além disso, é diretora pedagógica da rede particular de ensino e coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede particular de ensino, ou seja, ambas têm experiências no nível de ensino a que se destina o livro didático.

No verso dessa página, observamos a ficha catalográfica do material, assim como os nomes dos profissionais que contribuíram durante o planejamento, execução e finalização deste, bem como os dados para contato com a editora.

Na página a seguir, encontramos as prescrições sobre a utilização do livro composto integralmente por fichas destacáveis, como podemos observar na imagem abaixo:

### IMAGEM 17- Reprodução da ficha de atividade do aluno do PROSINHA



Nesta ficha revemos a presença do casal de animais, denominados mascotes da turma onde todos os animais machos possuem nome e cabe às crianças escolher o nome das fêmeas.

No verso desta folha encontramos o sumário das Partes 1 e 2 listando o tema que será abordado em cada uma das quatro unidades de cada parte, totalizando oito unidades. Ao final de cada parte, vemos os materiais destacáveis e adesivos para o uso do aluno no decorrer das atividades. A constituição do PROSINHA em níveis traz dois volumes (Parte 1 e Parte 2) distribuídos em 8 unidades temáticas que abrangem os conhecimentos em Língua oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes Visuais e Movimento.

A síntese dos conteúdos desenvolvidos nas unidades serão apresentados juntamente com a análise dos textos poéticos, mais adiante neste capítulo de análise.

Ao verificarmos as fichas, notamos que elas seguem os padrões prescritos e, trazem no verso de cada uma delas, as áreas e os objetivos relacionados à ficha, mas com variações na quantidade de áreas e objetivos de uma ficha para outra.

Além dos livros para o aluno, cada caixa traz o caderno especial “Conversando com a família”, onde são apresentadas as autoras e os dados da equipe editorial de maneira idêntica a encontrada no material do aluno. A seguir, no sumário, observamos que se destacam a apresentação, a relação família e escola como ação educativa compartilhada, as nossas crianças, a construção de uma rotina e a coleção PROSINHA entre os demais assuntos abordados em um material com 32 páginas.

Inicialmente as autoras apresentam o caderno aos pais afirmando que o mesmo tem como objetivo “estabelecer [...] uma relação compartilhada entre a família e a escola, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno” (p.5), logo em seguida, incentivando e instruindo os mesmos a aproveitarem “as situações de convívio, conversas, trocas de ideias e momentos lúdicos para participar da vida escolar de seu filho” (p.5).

No primeiro assunto, “Família e escola: ação educativa compartilhada”, nos deparamos com uma citação do RCNEI (vol.1) (com as devidas referências bibliográficas) e a foto de uma família negra constituída por 7 membros. Nas páginas seguintes, aparece a importância da instituição familiar e apresenta outra citação do mesmo referencial. Em outro item, focaliza-se a questão da Educação Infantil brasileira situando a coleção nesse contexto e listando sete atitudes que sugerem “uma boa parceria família-escola” (p.9).

No outro assunto, “Nossas crianças”, subdividido em cinco seções as autoras destacam a importância da Educação Infantil no cenário educacional e para o desenvolvimento humano afirmando que “é fundamental que pais e educadores criem ou

facilitem práticas em que a criança vivencie situações cotidianas e, assim, perceba-se no mundo” (p.11).

A primeira seção, “Brincar é coisa séria”, começa com uma citação do RCNEI (vol.2) sobre a temática, a seguir, as autoras discorrem sobre a importância do brincar ilustrando, com imagens das fichas de atividades do material, que a coleção PROSINHA reconhece essa importância ao propor que as crianças desenhem a brincadeira preferida, tenham oportunidades de brincar livremente e de participar em brincadeiras coordenadas, listando, ao final desse item, novamente, sete sugestões para que os pais brinquem com seus filhos.

Na segunda seção, “A motricidade”, outra citação do RCNEI (vol.3) inicia a abordagem do assunto que mais uma vez busca reforçar que a coleção “apresenta atividades que permitem às crianças o aprimoramento e a precisão de gestos instrumentais, como recortar e colar imagens, encaixar peças, entre outras” (p.15) e finaliza trazendo novas sete sugestões e a ilustração de uma família andando de bicicleta transmitindo a mensagem de que é importante que os adultos acompanhem a aquisição da motricidade das crianças.

Em “A linguagem oral”, inicialmente lemos outra citação do RCNEI (vol.3) e, na sequência, as autoras fazem algumas considerações sobre o assunto ilustrando, através das fichas de atividades, alguns recursos variados presentes no material da coleção e que os pais podem utilizar. Essa terceira seção é finalizada com sete sugestões que instruem os pais a acompanharem o desenvolvimento da fala do(s) filho(s), reforçando a validade da coleção. De acordo com os autores do livro didático, “a coleção PROSINHA traz recursos variados para o trabalho com linguagem oral, e você pode valer-se deles nos momentos propícios com seu (sua) filho(a)” (CONVERSANDO COM A FAMÍLIA, 2012, p.18). Vejamos a transcrição, resumida, dessas sugestões: (I) leia ou conte histórias [...] Mostre as imagens dos livros, deixe que ele(a) conte o que observa e que história acha que vai ler; (II) Dialogue sobre fatos do cotidiano [...] Deixe-o(a) falar o que sente e demonstre interesse, para que ele(a) se sinta seguro(a) e respeitado(o); (III) Valorize os relatos de seu(sua) filho(a) para aprimorar sua função comunicativa; (V) Permita que ele(a) fale ao telefone; (VI) Peça a ele(a) que dê recados; (VII) Ensine jogos orais, como cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e músicas. Em virtude destas orientações podemos pensar que os autores do livro entendem a fala como puramente fonética e não como produção de texto oral enquanto pertencente a um gênero? Seriam exercícios para o desenvolvimento da fala?

Na quarta seção, “A identidade pessoal”, iniciada por uma breve citação do RCNEI (vol. 2), as autoras trazem breves considerações sobre o assunto, seis sugestões para os pais e finalizam argumentando sobre os benefícios da Educação Infantil e a necessidade dos pais valorizarem e incentivarem as relações de amizade, respeito mútuo e solidariedade vividas.

A última seção, “Ler e escrever” iniciada pelas informações trazidas no RCNEI (vol. 3) as autoras tratam da alfabetização e letramento na atualidade e defendem que, devido a aquisição desses conhecimentos se darem na primeira infância “é essencial que proporcionemos às crianças um ambiente em que a leitura e a escrita sejam percebidas por elas como algo importante” (p.21), dessa forma, são listadas oito sugestões para atitudes e situações cotidianas aos pais.

No terceiro assunto deste caderno, “A construção de uma rotina”, são apresentadas algumas considerações, das autoras, relevantes ao ambiente escolar e familiar, encerrando com seis sugestões específicas sobre a rotina familiar.

O último assunto, “A coleção PROSINHA”, destinada à apresentação dos materiais desta coleção trata da intencionalidade do uso desse material, justifica a escolha dos temas e conteúdos, elenca três aspectos que fundamentam os objetivos propostos para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, em qualquer um dos três volumes da coleção. A seguir, é apresentada a estrutura da coleção com uma síntese do tema das unidades em cada parte de cada nível, ilustrando com duas fichas de atividades e as mascotes dos níveis 1, 2 e 3. Posteriormente, encontramos uma breve explicação das fichas de atividades, a existência de páginas destacáveis e de adesivos, assim como explica o conteúdo encontrado no verso das fichas dos alunos.

Traz também, uma síntese sobre a funcionalidade deste caderno e finaliza informando sobre os materiais para uso do professor: manual do professor (ilustrando com o verso da ficha do aluno), o CD de áudio e caderno de canções (sugestões didáticas), cartazes de datas comemorativas, *cards* sobre plantas e animais e alfabeto móvel.

Verificamos que o livro PROSINHA apresenta uma diversidade de 34 gêneros textuais, sendo que todos aqueles que agrupamos como textos poéticos foram contemplados na coleção. Identificamos uma variação na quantidade e diversidade de gêneros apresentados em cada nível, conforme veremos na tabela e no gráfico mais adiante. Ao final desta descrição, apresentaremos um quadro elaborado por nós, que sintetiza os dados anteriores.

### QUADRO 13 - Síntese da coleção PROSINHA

Nome da obra	<b>COLEÇÃO PROSINHA</b> (Educação Infantil)		
Autores	Anita Adas e Cristiana Musa		
Editora	Saraiva (SP)		
Organização	NÍVEL1/ Parte 1 e 2	NÍVEL 2/ Parte 1 e 2	Nível 3/ Parte 1 e 2
Idade	3 anos	4 anos	5 anos
Edição/ Impressão	1ª/ 2012	1ª/ 2012	1ª/ 2012
Quantidade de páginas de atividades para o aluno	359 (158 fichas)	387 (174 fichas)	415 (184 fichas)
Organização do conteúdo:	8 unidades temáticas por nível , sendo 4 unidades por parte: Linguagem oral e escrita; matemática; natureza e sociedade; música; artes		

	visuais e movimento Possui ícones indicativos das propostas de atividades
Proposta, explícita, da coleção	“A coleção PROSINHA foi elaborada com o intuito de oferecer às crianças momentos de aprendizagem por meio de atividades lúdicas e significativas, da observação e exploração de ambientes e da interação com outras crianças e adultos de seu convívio” (Conversando com a família, p. 25)
Referencial teórico, explícito	“A coleção PROSINHA está estruturada de acordo com os eixos de trabalho pedagógico propostos pelo MEC para a Educação Infantil.” (CONVERSANDO COM A FAMÍLIA, 2012, p.26) Concepção de criança; proposta curricular; brincar; motricidade; linguagem oral; identidade pessoal; ler e escrever; (RCNEI, acessado em julho de 2012)
Informações complementares ao professor	O Manual (do professor) contém a descrição dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção e traz orientações detalhadas ao professor, no verso das fichas, para o trabalho com o conteúdo (antes da atividade/ o desenvolvimento da ficha de atividade a ampliação da ficha). O material ainda orienta o professor sobre quando e como recorrer à família para os trabalhos colaborativos.

## 4.2 Os Gêneros Textuais nos Livros Didáticos

Nesta seção, iremos identificar os textos e gêneros textuais presentes nos livros didáticos, para isso, inicialmente apresentaremos os resultados do levantamento da quantidade de textos presentes nas coleções e da classificação dos gêneros identificados. Juntamente com esses dados, traremos um quadro-resumo e um gráfico indicando os gêneros textuais presentes em cada coleção, além de expor um quadro geral comparativo da quantidade de gêneros textuais apresentados por todas as editoras.

Para tratar dos gêneros textuais, fizemos o levantamento da quantidade de textos presentes em todos os 12 livros didáticos. As informações detalhadas sobre a unidade e a página em que os textos se encontram, assim como, a transcrição das atividades às crianças podem ser consultadas nos anexos (3 a 14) desta pesquisa.

A partir desse momento, nossa discussão ocorrerá com base nos dados gerais agrupados por níveis ou volumes, sendo assim, o volume ou nível 1 é destinado às crianças com 3 anos, o volume ou nível 2 às de 4 anos de idade e o volume ou nível 3 é voltado para a última etapa da Educação Infantil a ser frequentada pelas crianças com 5 anos.

Esclarecemos que consideramos a ocorrência dos textos em todo o livro, dessa forma, nossa pesquisa não se limita à análise dos gêneros presentes apenas no início, meio ou final das coleções. Os textos foram classificados seguindo os critérios propostos por Schneuwly & Dolz (2004), pois nem sempre havia indicação dos gêneros nos livros. Vejamos duas situações:

IMAGEM 18- Reprodução de folha de atividades do BURITI MIRIM



Na imagem anterior, vemos a reprodução de uma página do BURITI MIRIM 2 (p.34), “Livro para o professor”. Nela por duas vezes, os alunos são informados que o texto é uma “quadrinha”. Em nenhum momento, nesta seção de orientações ao professor, os autores definem que o texto pertence a um gênero, que o mesmo possui determinadas características e mobiliza diversas ações de linguagem. Agora, iremos comparar outra forma de apresentação do texto:

IMAGEM 19- Reprodução da folha de atividades do PROJETO ÁPIS



Esta atividade, trata da reprodução do material publicado na página 21, do volume 2 do PROJETO ÁPIS, “Livro para o professor”. Nela os autores deixam de nomear o gênero para enfatizar uma ação de linguagem, as rimas, e o aspecto lúdico que a leitura do mesmo engloba. Vemos em letras verdes, bem destacadas, que o objetivo central desta atividade é a brincadeira com as rimas. Apesar de o texto ser reproduzido pela cantora e apresentadora Xuxa, vale questionar se o professor fizer a leitura do mesmo sem antecipar as suas referências bibliográficas, as crianças com 5 anos de idade, que não detêm conhecimentos prévios sobre sua fonte de origem, poderiam, de fato, associá-lo a um poema? Ressaltamos que o foco para o aluno consiste na brincadeira de rimar, entretanto, nas orientações ao professor identificamos outros objetivos, além disso, os autores estabelecem os conteúdos, contextualizam a escolha do texto e orientam sobre como utilizá-lo, propõe outras atividades e terminam trazendo algumas sugestões.

Nesse momento, não iremos nos centrar nessas informações – embora nos despertem a curiosidade, ainda mais por se tratar do fato em que a pesquisadora é docente em Educação Infantil – mas sim retomar que a definição do gênero foi direcionada ao adulto, para que ele tenha conhecimento de qual texto se trata.

Antes de nos aprofundarmos nos questionamentos acerca dos gêneros presentes nos livros didáticos, vejamos de que forma as coleções analisadas estão organizadas em unidades e distribuídas em volume/ nível, através da tabela a seguir, elaborada por nós:

**TABELA 6 - Organização das coleções de livros didáticos**

Coleção didática	PROJETO ÁPIS (PA)			BURITI MIRIM (BM)			PROSINHA (PR)		
	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Nív.1	Nív.2	Nív. 3
<b>Forma de organização</b>	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Nív.1	Nív.2	Nív. 3
<b>Unidades</b>	4	4	4	8	8	8	8	8	8
<b>Quantidade de páginas</b>	184	192	224	151	143	175	158 <sup>23</sup>	174	184

Nessas coleções, cada unidade é iniciada com um título e uma ilustração relacionada ao mesmo. No interior das unidades, aparecem os textos, de diferentes gêneros textuais, mas não caracterizam um trabalho com a sequência didática para a apropriação das características do gênero textual, tal como proposto por Schneuwly & Dolz (2004).

Encontramos poucas situações onde o mesmo gênero é apresentado em páginas consecutivas. Desse pequeno conjunto selecionamos as orientações para a leitura de quatro poemas no PA, Vol.2, Caderno Letras e Números:

<sup>23</sup>Nesse caso, decidimos apresentar o número de fichas de atividades destinadas ao aluno, conforme consta no quadro “Síntese da coleção: PROSINHA”, pois a quantidade de páginas é maior devido as orientações ao professor editada no verso das fichas de atividades.

**Atividade da página 21:**

“Ouça com atenção a leitura do poema.  
 Contorne a palavra doce todas as vezes que ela aparece no poema.  
 Copie a frase da linha abaixo (Dulce é doce)”.  
 (Formiga amiga, de Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2004)

**Atividade da página 23:**

“Ouça com atenção a leitura do poema.  
 Encontre as palavras que rimam e complete a cruzadinha”.  
 (No oco do toco: haicais para crianças, de Edméa Campbells. São Paulo: Paulinas, 2009)

**Atividade da página 24:**

“Ouça com atenção a leitura do poema.  
 Pinte os nomes de animais que aparecem no poema.  
 Com que letra eles se iniciam? Letra \_\_\_\_  
 Complete os quadros com as letras que formam o nome dos animais”.  
 (Bichodário de Telma Guimarães Castro Andrade, São Paulo, Larousse, 2008)

**Atividade da página 26:**

“Ouça com atenção a leitura do poema.  
 Observe as palavras escritas nos quadros.  
 Encontre no poema as palavras que rimam com cada uma delas e escreva-as nos quadrinhos em branco.  
 Pinte as letras que aparecem nas duas últimas palavras de cada verso”.  
 (Zum-zum-zum e outras poesias, de Lalau e Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007)

Notamos que a sequência de textos acima exemplificada não corresponde ao trabalho com a sequência didática, tampouco prioriza a diversão da criança durante e após a leitura dos textos poéticos, pelo contrário, “aproveita” o texto conhecido ou que provoca risos por meio de brincadeiras, para atingir vários objetivos, exceto o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Em outras palavras, os poemas circulam pela sala devido a proposta do livro didático, mas com finalidades que deixam de explorar as características do gênero e de tratá-lo em sua função social para reduzir o texto a um conjunto de letras, palavras e frases com a finalidade de trabalhar com a criança da Educação Infantil: a identificação de palavra, a cópia de palavras e frases, a escrita de letras, como visto nas atividades da página 21 a 26.

Observamos também que o conteúdo temático dos textos se relaciona, de alguma forma, ao tema proposto na referida unidade e são diversas as prescrições que acompanham os textos: pintura da ilustração, preencher de pontilhados, nomear cores, comparar tamanho de objetos, realizar contagem de imagens, dar continuidade ao traçado, etc., como pudemos constatar:

**Exemplo nº 18:**

“Ouça atentamente e tente descobrir a adivinha. Destaque, monte e cole as peças da página 3 para completar a figura”.  
(PA, vol.1, Unidade 1, p.18, gênero: adivinha)

**Exemplo nº19:**

“Desenhe você embaixo do guarda-chuva. Cole papel picado para fazer a chuva em cima do guarda-chuva”.  
(PR, niv.1, Parte1, Unidade 2, p.53, gênero: quadrinha)

Entretanto, essas atividades não constituem a totalidade das propostas encontradas nos livros, pois há situações onde é solicitado, que:

**Exemplo nº 20:**

“Brinque com o trava-língua”.  
(PR, niv.1, Parte 2, Unidade 5, p.181, gênero: trava-língua)

**Exemplo nº 21:**

“Vamos brincar de anel de pedra verde?  
Essa brincadeira pode ser feita em roda. É só prestar atenção na letra da canção e levar a roda para a frente e para trás sempre que a música pedir”.  
(BM, niv.2, Unidade 3, p.44, gênero: canção)

Apesar da coleção PA ter um número menor de unidades temáticas, cada unidade é mais extensa e apresenta maior diversidade de gêneros se comparada as coleções BM e PR. Mesmo que este dado aparente ser um aspecto positivo, o fato dos autores apresentarem essa quantidade de gêneros pode dificultar o trabalho com cada um deles, a exploração de suas características e a aplicação da sequência didática.

Embora haja essa diversidade de textos nas 3 coleções, em nenhuma delas um texto é apresentado como principal e os demais como secundários nas unidades temáticas, todos recebem tratamento semelhantes e não funcionam como um referencial para os demais textos e as atividades subsequentes.

Os livros das coleções PA e BM correspondem ao “Manual do Professor” e por isso o livro didático é apresentado pelos autores. Nesses exemplares, encontramos a apresentação da estrutura do livro didático e textos destinados à (in)formação do professor, além das respostas aos exercícios feitos e, às vezes, a sugestão de materiais a serem utilizados para o aprofundamento no assunto.

Na coleção PR, utilizamos o “Livro do aluno” e, dessa forma, não há informações que explicitam a intencionalidade dos autores durante a elaboração das atividades, nem mesmo

sugerem a ampliação do estudo da temática a partir da indicação de leitura e/ ou acesso a outros recursos, informações estas que estariam disponíveis no “Manual do Professor”.

Todas as coleções expuseram as concepções teóricas que fundamentaram a abordagem feita no material, mas sem um aprofundamento nas mesmas. Elas compartilham do reconhecimento ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como um parâmetro para as propostas de atividades.

Mas, Leal (2008) problematizou o RCNEI em sua dissertação “*Letramento e numeramento no currículo oficial para a pequena infância: problematizando concepções no Referencial Curricular de Educação Infantil*” questionando o fato desse documento anteceder a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais. A pesquisadora, apoiada nos estudos de Kuhlmann Júnior (1999, p. 52) destaca que a divulgação e entrega dos RCNEI nas escolas evidencia “o poder econômico do MEC e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições”.

Leal (2008, p.41) também se apoia em Bujes (2002) para afirmar que esse documento não foi criado para contribuir com a educação, mas “ [...] pretende por meio das práticas discursivas “moldar” crianças e professoras, formando características muito específicas de sujeitos”.

O PA afirma que os três eixos norteadores (Linguagem, Matemática e Natureza e Sociedade) são os referenciais para as propostas e as orientações das atividades, entretanto podemos afirmar que o documento (BRASIL, 1998) apresenta sete eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e os mesmos foram selecionados “por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 1998, vol.1, p. 46).

Frente a essa organização do RCNEI em eixos ou áreas de conhecimento, Cerisara (2002 *apud* LEAL, 2008, p.42) estabelece as semelhanças entre a proposta neste documento e a organização do conteúdo em disciplinas no Ensino Fundamental, além disso, ela argumenta que “a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças”.

Vemos que os autores do PA se inspiraram no RCNEI, portanto consideram pertinente esse aporte teórico, mesmo que não convençam o leitor que houve um minucioso estudo e discussão do RCNEI antes de aderir as suas orientações. Como Bujes e Cerisara (*op. cit.* LEAL, 2008) se aprofundaram na versão preliminar e na análise do documento final do RCNEI, o resultado de suas leituras se opõe a valorização atribuída pelos autores do PA

e conseqüentemente nos despertam a curiosidade de prever as possíveis influências da adoção na íntegra do conteúdo presente nesse referencial para a formação das crianças.

No BM, a importância atribuída ao RCNEI para a elaboração do material e a realização do trabalho docente em sala de aula é partilhada com outros dois documentos: as *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a EI/SME* (2007) e *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores* (2006) publicados alguns anos depois do RCNEI. O material também atribui valor aos eixos de aprendizagem: expressão e apreciação artística, ciência naturais e sociais, identidade e autonomia, movimento e brincadeira, linguagem oral e escrita, matemática, por considerar que tal organização “proporciona aos educadores maior clareza para planejar, implementar e avaliar o trabalho educativo, sem perder de vista, porém, uma concepção mais integrada das aprendizagens das crianças” (BM, 2014, p. XXVIII).

Na Coleção da Editora Moderna, há uma adaptação da nomenclatura dada aos eixos destacados, passando a denominá-los de acordo com o foco nas aprendizagens e capacidades que contribuem para o desenvolvimento infantil e mediante as referências e orientações pedagógicas identificadas no referencial nacional. As novas denominações, aos eixos, encontradas no BM são: (1) Linguagem e comunicação, (2) Relações matemáticas, (3) Exploração e conhecimento de mundo, (4) Expressão e apreciação artística, (5) Desenvolvimento pessoal e social e, por fim, (6) Corpo e movimento.

Os bastidores da elaboração do BM revelam que o RCNEI traz contribuições para se pensar a respeito dos eixos das aprendizagens e capacidades importantes a serem desenvolvidas nos alunos, entretanto, seu conteúdo é passível de adaptações e outras obras auxiliaram na produção dos livros didáticos. Concordamos com essa decisão da equipe da Editora Moderna, onde o RCNEI não é tomado como o único parâmetro.

Não foram identificados argumentos que justifiquem a escolha do RCNEI como pressuposto para a organização da coleção PR, uma vez que tivemos acesso ao material do aluno e esse tipo de informação estaria no material do professor. Todavia, no exemplar “*Conversando com a família*”, destinado aos adultos do ambiente familiar há sucessivas citações do RCNEI que sustentam o trabalho proposto. Destacamos que, ao delinear sobre a ação educativa da escola nesse nível, os autores fazem uma breve comparação entre os objetivos da Educação Infantil com o foco no assistencialismo e nas atividades preparatórias com o conceito contemporâneo de criança como sendo “uma pessoa singular, como ator histórico, social, ativo, competente, produtor de cultura e protagonista de sua aprendizagem, plena de possibilidades” (CONVERSANDO COM A FAMÍLIA, 2012, p.9). A partir dessa caracterização dos alunos, os autores declaram que será por meio de situações planejadas e orientadas que a ação educativa da escola de Educação Infantil contribuirá para “o desenvolvimento da construção intelectual, da identidade e da autonomia da criança nos

contextos ambientais, culturais e sociais, ao proporcionar a ela o contato com os mais variados conhecimentos e linguagens” (idem, p.9).

Os autores não discriminam no PR quais os eixos que norteiam o trabalho proposto, mas afirmam que toda a coleção “está estruturada de acordo com os eixos de trabalho pedagógico propostos pelo MEC para a Educação Infantil” (CONVERSANDO COM A FAMÍLIA, 2012, p.26), e na última capa dos exemplares do aluno, apresentam que as atividades das unidades temáticas estão em forma de fichas de atividades que abrangem seis conhecimentos: Língua oral e escrita, Matemática, Natureza e sociedade, Música, Artes visuais e Movimento.

Diante dessa afirmação de que o PR atende as recomendações do MEC, problematizamos a situação a partir das considerações de Cerisara (2002, p. 335):

vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se é possível considerar um possível avanço para a área a existência de um documento que se diz voltado especificamente para a educação infantil, é preciso verificar até que ponto ele efetivamente garante a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com meninos e meninas de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. Além disso, é preciso verificar até que ponto ele contempla o que anuncia.

Mesmo que a autora tenha se posicionado antes da mudança da faixa etária atendida pela Educação Infantil, pois atualmente o ingresso no Ensino Fundamental ocorre aos 6 anos de idade, o RCNEI disponibilizado no site do MEC permanece com a edição de 1998, portanto, a avaliação de Cerisara (2002) continua pertinente.

Nota-se, assim, que há uma preocupação das editoras em adequar as coleções ao documento que reproduz as ideias consideradas válidas e aprovadas pelo MEC. Como vimos acima, em todos os materiais foi declarado que utilizam o RCNEI como um dos critérios para a elaboração das propostas de atividades. Contudo, mesmo que o PNLD não esteja voltado à Educação Infantil e, dessa forma, não sejam estabelecidos critérios para a avaliação dos livros didáticos para esse nível de ensino, nem passem por um processo de concorrência que resulte na aquisição de numerosos exemplares a serem adotados por escolas públicas, está explícita a intenção de passar credibilidade aos interessados de que o material reconhece e segue um documento norteador nacional. Por essa razão, cada coleção supervaloriza a sua forma de organização, tipos de atividades, materiais complementares, etc. que a diferenciam das demais e portanto, devem ser escolhidas.

Não podemos deixar de expor, outras contribuições dos estudos de Cerisara (2002, p. 339), onde ela afirma que:

[...] o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado

públicos. Além disso, vale reforçar que [...] nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo.

No entanto, apesar das coleções ressaltarem a consonância do material com o RCNEI, Cerisara (2002, p.339) informa que há outro documento de grande relevância,

as “Diretrizes Curriculares Nacionais” [...] apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil. Essas diretrizes definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar [...].

Reconhecendo que as editoras tem como semelhança a adoção do RCNEI como parâmetro de trabalho, reproduzimos os questionamentos de Barricelli (2007, p.17-18) pela importância dos mesmos para se ter consciência da relevância do que é proposto nas coleções de livros didáticos ao trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil: “Quem é de fato a criança? Quais as suas capacidades, vontades, potencialidades? Essas respostas indicam o caminho para se responder uma pergunta maior: Quais as necessidades dessa faixa etária?”

Da mesma forma como expôs a autora acima citada, acreditamos que a resposta a essas perguntas definiria o percurso ideal para a elaboração de um Currículo para a Educação Infantil, mas, se Barricelli (2007, p.18) já dizia que “respondê-la não é uma tarefa simples” e nem ser o foco da sua pesquisa, tampouco é o ponto chave da nossa análise, porém acreditamos que esse movimento de reunir dados e posicionar-se diante deles é enriquecedor e deve se registrar para, à longo prazo, motivar novas pesquisas e, a curto prazo, interferir no estabelecimento de critérios para a escolha de atividades, a seleção de materiais, a organização do trabalho que envolve as crianças, etc.

Retomando a discussão a respeito dos livros didáticos analisados, decidimos por adotar o agrupamento de gêneros textuais conforme os estudos de Schneuwly & Dolz (2004), pois eles “acreditam que uma proposta de ensino/aprendizagem, organizada a partir de gêneros textuais, permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos [...] fornecendo-lhes informações mais precisas para sua intervenção didática” (CORDEIRO, AZEVEDO e MATTOS, 2004, p.30). Em síntese, optamos pelo conceito de gênero textual (BRONCKART, 1999/ 2012) e a proposta de agrupamento sugerida por Schneuwly & Dolz (2004) que favorecem a construção de um currículo de ensino/aprendizagem, logo após a didatização do gênero a ser ensinado.

Como não podemos atribuir uma capacidade de linguagem específica para vários textos poéticos, decidimos por apresentá-los separadamente e em outra seção. Essa escolha decorre da possibilidade desses gêneros serem utilizados para o domínio das capacidades de linguagem para narrar, expor, argumentar, entre outras finalidades. Vejamos a classificação do registro da reincidência dos gêneros textuais identificados na coleção da Editora Ática:

**TABELA 7 – Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no PROJETO ÁPIS**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS IDENTIFICADOS	PROJETO ÁPIS			Total 1 <sup>24</sup>	Total 2 <sup>25</sup>
			Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3		
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação de intriga	História em quadrinhos	0	0	3	3	19
		História/ Narrativas diversas	4	6	6	16	
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Biografia	0	0	1	1	1
		Carta pessoal	0	0	0	0	
		Notícia	0	0	0	0	
		Reportagem	0	0	0	0	
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>		0	0	0	0	0
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	Agenda cultural de um jornal	0	0	0	0	12
		Agenda pessoal semanal	0	0	0	0	
		Agenda telefônica	0	0	0	0	
		Calendário	0	0	2	2	
		Capa de livro	0	0	1	1	
		Capa de jornal	0	0	0	0	
		Cartaz de filme	0	0	1	1	
		Carteirinha de identificação	0	0	0	1	
		Convite para festa	0	0	1	1	
		Entrevista a um familiar	0	0	0	0	
		Ficha informativa	0	0	0	0	
		Gráfico	0	0	1	1	
		Lista de compras	0	0	0	0	
		Lista de materiais	0	0	0	0	
		Lista de nomes	0	0	0	0	
		Mapa do Brasil	0	0	0	0	
		Resumo explicativo	0	1	1	2	
		Sinopse de filme	0	0	0	0	
		Tabela de pontos	0	0	0	0	
		Tabela geral	0	1	2	3	
Texto explicativo	0	0	0	0			
Texto informativo	0	0	0	0			
Verbetes de enciclopédia	0	0	0	0			
Instruções e	<b>DESCREVER</b>	Anúncio: procura-se	0	0	0	0	26

<sup>24</sup> Decidimos que o “Total 1” corresponde a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de um mesmo gênero.

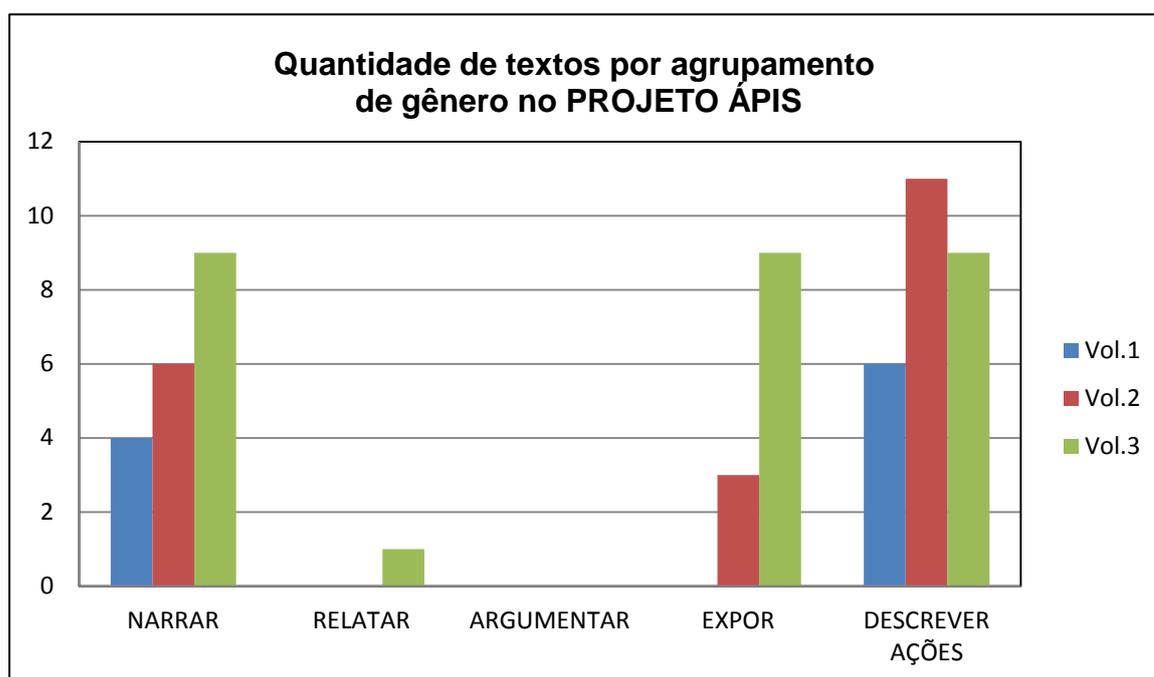
<sup>25</sup> Optamos adotar o termo “Total 2” para registrar a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de todos os gêneros que envolvem as mesmas capacidades de linguagem.

prescrições	<b>AÇÕES</b> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Instruções de montagem	1	0	2	3	
		Instruções de uso	0	0	0	0	
		Instruções gerais	0	0	0	0	
		Legenda	0	0	0	0	
		Mapa do tesouro	0	0	0	0	
		Receita	0	0	1	1	
		Regras de jogo	5	5	4	14	
		Rótulo de embalagem	0	1	1	2	
		Placa de sinalização	0	5	1	6	
<b>Total<sup>26</sup>:</b>						58	

Os resultados da tabela acima, mostram que predominaram atividades direcionadas para o domínio das capacidades de linguagem para descrever ações, ou seja, voltadas às instruções e prescrições (nesta coleção, sobretudo no que diz respeito as regras de jogo). Em todos os casos, os alunos tiveram a oportunidade de ler, interpretar e colocar em prática uma série de regras apresentadas em forma de lista.

Organizamos essas informações no gráfico a seguir. Vejamos qual a capacidade priorizada pela coleção nos diferentes volumes:

**GRÁFICO 1 – Quantidade de textos por agrupamento de gênero no PROJETO ÁPIS**



Na coleção da Editora Ática, a capacidade de *descrever ações* se destacou nos três volumes, logo a seguir, as *capacidades de narrar* histórias diversas (imaginar as cenas, as

<sup>26</sup> O "Total" a ser apresentado na última linha e última coluna da tabela corresponde a quantidade geral de textos identificados nas três coleções de livros didáticos, exceto os textos poéticos que apresentaremos em tabela específica.

personagens, os acontecimentos, etc.) ocupou a segunda posição no quesito quantidade de textos e os textos pertencentes a ordem do *expor* (carteirinha de identificação, resumo explicativo e tabela) ficaram na terceira colocação.

Apenas 1 texto foi apresentado para abordar a capacidade de *relatar* (cujo domínio social de comunicação consiste na documentação e memorização das ações humanas) e nenhum texto para a capacidade de *argumentar*, dessa forma, faltaram possibilidades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de posicionar-se diante de um acontecimento, sustentar sua posição e negociar com os envolvidos sobre problemas sociais, por exemplo.

Ao considerarmos os dados referentes a coleção de livros didáticos publicada pela Editora Moderna, podemos verificar que:

**TABELA 8 – Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no BURITI MIRIM**

DOMINIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	GENEROS ORAIS E ESCRITOS IDENTIFICADOS	BURITI MIRIM			Total 1 <sup>27</sup>	Total 2 <sup>28</sup>
			Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3		
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação de intriga	História em quadrinhos	0	1	0	1	27
		História/ Narrativas diversas	8	8	10	26	
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Breve Biografia	0	0	0	0	2
		Carta pessoal	0	0	0	0	
		Notícia	0	0	1	1	
		Reportagem	0	0	1	1	
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>		0	0	0	0	0
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	Agenda cultural de um jornal	0	0	0	0	26
		Agenda pessoal semanal	0	0	0	0	
		Agenda telefônica	0	0	1	1	
		Calendário	0	0	1	1	
		Capa de livro	0	0	0	0	
		Capa de jornal	0	0	0	0	
		Cartaz de filme	0	0	0	0	
		Carteirinha de identificação	0	0	0	0	
Convite para festa	0	0	1	1			

<sup>27</sup> Decidimos que o “Total 1” corresponde a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de um mesmo gênero.

<sup>28</sup> Optamos adotar o termo “Total 2” para registrar a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de todos os gêneros que envolvem as mesmas capacidades de linguagem.

		Entrevista a um familiar	0	0	0	0	
		Ficha informativa	0	0	0	0	
		Gráfico	0	0	0	0	
		Lista de compras	0	0	0	0	
		Lista de materiais	0	1	1	2	
		Lista de nomes	0	0	1	1	
		Mapa do Brasil	0	0	0	0	
		Resumo explicativo	3	4	13	20	
		Sinopse de filme	0	0	0	0	
		Tabela de pontos	0	0	0	0	
		Tabela geral	0	0	0	0	
		Texto explicativo	0	0	0	0	
		Texto informativo	0	0	0	0	
		Verbetes de enciclopédia	0	0	0	0	
Instruções e prescrições	<b>DESCREVER AÇÕES</b> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Anúncio: procura-se	0	0	1	1	28
		Instruções de montagem	0	1	4	5	
		Instruções de uso	0	0	1	1	
		Instruções gerais	3	3	0	6	
		Legenda	0	0	0	0	
		Mapa do tesouro	0	0	1	1	
		Receita	2	3	3	8	
		Regras de jogo	0	0	0	0	
		Rótulo de embalagem	0	0	6	6	
		Placa de sinalização	0	0	0	0	
<b>Total<sup>29</sup>:</b>							<b>83</b>

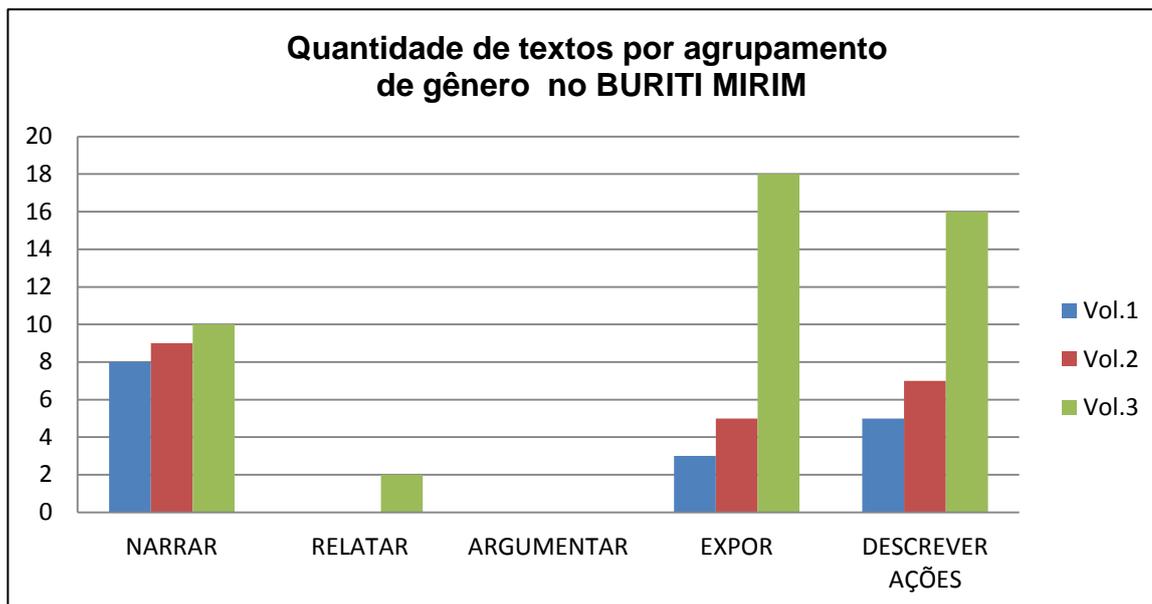
O levantamento dessas informações permitiu a identificação de que há capacidades de linguagem predominantes e, por sua vez, outras que poderiam ser exploradas. Em primeiro lugar, pudemos verificar que as capacidades de *narrar*, *expor* e *descrever ações* foram valorizadas, e inclusive, tiveram uma quantidade semelhante de ocorrências, 27, 26 e 28 textos respectivamente, na somatória dos textos dos três volumes. Como se vê, a capacidade de *relatar* (contar as próprias vivências ou os acontecimentos vividos pelo outro, através de relatos, diários, notícias, reportagem, etc.) foi apresentada somente duas vezes no volume 3; e não encontramos nenhum segmento do aspecto tipológico do *argumentar*.

De acordo com os dados da tabela 8, é confirmada a existência de uma variedade de gêneros que abrangem três tipos de domínios sociais de comunicação, entretanto nossas análises do material indicam que há poucas situações onde o gênero é favorecendo o seu domínio efetivo.

No gráfico 2, essas informações são evidenciadas:

<sup>29</sup> O "Total" a ser apresentado na última linha e última coluna da tabela corresponde a quantidade geral de textos identificados nas três coleções de livros didáticos, exceto os textos poéticos que apresentaremos em tabela específica.

GRÁFICO 2 – Quantidade de textos por agrupamento de gênero no BURITI MIRIM



De acordo com os dados, há forte presença das capacidades *de narrar* em cada um dos três volumes da coleção. A *exposição* e a *descrição* de ações são operações que obtiveram quantidade total semelhante de ocorrências, mas, com variações na diversidade de gêneros apresentados nos três volumes.

Sobre a capacidade de *expor*, o volume 3, direcionado às crianças de 5 anos, se destacou trazendo 4 novos gêneros (agenda telefônica, calendário, convite para festa e lista de nomes) anteriormente não abordados. Além disso, a circulação de resumos explicativos foi maior totalizando 13 textos, em detrimento de 3 e 4 textos nos volumes anteriores.

No que diz respeito a capacidade de regulação mútua de comportamentos (*descrever ações*), a situação se repete quanto a apresentação de 4 novos gêneros no último volume da coleção. Entretanto, diferente do que observamos na análise acima, nesse caso, as “instruções gerais” tiveram 3 ocorrências tanto no volume 1, quanto no volume 2, mas não foram identificadas no terceiro livro.

Novamente a *argumentação* não teve ocorrências e encontramos apenas dois textos da ordem do *relatar* (notícia e reportagem).

Vejamos, a seguir, o resultado da análise da coleção Prosinha, editada em 2012, a mais antiga das três coleções e na sua 1ª impressão:

**TABELA 9 – Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes no PROSINHA**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS IDENTIFICADOS	PROSINHA			Total 1 <sup>30</sup>	Total 2 <sup>31</sup>
			Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3		
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação de intriga	História em quadrinhos	0	1	0	1	11
		História/ Narrativas diversas	0	2	2	10	
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Biografia	0	0	0	0	2
		Carta pessoal	0	0	1	1	
		Notícia	0	0	1	1	
		Reportagem	0	0	0	0	
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>		0	0	0	0	0
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	Agenda cultural de um jornal	0	0	2	2	25
		Agenda pessoal semanal	0	0	1	1	
		Agenda telefônica	0	0	0	0	
		Calendário	1	2	0	3	
		Capa de livro	0	0	0	0	
		Capa de jornal	0	0	1	1	
		Cartaz de filme	0	0	0	0	
		Carteirinha de identificação	0	0	0	0	
		Convite para festa	0	0	0	0	
		Entrevista a um familiar	1	0	0	1	
		Ficha informativa	0	2	2	4	
		Gráfico	0	0	0	0	
		Lista de compras	1	0	0	1	
		Lista de materiais	0	0	1	1	
		Lista de nomes	0	0	0	0	
		Mapa do Brasil	0	0	1	1	
		Resumo explicativo	0	0	0	0	
		Sinopse de filme	0	0	1	1	
		Tabela de pontos	1	0	0	1	
		Tabela geral	0	0	1	1	
Texto explicativo	0	0	2	2			
Texto informativo	0	2	2	4			
Verbetes de enciclopédia	0	0	1	1			
Instruções e	<b>DESCREVER</b>	Anúncio: procura-se	0	0	0	0	27

<sup>30</sup> Decidimos que o “Total 1” corresponde a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de um mesmo gênero.

<sup>31</sup> Optamos adotar o termo “Total 2” para registrar a soma da quantidade de textos apresentados em toda a coleção de livros didáticos de todos os gêneros que envolvem as mesmas capacidades de linguagem.

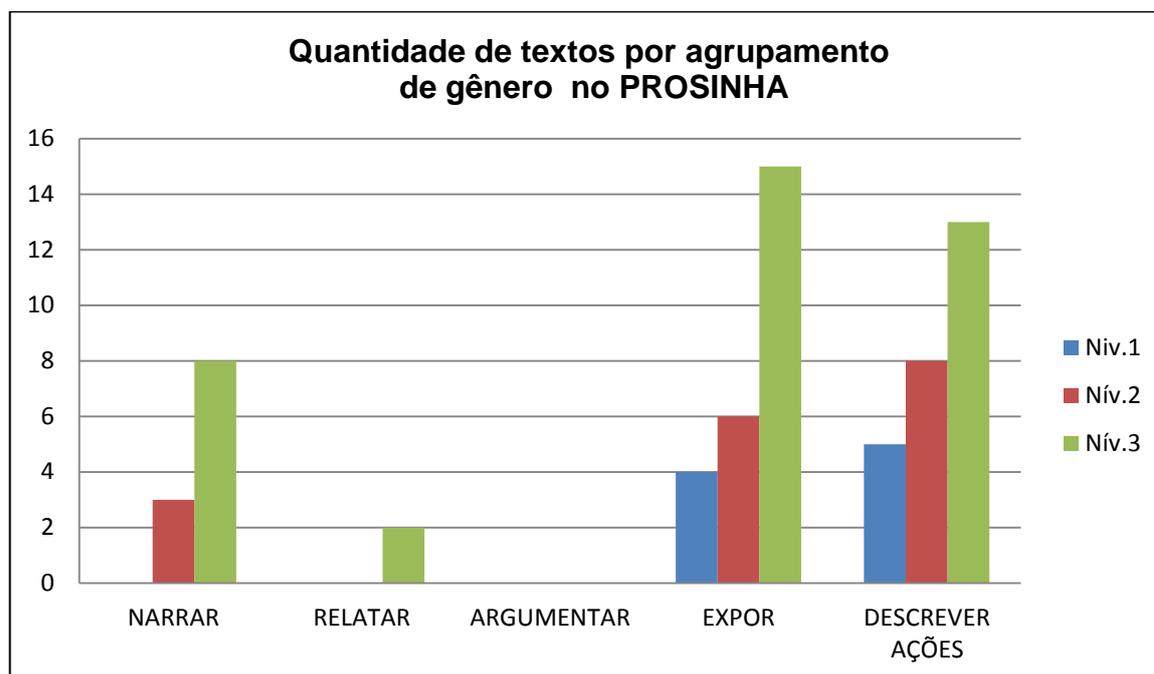
prescrições	<b>AÇÕES</b> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Instruções de montagem	1	3	10	14	
		Instruções de uso	0	0	1	1	
		Instruções gerais	0	0	1	1	
		Legenda	0	1	0	1	
		Mapa do tesouro	0	0	0	0	
		Receita	3	3	1	7	
		Regras de jogo	1	0	0	1	
		Rótulo de embalagem	0	0	0	0	
		Placa de sinalização	0	1	1	2	
<b>Total<sup>32</sup>:</b>							65

As capacidades de linguagem priorizadas são duas: *expor* e *descrever ações*. Através de poucos textos e da variedade de gêneros, as autoras do PROSINHA propõem atividades que visam mobilizar a transmissão e construção de saberes (a exposição).

O curioso, entretanto, é que nenhum dos gêneros, voltados às capacidades de expor, se repete nos três níveis da coleção. A maior parte aparece em dois níveis consecutivos (calendário, ficha informativa, texto informativo) e os demais são exclusivos de um dos níveis, por exemplo, no nível 1 vemos: entrevista a um familiar, lista de compras e tabela de pontos, enquanto isso, no nível 3 encontramos: agenda cultural de um jornal, agenda pessoal semanal, capa de jornal, mapa do Brasil, sinopse de filme, tabela geral, texto explicativo e verbete de enciclopédia.

A situação muda quando são abordadas as descrições e prescrições de formas de agir, pois para mobilizar o desenvolvimento dessa capacidade de linguagem, as receitas e instruções de montagem são apresentadas nos livros dos três níveis, e ainda, constatamos que a regra de jogo encontra-se somente no nível 1, assim como a legenda está somente no nível 2 e as instruções são encontradas apenas no nível 3, além disso, a placa de sinalização foi identificada nos dois últimos níveis da coleção. Observemos o gráfico a seguir:

<sup>32</sup> O "Total" a ser apresentado na última linha e última coluna da tabela corresponde a quantidade geral de textos identificados nas três coleções de livros didáticos, exceto os textos poéticos que apresentaremos em tabela específica.

**GRÁFICO 3 - Quantidade de textos por agrupamento de gênero no PROSINHA**

Os dados acima reforçam a ausência de textos que propiciem a *argumentação* na Educação Infantil, além disso, a capacidade de *relatar* continuou sendo pouco valorizada, reincidindo a escolha de 2 textos ao longo da coleção que apresentou 66 textos. Dessa vez, a ênfase foi dividida entre as capacidades de *expor* e *descrever ações*.

Em suma, na tabela a seguir, retomaremos a quantidade e variedade de gêneros presentes nas três coleções analisadas:

**TABELA 10 – Registro da quantidade de ocorrências dos diversos gêneros textuais presentes nas três coleções**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	ASPECTOS TIPOLOGICOS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS IDENTIFICADOS	COLEÇÕES ANALISADAS			Total 1	Total 2
			PA	BM	PR		
Cultura literária ficcional	<b>NARRAR</b> Mimeses da ação através da criação de intriga	História em quadrinhos	3	1	1	5	57
		História/ Narrativas diversas	16	26	10	52	
Documentação e memorização de ações humanas	<b>RELATAR</b> <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Breve Biografia	1	0	0	1	5
		Carta pessoal	0	0	1	1	
		Notícia	0	1	1	2	
		Reportagem	0	1	0	1	
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>		0	0	0	0	0
Transmissão e	<b>EXPOR</b>	Agenda cultural de	0	0	2	2	65

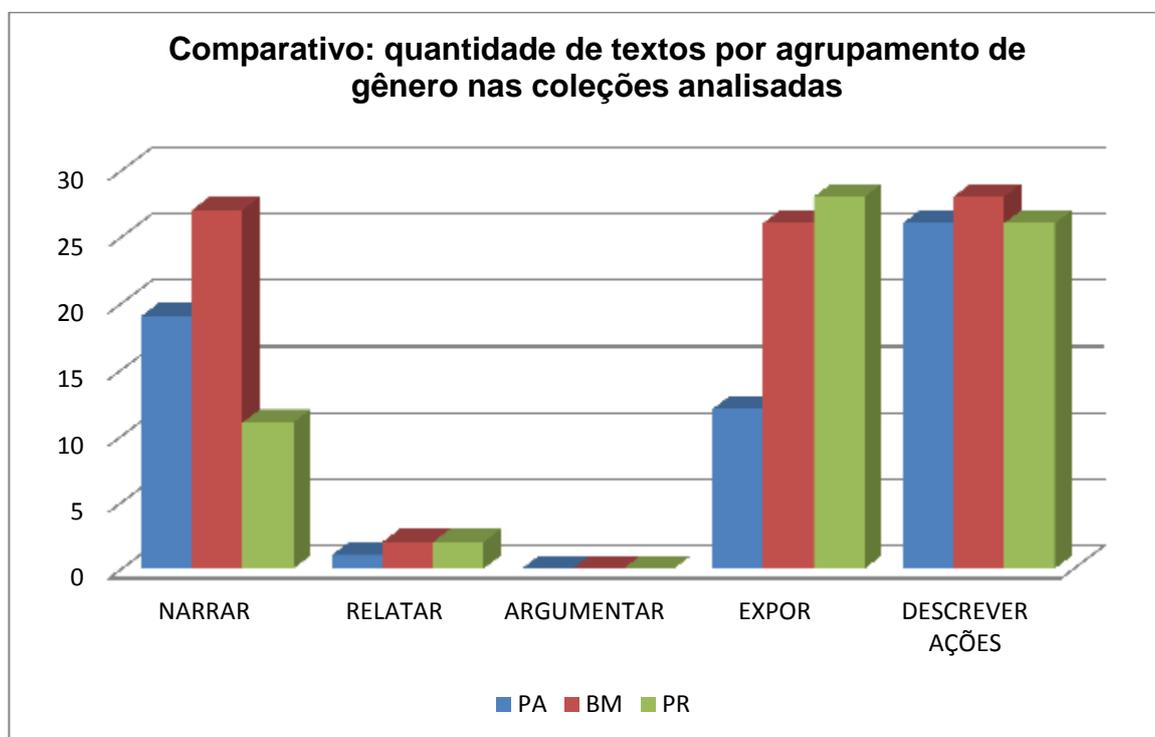
construção de saberes	<i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	um jornal				
		Agenda pessoal semanal	0	0	1	1
		Agenda telefônica	0	1	0	1
		Calendário	2	1	3	6
		Capa de livro	1	0	0	1
		Capa de jornal	0	0	1	1
		Cartaz de filme	1	0	0	1
		Carteirinha de identificação	1	0	0	1
		Convite para festa	1	1	0	2
		Entrevista a um familiar	0	0	1	1
		Ficha informativa	0	0	4	4
		Gráfico	1	0	0	1
		Lista de compras	0	0	1	4
		Lista de materiais	0	2	0	2
		Lista de nomes	0	1	0	1
		Mapa do Brasil	0	0	1	1
		Resumo explicativo	2	20	0	22
		Sinopse de filme	0	0	1	1
		Tabela de pontos	0	0	1	1
		Tabela geral	3	0	1	4
Texto explicativo	0	0	2	2		
Texto informativo	0	0	4	4		
Verbete de enciclopédia	0	0	1	1		
Instruções e prescrições	<b>DESCREVER AÇÕES</b> <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Anúncio: procura-se	0	1	0	1
		Instruções de montagem	2	5	14	21
		Instruções de uso	0	1	1	2
		Instruções gerais	0	6	1	7
		Legenda	0	0	1	1
		Mapa do tesouro	0	1	0	1
		Receita	1	8	7	16
		Regras de jogo	14	0	1	15
		Rótulo de embalagem	2	6	0	8
Placa de sinalização	6	0	2	8		
		58	83	66		
<b>Total:</b>						207

Como pode ser visto, há uma diversidade de gêneros sendo apresentados às crianças, com ênfase em atividades que proporcionam o domínio de algumas capacidades em detrimento de outras. As coleções se assemelham ao deixarem de atribuir relevância para os gêneros direcionados a capacidade de *argumentar*, além de compartilharem da apresentação de textos que propiciem o desenvolvimento das demais capacidades.

Quanto à seleção desses textos, há diferença na escolha dos gêneros, assim como na quantidade de textos de um mesmo gênero, quando este é apresentado nas três coleções,

pois, enquanto no PA encontramos 16 narrativas diversas, haviam 26 no BM e somente 10 no PR, por exemplo. Vejamos o gráfico com os dados gerais dessa constatação:

**GRÁFICO 4 - Quantidade de textos por agrupamento de gênero nas três coleções**



Diante dessa diversidade de gêneros e do critério de agrupamento como proposto por Schneuwly & Dolz (2004), refletimos sobre a possibilidade dos textos não verbais serem agrupados com os gêneros que se situam na ordem do *expor*, porém optamos por classificá-los separadamente. Construímos a tabela a seguir para evidenciar a quantidade de imagens identificadas nos livros didáticos:

**TABELA 11- Quantidade de imagens nos livros didáticos**

LD Nív.Vol.	Quantidade de Imagens			Total
	1	2	3	
PA	13	7	17	37
BM	8	18	16	42
PR	14	11	30	55

Como estamos tratando do ambiente escolar onde convivem crianças pequenas e as imagens, para elas, podem transmitir-lhes informações reais ou evocar situações

vivenciadas e além disso, envolver a imaginação infantil, acreditamos que esse material pode se constituir no *corpus* de futuras investigações.

A respeito da importância das imagens na atualidade, Kleiman (2005, p.50) afirma que “a imagem faz parte do conjunto de recursos necessários para ensinar a ler: ela pode desempenhar o papel de coadjuvante, co-partícipe na interpretação do texto verbal, ajudando a construir os primeiros sentidos, que depois serão tornados mais precisos pela leitura”. Além disso, para conviver na sociedade atual “[...] faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer” (KLEIMAN, 2005, p.50).

Nas coleções o texto não-verbal classificado no grupo de imagens corresponde a: fotografias de animais, cenários/ lugares/ objetos e seres vivos utilizados como texto principal, reprodução de tela, foto de paisagens, entre outros. Vejamos exemplos de atividades propostas a partir da apresentação dessas imagens:

**Exemplo nº 22:**

“Observe alguns monumentos famosos e as bandeiras de seus países.  
Converse com seus colegas: em que países ficam esses monumentos?  
Pinte qual das formas abaixo essas bandeiras têm?  
Que nome tem a forma que você pintou?”  
(PA, vol.3, Unidade 1, p.63, imagens: pirâmide de Quéops e bandeira do Egito; Estátua da Liberdade e bandeira dos Estados Unidos)

**Exemplo nº 23:**

“De que materiais foram feitas as duas Mona Lisa?  
Observe bem.  
Uma dica: é coisa de comer”.  
(BM, vol.2, Unidade 5, p.78, imagem: Duas vezes Mona Lisa, 1999, de ViK Muniz. Pasta de amendoim e geleia)

**Exemplo nº 24:**

“Observe a posição em que cada animal foi observado e fotografado.  
Ligue cada fotógrafo à imagem correspondente”.  
(PR, nív.3, Parte 2, Unidade 6, p.281, imagens da direita: fotógrafo olhando para frente, olhando para baixo e fotografando de lado; imagens da esquerda, sequencialmente: tartaruga vista de cima, tartaruga vista de frente e o mesmo animal visto de lado)

Retomando a proposta de nossa investigação e finalizando essa segunda seção de análise, vejamos o percentual de textos presentes nas três coleções:

TABELA 12 - Porcentagem de gêneros textuais identificados nas coleções

	Aspectos tipológicos					Diversas CL <sup>33</sup>
	NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	TEXTOS POÉTICOS
<b>PA</b> (149 textos)	19 (12,75%)	1 (0,67%)	0 (0%)	12 (8,05%)	26 (17,45%)	91 (61,07%)
<b>BM</b> (157 textos)	27 (17,20%)	2 (1,27%)	0 (0%)	26 (16,56%)	28 (17,83%)	74 (47,13%)
<b>PR</b> (150 textos)	11 (7,33%)	2 (1,33%)	0 (0%)	26 (17,33%)	26 (17,33%)	85 (56,67%)

Ao considerarmos a tabela anterior, verificamos que nenhuma coleção apresentou textos que favorecessem o desenvolvimento da capacidade de *argumentar*, diante disso, questionamos: essa constatação deixa implícita a ideia de que a discussão de situações conflituosas que pressupõe a expressão de opiniões, debate de ideias e resulte na tomada de decisões teria sido esquecida nas coleções didáticas para crianças? Sabemos que os conflitos interpessoais estão presentes nas relações humanas, desde a mais tenra idade quando os alunos estão em processo de socialização e aprendizagem de maneiras de expressar suas necessidades, desejos, sentimentos, etc. Dessa forma, mesmo que os autores não evidenciam essa questão, o professor irá lidar com tais textos (predominantemente orais, mas por que não escritos também?) favorecendo o desenvolvimento dessa capacidade.

Além disso, a capacidade de *descrever ações* lidera no contexto geral dos textos presentes nas coleções e aquelas da ordem do *expor* surge na sequência, mas com quantidades bem próximas da capacidade de *narrar*. Dentro dessa contagem geral, os textos poéticos continuam se destacando em todas as coleções.

### 4.3 Os Textos Poéticos nos Livros Didáticos

Esta seção será organizada para expor a nossa análise de textos poéticos identificados nas três coleções selecionadas. De início, iremos apresentar e discutir quais são os textos poéticos que mais aparecem nas coleções. Também faremos a identificação

<sup>33</sup> Utilizamos a sigla CL para se referir às capacidades de linguagem, conforme proposto por Schneuwly & Dolz (2004).

dos textos considerando qual o destinatário dos mesmos. Na sequência, iremos realizar a análise de três textos, um de cada coleção. Para concluir, faremos um quadro das capacidades de linguagem usando a tabela apresentada no capítulo metodológico.

#### 4.3.1 Apresentação dos textos poéticos

Durante esta seção, iremos verificar a forma de apresentação dos textos poéticos nos livros didáticos e descrever a forma como os textos são apresentados e retextualizados.

**TABELA 13 - Apresentação dos diferentes gêneros que formam o conjunto de textos poéticos**

Gêneros	Ocorrência do gênero na coleção			Total de coleções
	PA	BM	PR	
<i>Adivinha</i>	X	X	X	3 (todas)
<i>Canção</i>	X	X	X	3
<i>Ditado popular</i>			X	1
<i>Limerique</i>			X	1
<i>Parlenda</i>	X	X	X	3
<i>Poema</i>	X	X	X	3
<i>Quadrinha</i>	x	X	X	3
<i>Trava-língua</i>	X	X	X	3

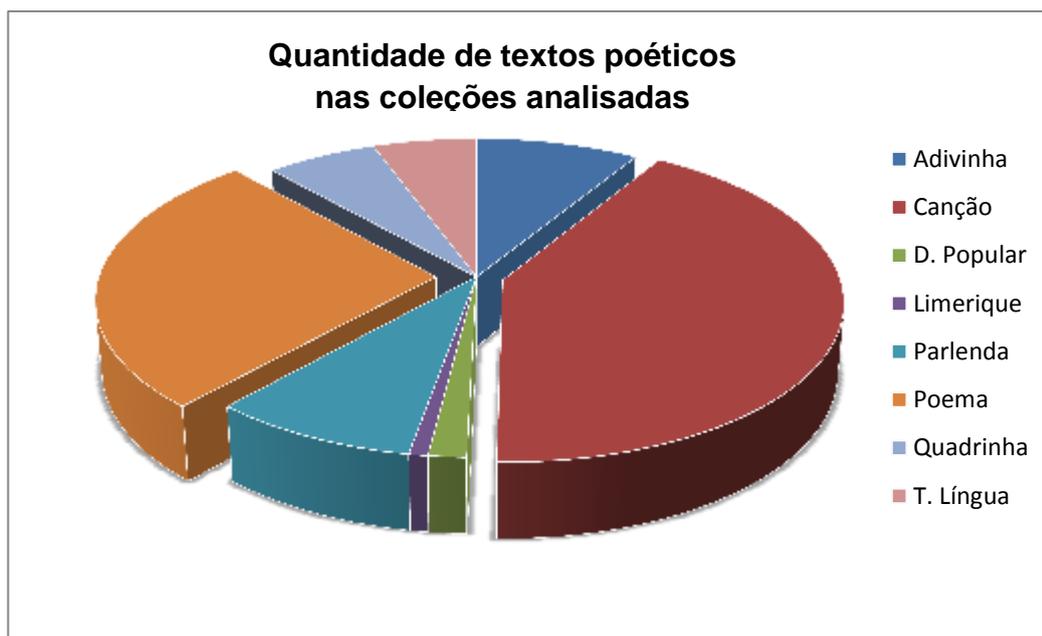
Como pode ser constatado, dos 8 gêneros identificados, apenas 2 foram apresentados somente na coleção PR, sendo 4 textos do gênero ditado popular e 2 do gênero limerique, respectivamente. Os demais 6 gêneros aparecem em todas as coleções, com variações na quantidade, conforme veremos através da tabela a seguir:

**TABELA 14 - Quantidade de vezes que os textos poéticos foram apresentados**

LD \ Gêneros	PA	BM	PR	Total
<i>Adivinha</i>	7	6	9	22
<i>Canção</i>	36	36	32	104
<i>Ditado popular</i>	-	-	4	4
<i>Limerique</i>	-	-	2	2
<i>Parlenda</i>	2	13	7	22
<i>Poema</i>	40	8	19	67
<i>Quadrinha</i>	1	9	5	15
<i>Trava-língua</i>	5	2	7	14
<b>Total</b>	91	74	85	250

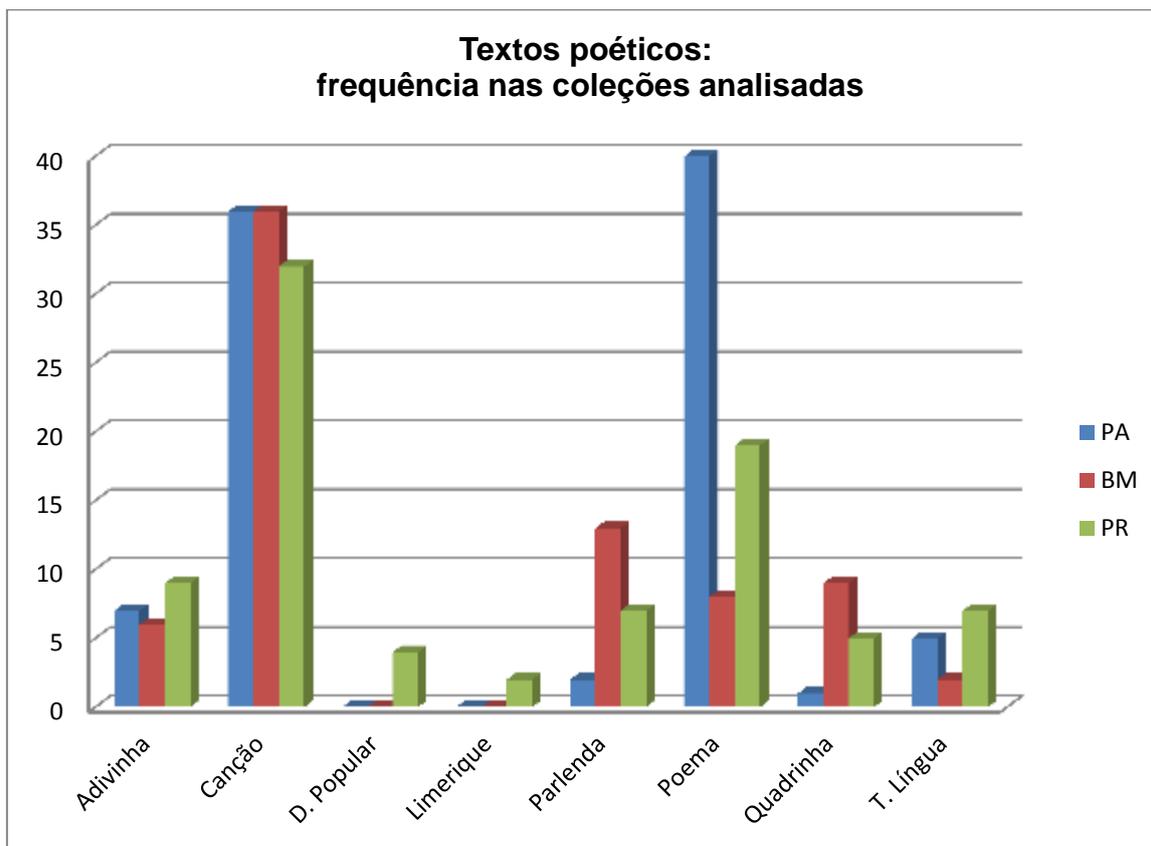
A diversidade de textos identificada nas coleções não equivale ao tratamento dado aos gêneros na sua apresentação no interior das unidades das coleções. Sem classificarmos a forma como os textos foram apresentados, a adequação das atividades aos pressupostos teóricos que embasam a nossa pesquisa e ainda, a adequação do texto publicado à faixa etária da criança, de modo geral, observemos quais os gêneros mais valorizados pelas três coleções:

**GRÁFICO 5 - Ocorrência de gêneros que constituem os textos poéticos**



Nesse caso, notamos que ao total, as coleções apresentaram 250 textos poéticos, os quais são constituídos por 8 gêneros diferentes: adivinha, canção, ditado popular, limerique, parlenda, poema, quadrinha e trava-língua. Apesar dessa diversidade, 42% dos textos correspondem as canções, em seguida os poemas tiveram 27% de ocorrência. Bem distante a esses números, foram apresentados aos alunos apenas 9% de adivinhas e também 9% de parlendas. Ao final da listagem, tivemos a apresentação de quadrinhas (6%) e finalmente, apenas 1% de ditado popular, assim como 1% de limeriques. Nota-se, assim, que as canções e os poemas foram predominantes.

Apresentamos outro gráfico para dispor os dados por coleção de livros e contribuir na visualização dos textos que se sobressaíram e daqueles que foram pouco apresentados:

**GRÁFICO 6 - Quantidade de textos poéticos nas coleções analisadas**

Observamos que a canção foi apresentada nas três coleções com uma quantidade semelhante de textos, assim como as adivinhas tiveram uma semelhança entre as coleções, mesmo que houve uma pequena quantidade de textos do gênero. Notamos também que a quantidade de trava-línguas foi equivalente entre as coleções, situação que não se repetiu no caso dos poemas, parlendas, limeriques e ditado popular. O primeiro desse segundo grupo, os poemas, superou a quantidade de textos se comparado aos demais sete gêneros, entretanto, essa supervalorização atribuída pelo material da editora Ática não foi reincidente nos livros das outras editoras.

Como foi argumentado por Silva (2014a, p.146) em recente pesquisa de mestrado sobre os gêneros jornalísticos é importante levar ao aluno a maior variedade de gêneros textuais orais e escritos, todavia, isso não está atrelado ao maior número de textos possíveis. O ideal é que o aluno, “[...] tenha a oportunidade de conhecer e reconhecer os gêneros que circulam na sociedade em que vive”.

Em todas as coleções prevaleceram as cantigas populares, completas ou retextualizadas, resgatando o repertório conhecido pela pesquisadora/ professora tanto da própria infância como da seleção de canções presentes no exercício da profissão. Em quantidade inferior, mas identificado em todo o material analisado, encontramos canções da

“Palavra Cantada”, entre elas: Aniversário, Bichinho, Bolacha de água e sal, Pomar, Tá na hora de mamar, Pindorama, por exemplo.

A respeito dos poemas, em síntese; no PA o texto mais antigo tem como título “A onda” (vol.3, CADERNO LETRAS E NÚMEROS, p. 17), foi escrito por Manuel Bandeira e publicado em 1963 na obra “A estrela da tarde” pela Editora Global. Notamos que o poema mais recente encontra-se no mesmo volume do livro didático (p.15) e trata do texto de José Paulo Paes, denominado “Emprego” (OLHA O BICHO, EDITORA ÁTICA, 2012).

Nos livros do BM, o poema escrito por Sidónio Muralha, em 1962, sob o título “Rimas” (TELEVISÃO DE BICHARADA, EDITORA GIROFLÊ), publicado no volume 3 também foi publicado perto de um dos textos mais atuais (2001), isso porque a obra traz três textos do mesmo ano, cujos autores são: Ferreira Gullar, Lalau e Vinícius de Moraes.

Na coleção PR, a situação é semelhante da coleção PA, pelo fato do poema mais antigo, “O que Marina quer de aniversário”, escrito por Sérgio Caparelli (BOI DA CARA PRETA, L&PM, 1983) e o mais recente serem publicados no nível 2 da coleção. Além disso, novamente o texto de Paes aparece como o mais atual na obra, sob o título “Convite” (POEMAS PARA BRINCAR, ÁTICA, 2011).

Salientamos que nesse contexto não consideramos os textos publicados na internet e aqueles que estão sem as referências bibliográficas.

Os demais textos poéticos (adivinha, ditado popular, limerique, parlenda, quadrinha e trava-língua) têm como referência a cultura popular, as diferenças entre as versões conhecidas entre as pessoas decorrem das variações de acordo com o local e/ ou a época em que os mesmos foram criados, assim como, do momento social em que circulam entre as pessoas.

Observando os dados das tabelas 13 e 14, concluímos que, na soma dos textos, a canção, que está presente em todas as coleções, lidera a quantidade de ocorrências e, além disso, tem a frequência idêntica nas coleções PA e BM, superando em 4 textos a quantidade encontrada na PR.

Verificando novamente o resultado total, podemos constatar que o poema aparece na segunda colocação no ranking geral, está em todas as coleções, mas surge com uma frequência muito diferente entre elas. Enquanto no PA verificamos 40 textos, há apenas 19 no PR e somente 8 no BM.

A terceira colocação na classificação geral é dividida pelos gêneros adivinha e parlenda. Os dois totalizam 22 textos cada gênero, mas a quantidade em que eles são apresentados nas coleções são mais semelhantes entre a adivinha, pois enquanto no BM a parlenda supera na frequência dos demais 5 gêneros de textos poéticos, no PA tem apenas 2 ocorrências.

Em seguida, os gêneros quadrinha e trava-língua aparecem em quantidade total

semelhante, mas compartilham de divergências significativas entre as coleções, semelhante ao caso citado anteriormente. Enquanto no BM encontramos 9 textos, no PA há apenas 1 quadrinha. Já o trava-língua obteve ocorrência aproximada entre o PA e o PR, em detrimento dos 2 textos apresentados no BM.

Finalmente, o limerique e o ditado popular aparecem no final da listagem e como a ocorrência se dá apenas no PR, entendemos que não é uma preocupação dos demais autores apresentar tais gêneros.

Logo abaixo, apresentaremos a quantidade de gêneros e de textos poéticos identificados nas três coleções:

**TABELA 15 - Quantidade de ocorrência de gêneros e textos**

	<i>Qtde de gêneros</i>	<i>Qtde de textos</i>
<i>Projeto Ápis</i>	6	91
<i>Buriti Mirim</i>	6	74
<i>Prosinha</i>	8	85

A seguir, discorreremos sobre a forma como os textos poéticos foram apresentados nas coleções didáticas, para isso, estabelecemos dois conjuntos de critérios para classificar o texto em completo (C) ou retextualizado (R):

**a) Gêneros textuais:** *adivinha, Ditado popular, Limerique, Parlenda, Quadrinha e Trava-língua*, são considerados **completos** quando são apresentados com a referência bibliográfica correspondente aos dados da obra publicada em meio impresso ou virtual. Nesse critério, contemplamos as quadrinhas produzidas pelas autoras da coleção PR. Todavia, a ausência dos dados acima e a apresentação do texto substituindo palavras por um traço correspondente ao local a ser preenchido pelo aluno com a informação ausente, são características que resultaram na classificação dos textos como **retextualizados**.

**b) Gêneros textuais:** *canção e poema*, são considerados **completos** quando apresentam o título próximo do texto e a referência bibliográfica correspondente aos dados da obra publicada em meio impresso ou virtual. Nesse critério, contemplamos os poemas que foram produzidos especialmente para a obra PR.

Entretanto, são considerados **retextualizados** quando há: ausência do título, reticências ao longo ou final do texto suprimindo parte do mesmo. Ressaltamos que apenas em um texto do BM, vol.3, p.150 foi declarado “acompanhe a leitura do trecho do poema”, ou seja, os autores deixaram explícito o recorte feito no texto. Vejamos a tabela:

TABELA 16 : Forma de apresentação dos textos poéticos nas coleções didáticas

LD Gêneros	PROJETO ÁPIS						BURITI MIRIM						PROSINHA					
	Vol.1		Vol.2		Vol.3		Vol.1		Vol. 2		Vol.3		Niv.1		Nív.2		Nív.3	
	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R
<i>Adivinha</i>	4	-	2	-	-	1	-	6	-	-	-	-	-	1	1	2	1	4
<i>L. de canção</i>	7	8	9	2	4	6	3	4	9	1	14	5	6	8	4	5	4	5
<i>D. popular</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
<i>Limerique</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
<i>Parlenda</i>	2	-	-	-	-	-	7	1	3	-	-	2	1	3	-	3	-	-
<i>Poema</i>	3	6	5	6	14	6	2	1	1	-	2	2	2	6	5	4	-	2
<i>Quadrinha</i>	-	-	-	1	-	-	-	-	8	-	-	1	2	3	-	-	-	-
<i>T. Língua</i>	1	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	1	-	5
<b>Total</b>	17	14	16	9	22	13	12	12	23	1	16	10	11	22	11	15	6	20

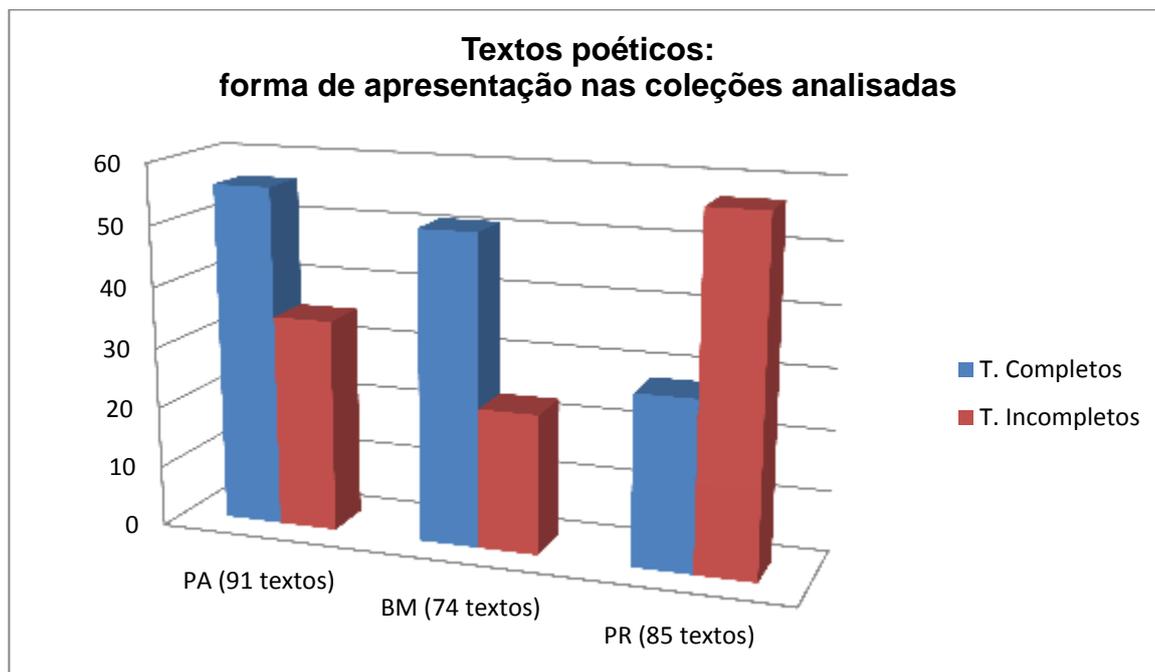
Os dados evidenciam que no Projeto Ápis foram identificados 56 textos poéticos completos, ou seja, aproximadamente 60% dos textos publicados e 35 aparecem retextualizados. Uma proporção semelhante é identificada durante a análise dos textos na coleção BM, mas a situação é invertida quando analisados os textos no PR, pois nesse caso a soma dos textos retextualizados supera o patamar alcançado pelos textos completos das outras duas coleções.

Em detalhes, na coleção da Editora Moderna, também há predominância dos textos na íntegra, pois 69% deles possuem título e referência bibliográfica. Em contrapartida, no Prosinha a maioria dos textos está retextualizado, sendo assim, dos 85 textos poéticos, há 57 textos que foram publicados com ausência do título ou supressão de partes do mesmo.

Apesar dos desafios enfrentados pelo professor durante o planejamento e execução de um bom trabalho acreditamos ser enriquecedor quando o mesmo dispõe de tempo e torna-se efetivamente interessado em ampliar o repertório textual dos alunos, seja trazendo novos textos reais que auxiliem no trabalho com o gênero e aproximem a criança da obra em que os mesmos estão publicados.

Para isso, tanto a utilização da biblioteca escolar, como a criação de uma biblioteca de sala e a socialização do acervo do professor tendem a contribuir para a apropriação das características do gênero, no meio social em que circula dando prioridade à qualidade do processo educativo em detrimento da quantidade de textos brevemente explorados. Para a visualização dos dados presentes nas coleções, segue um gráfico:

GRÁFICO 7 - Forma de apresentação dos textos nas coleções de livros didáticos



Observemos a transcrição de alguns exemplos de textos que foram considerados como retextualizados:

**Exemplo nº 25:**

*"URUBU BU BU*  
 Lá na rua \_\_\_\_\_  
 Uma mulher matou um \_\_\_\_\_  
 Com a sola do sapato.  
 O sapato estremeceu,  
 A mulher morreu.  
 Urubu bu bu.  
 Quem não sai é um \_\_\_\_\_".  
 (BM, Unidade 2, p. 36, gênero: parlenda)

**Exemplo nº 26:**

<b>Já sabe</b> (PR, U4, p.147, gênero: canção)	<b>Já Sabe</b> Palavra Cantada Compositor: Sandra Peres/ Luiz Tatit Fonte: <a href="http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/ja-sabe.html">http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/ja-sabe.html</a>
[...] Já sabe tomar banho Já quer ouvir histórias Não sabe pôr sapato não Já sabe pôr sapato Já come até sozinho Mas nunca escova os dentes não Já escova bem os dentes	Já gosta da mamãe Já gosta do papai Não sabe tomar banho não Já sabe tomar banho Já quer ouvir histórias Não sabe pôr sapato não Já sabe pôr sapato Já come até sozinho

Já vai até na escola [...] Já sabe, Palavra Cantada. Canções do Brasil, 2001. (CD ÁUDIO)	Mas nunca escova os dentes não Já escova bem os dentes Já vai até na escola Não sabe jogar bola não Já sabe jogar bola Já roda, roda, roda Não sabe pular corda não Já sabe pular corda No colo quer carinho
---	--

Ressaltamos que, a transcrição dos textos ou de trechos de atividades, assim como, toda a análise de dados não está relacionada a escolha de uma coleção que atenda aos pressupostos teóricos desta pesquisa. O processo de análise, pelo contrário, favorece o conhecimento do material publicado pelas coleções e contribui significativamente para que os professores problematizem as propostas e avaliem as obras a serem escolhidas, optando por aquelas que estejam em consonância com o projeto político pedagógico da Unidade Escolar.

#### 4.4. Atividades de Leitura e Capacidades de Linguagem: Textos Poéticos

A análise das atividades de leitura dos textos poéticos, que faremos durante esta seção, tem como aporte teórico a classificação das relações de interlocução do leitor com o texto, conforme apresentado em nosso quadro teórico. A seguir, iremos avaliar as atividades propostas nos livros didáticos, considerando a sua relação com os níveis de análise do ISD e, conseqüentemente, sua ligação com as capacidades de linguagem, para isso, utilizaremos uma tabela apresentada no capítulo metodológico.

**TABELA 17 - Ocorrências de atividades desenvolvidas em cada coleção em relação aos textos poéticos**

LD Gêneros	Leitura como busca de informações			Leitura como estudo do texto			Leitura como pretexto			Leitura como fruição		
	PA	BM	PR	PA	BM	PR	PA	BM	PR	PA	BM	PR
Adivinha	5	1	-	4	13	2	9	-	11	2	1	3
Canção	6	10	-	22	7	11	45	68	30	28	20	10
Ditado Popular	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4
Limerique	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1

Parlenda	-	2	-	1	4	2	3	18	9	2	12	2
Poema	3	1	-	36	10	7	83	19	15	2	1	1
Quadrinha	1	-	-	1	9	-	6	16	7	-	1	-
Trava-língua	-	-	-	5	1	2	8	3	9	1	2	1

Os dados da tabela foram obtidos através da contagem de ocorrências identificadas nas coleções. Partindo das contribuições dos estudos de Geraldi (2006), verificamos que os dados expressam uma ênfase no uso do texto como pretexto, em seguida, percebemos que foram propostas várias atividades que visaram a leitura do texto para o estudo. Notamos que a canção foi o gênero que teve o seu caráter lúdico evidenciado em detrimento dos demais, inclusive, superando, com grande margem de diferença, a quantidade de ocorrências do uso dos poemas para a fruição, o divertimento e a brincadeira com a língua. Finalmente verificamos que poucos textos foram utilizados como desencadeadores de pesquisa e busca de informações.

Selecionamos alguns exemplos que demonstram como classificamos as atividades propostas com os textos poéticos:

**a) Leitura para localizar informações**

“Você conhece essa flor?

Ela se chama girassol. É possível plantá-la em um vaso e vê-la crescer.

Você sabe o que é preciso para plantar um girassol?”

(BM, vol.1, p.92, gênero: poema, tipo de leitura: pesquisa de informações)

**b) Leitura como estudo do texto**

“Acompanhe a leitura feita pelo professor.

Procure a resposta na letra da canção e complete: a pessoa que nasce na Bahia é...”

(PA, vol.3, p.57, gênero: canção)

**c) Leitura como pretexto**

“Ouça com atenção a leitura do poema.

Complete as palavras abaixo para formar o nome das profissões que o bicho-preguiça não pode ter.

Contorne todas as letras i que aparecem na sessão acima”.

( PA, CADERNO LETRAS E NÚMEROS, p.15, gênero: poema)

**d) Leitura como fruição**

“Vamos brincar de roda?

Cante e brinque com seus amigos.

Você já conhecia essa cantiga de roda?

Conhece outra cantiga? Cante para os colegas”.

(PA, vol.1, p. 130, gênero: canção)

**d) Mais de uma classificação na mesma atividade**

“Gui ganhou de seus avós um presente muito diferente...

Você já viu algo parecido?

Sabe para que serve? (Busca de informações)  
 Tente repetir o trava-língua bem rápido” (fruição)  
 (PA, vol.1, p.9, gênero; trava-língua)

A seguir, apresentamos apenas as atividades identificadas em cada uma das coleções, sequencialmente. Para isso, elaboramos três quadros onde assinalamos os oito gêneros que constituem o grupo de textos poéticos e ao final, iremos tecer nossas considerações sobre esse conjunto de dados. Salientamos que, a quantidade de ocorrências pode ser revista na tabela 17.

**QUADRO 14 - Especificação das atividades de leitura no PROJETO ÁPIS**

		PROJETO ÁPIS: Editora Ática							
		<i>AD.</i>	<i>CA</i>	<i>D.P.</i>	<i>LI.</i>	<i>PA.</i>	<i>QU.</i>	<i>T.L.</i>	<i>PO.</i>
		<i>Atividades identificadas nos volumes da coleção</i>							
<b>Leitura como busca de informações:</b>	Identificar a resposta à pergunta	X	X				X		X
	Identificar o tema, realizar pesquisas		X						
<b>Leitura como estudo do texto</b>	Ouvir com atenção, acompanhar a leitura, ler o texto	X	X					X	X
	Repetir para decorar								X
	Socializar conhecimentos sobre o tema		X			X	X	X	X
<b>Leitura como pretexto</b>	Ser apresentado a um tema ou conteúdo	X	X						
	Identificar rimas		X				X		X
	Identificar letras ou palavras	X	X				X	X	X
	Escrever letras, palavras ou números	X						X	X
	Produzir desenhos, pintar ilustrações	X	X			X	X	X	X
	Contar elementos	X	X				X		X
	Copiar frases, completar palavras								X
	Pesquisar, recortar e colar palavras ou figuras, destacar e colar imagens	X	X			X		X	
	Ligar palavra a ilustração		X					X	X
	Seguir prescrições variadas	X	X			X		X	X
<b>Leitura como fruição</b>	Criar rimas		X			X			X
	Cantar, Brincar, Dançar, Divertir-se	X	X			X		X	X
	Imaginar, inventar	X	X						X
	Falar sobre si ou sua produção								X

**QUADRO 15 - Especificação das atividades de leitura no BURITI MIRIM**

		BURITI MIRIM: Editora Moderna							
		<i>AD.</i>	<i>CA</i>	<i>D.P.</i>	<i>LI.</i>	<i>PA.</i>	<i>QU.</i>	<i>T.L.</i>	<i>PO.</i>
		<i>Atividades identificadas nos volumes da coleção</i>							
<b>Leitura como busca de informações:</b>	Identificar a resposta à pergunta	X							X
	Identificar o tema, realizar pesquisas		X			X			
<b>Leitura como estudo do texto</b>	Ouvir com atenção, acompanhar a leitura, ler o texto	X	X			X	X	X	X
	Repetir para decorar		X			X			X

	Socializar conhecimentos sobre o tema		X			X	X		X
<b>Leitura como pretexto</b>	Ser apresentado a um tema ou conteúdo		X						
	Identificar rimas		X			X	X		X
	Identificar letras ou palavras		X						X
	Escrever letras, palavras ou números		X			X	X		X
	Produzir desenhos, pintar ilustrações		X			X	X	X	X
	Contar elementos					X			
	Copiar frases, completar palavras		X						
	Pesquisar, recortar e colar palavras ou figuras, destacar e colar imagens		X						
	Ligar palavra a ilustração		X					X	
<b>Leitura como fruição</b>	Seguir prescrições variadas		X			X	X	X	X
	Criar rimas		X			X			X
	Cantar, Brincar, Dançar, Divertir-se		X			X			X
	Imaginar, inventar	X	X			X			
	Falar sobre si ou sua produção		X			X		X	

**QUADRO 16- Especificação das atividades de leitura no PROSINHA**

		PROSINHA: Editora Saraiva							
		AD.	CA	D.P.	LI.	PA.	QU.	T.L.	PO.
<b>Leitura como busca de informações:</b>	<b>Atividades identificadas nos volumes da coleção</b>								
	Identificar a resposta à pergunta	X							
	Identificar o tema, realizar pesquisas								
<b>Leitura como estudo do texto</b>	Ouvir com atenção, acompanhar a leitura, ler o texto	X	X		X	X			X
	Repetir para decorar							X	
	Socializar conhecimentos sobre o tema	X	X	X		X			
<b>Leitura como pretexto</b>	Ser apresentado a um tema ou conteúdo		X						
	Identificar rimas								
	Identificar letras ou palavras	X	X					X	X
	Escrever letras, palavras ou números		X				X	X	
	Produzir desenhos, pintar ilustrações	X	X		X	X	X	X	X
	Contar elementos	X	X	X		X			X
	Copiar frases, completar palavras		X						
	Pesquisar, recortar e colar palavras ou figuras, destacar e colar imagens		X					X	X
	Ligar palavra a ilustração							X	
<b>Leitura como fruição</b>	Seguir prescrições variadas	X	X			X	X	X	X
	Criar rimas		X						
	Cantar, Brincar, Dançar, Divertir-se	X	X					X	X
	Imaginar, inventar		X	X	X				X
	Falar sobre si ou sua produção		X				X	X	X

Partindo do uso do texto à localização de informações, percebemos que o Projeto Ápis e o Buriti Mirim dividem a mesma ênfase de apresentar o texto à criança para que a mesma encontre a(s) resposta(s) da(s) pergunta(s), o que pode favorecer ou não o entendimento desse texto.

Nos livros da Editora Saraiva, os autores planejaram atividades que favorecem o estudo, em outras palavras, as orientações para que o aluno “ouça com atenção”,

“acompanhe a leitura do texto”, foram frequentes, entretanto, as coleções não atribuem o mesmo valor à “socialização dos conhecimentos sobre o tema”, escolha essa que concordamos ser relevante, da forma como foi proposta pelo Projeto Ápis, mas com a expectativa de que essa discussão seja ampliada e, assim, haja a construção de novos conhecimentos.

A seguir, verificamos que a quantidade de possibilidades para o uso do texto como pretexto é predominante. Vejamos que, apesar dessa ênfase, o pretexto não foi associado na mesma proporção a todos os textos poéticos e por todas as coleções, pois há diferenças entre a abordagem dos gêneros. Frequentemente identificamos encaminhamentos para a produção de desenhos ou a pintura de ilustrações, além de outras prescrições, entre elas: “contorne o trenzinho mais curto” (PA, vol.1, Unidade 3, p.82, gênero: canção); “o jardineiro está pintando o jardim. Ajude-o pintando os vãos de acordo com a legenda”. (BM, vol.2; Unidade 3, p.40, gênero: quadrinha); “cole bolinhas de papel amassado, imitando pipoca. Deixe o pacote bem cheio”. (PR, nív.1, Unidade 6, p.237, gênero: parlenda), etc.

Finalmente, vemos que as canções e poemas foram apresentados, entre outras orientações, à fruição, ao divertimento, no entanto, se remetendo poucas vezes às rimas, comumente encontradas nos textos poéticos e a caracterização desses textos.

Encerrada a nossa análise sobre “para que é colocado o texto poético”, iremos verificar de que forma esses textos vêm sendo trazidos como um gênero escolarizado.

#### **4.4.1 Textos poéticos: PROJETO ÁPIS**

Ao selecionar os textos poéticos, optamos pela análise de um texto que foi publicado no volume 3 do Projeto Ápis e na Unidade 1 que tem como título “No mundo em que vivemos”. Esse é o livro didático que apresenta a maior quantidade de poemas se compararmos a todos os livros analisados.

O texto selecionado é um poema, está apresentado em forma de três estrofes e quatro versos cada, todos alinhados à esquerda, como pode ser encontrado na sua formatação original, entretanto, o texto original é constituído por sete estrofes com quatro versos cada uma. Os autores do livro didático não explicitaram na referência do texto que houve adaptação.

Essa supressão de quatro estrofes acarreta na mudança do foco da leitura. Ao cortar 16 versos, os autores fazem com que a atenção do leitor recaia sobre a dificuldade do menino acordar, enquanto a questão da imaginação em relação a presença do elefante fique em segundo plano. O mesmo, possivelmente, não ocorreria caso o texto fosse mantido

na íntegra.

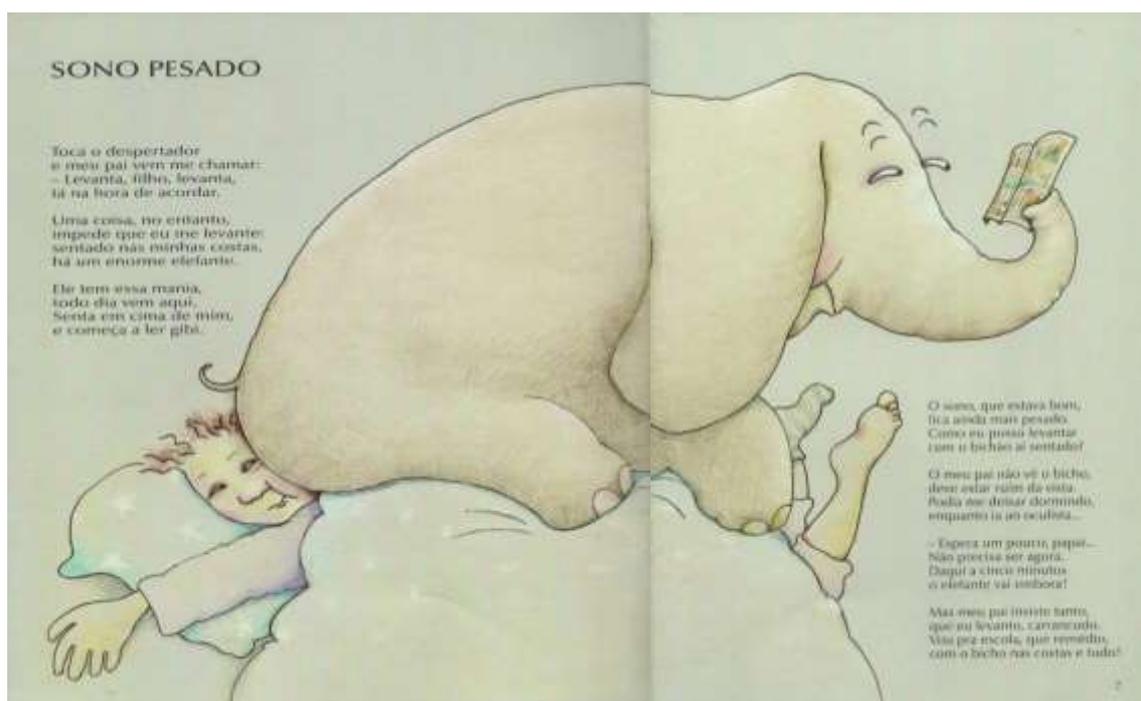
Segundo Bueno (2011), essa supressão acontece porque o texto passa por um processo de retextualização didática, consistindo, entre outras alterações, ter algumas partes cortadas. Vejamos o texto selecionado e como este foi retextualizado:

### IMAGEM 20 - Reprodução de poema impresso no PROJETO ÁPIS



(VOLUME 3, p. 40)

### IMAGEM 21- Reprodução de poema publicado no livro de origem



(Texto do livro "Amigos do peito" escrito por Claudio Thebas e ilustrado por Eva Furnari.

Editora Formato. 15ª ed., 2012)

Ao compararmos o poema apresentado no livro didático e o original de onde ele foi retirado (em versão mais recente), identificamos inicialmente que o livro didático reproduziu parcialmente o texto, modificou a formatação da letra e retirou a ilustração feita por Eva Furnari na versão do livro de literatura. Apesar de diminuir o tamanho do texto e modificar o tamanho e a forma das letras, os autores mantiveram o título original.

A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1997 *apud* BUENO, 2011) apontam que ao introduzir um gênero no espaço escolar ele sofrerá uma transformação, pois se torna um gênero a ser aprendido. São essas alterações feitas na apresentação do texto que acabam por descaracterizar o gênero poema e transformá-lo em um texto didático que afasta o aluno da relação de interlocutor entre o leitor e um poema, fora do ambiente escolar.

Quanto as atividades propostas no livro didático, percebemos que primeiramente é solicitado ao aluno que acompanhe a leitura do poema, portanto está relacionada ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas onde o aluno poderá se atentar a sonoridade, ao ritmo, as rimas, etc., tal como previsto nos estudos sobre gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004).

A segunda proposta corresponde a identificação das rimas e, além disso, a leitura feita pelos alunos em voz alta. Nesse caso, ao mesmo tempo em que é retomada a capacidade linguístico-discursiva há o uso do texto como pretexto para o desenvolvimento de atividades voltadas à alfabetização, tal com o reconhecimento de palavras.

Vimos que a rima é uma das características dos textos poéticos, dessa forma essa identificação é importante, pois permite à criança brincar e conhecer novas palavras.

A última atividade é abrangente, pois prescreve que o aluno diga algo sobre si e oferece diversas possibilidades do aluno dizer o que fez em casa, sobre suas preferências, seus desejos, etc. Dessa forma, acreditamos que os autores deixaram de explorar o conteúdo temático, os mesmos poderiam propor aos alunos que falassem um pouco mais sobre a situação narrada no poema e se envolvessem com a relação entre realidade e fantasia permitida através desse texto, podendo ainda, fazer associações com suas vivências, imaginar outras situações, rir com os acontecimentos, entre outras vivências.

Nessa mesma atividade o aluno é convidado a ilustrar o poema explorando os recursos materiais que deseja e estabelecendo relações com a chamada que está na parte superior da página do livro didático “Você é o artista”. Em relação a isso, vemos que os autores deixaram de propiciar o desenvolvimento das capacidades de ação ao não abordarem a questão da autoria do texto e das ilustrações.

No decorrer desta unidade, o poema não é retomado e são apresentadas propostas de atividades que correspondem a temática da Unidade em estudo.

Após esta análise e, retomando os nossos fundamentos teóricos, verificamos que as atividades propostas (imagem nº20) exploram as capacidades linguístico-discursivas, de acordo com o modelo didático de Bronckart (1999/ 2012), relacionadas a sonoridade, ao ritmo, as rimas.

#### 4.4.2 Textos poéticos: BURITI MIRIM

Verificamos na Coleção Buriti Mirim que entre os seis diferentes gêneros poéticos, a canção é destacada através da presença de 36 canções ao longo da coleção constituída por três livros didáticos.

Ao folhear o livro, decidimos pela Unidade 5 intitulada “Histórias”, nela escolhemos uma canção de tradição popular e, por isso, conhecida por pessoas de diferentes gerações.

Vejamos a reprodução da página 102 do livro analisado.

#### IMAGEM 22 – Reprodução de atividade do BURITI MIRIM



Conforme podemos notar na primeira proposta de atividade, os autores oferecem a oportunidade das crianças socializarem seus conhecimentos prévios sobre a brincadeira. Nesse caso, a forma como a letra da canção foi ilustrada favorece a interpretação pois traz uma sequência de ações que condiz com uma das formas de realizar a brincadeira. Antes de nomear o gênero, os autores propõem uma relação de interlocução de fruição entre o leitor e o texto, ao convidar o leitor a dizer sobre o assunto, a brincar e divertir-se.

Destacamos que essa proposta faz com o que o texto se aproxime da situação real cotidiana em que é utilizado e sirva apenas para o desenvolvimento da alfabetização, como podemos notar em outros textos do mesmo livro didático.

A seguir, os autores trazem uma breve explicação sobre como realizar a brincadeira, dessa forma, relacionando a função do gênero no contexto escolar e, por consequência, correspondendo ao modelo autônomo de letramento conforme aponta Street.

Ressaltamos que faltou a exploração dos parâmetros para o desenvolvimento das capacidades de ação, conforme Bronckart (1999/2012), o que poderia ser feito através da discussão sobre o que significa uma canção de “tradição popular”, quem é o autor, qual o objetivo dessa brincadeira que utiliza pedrinha e não um brinquedo industrializado, em qual época surgiu, entre outras informações.

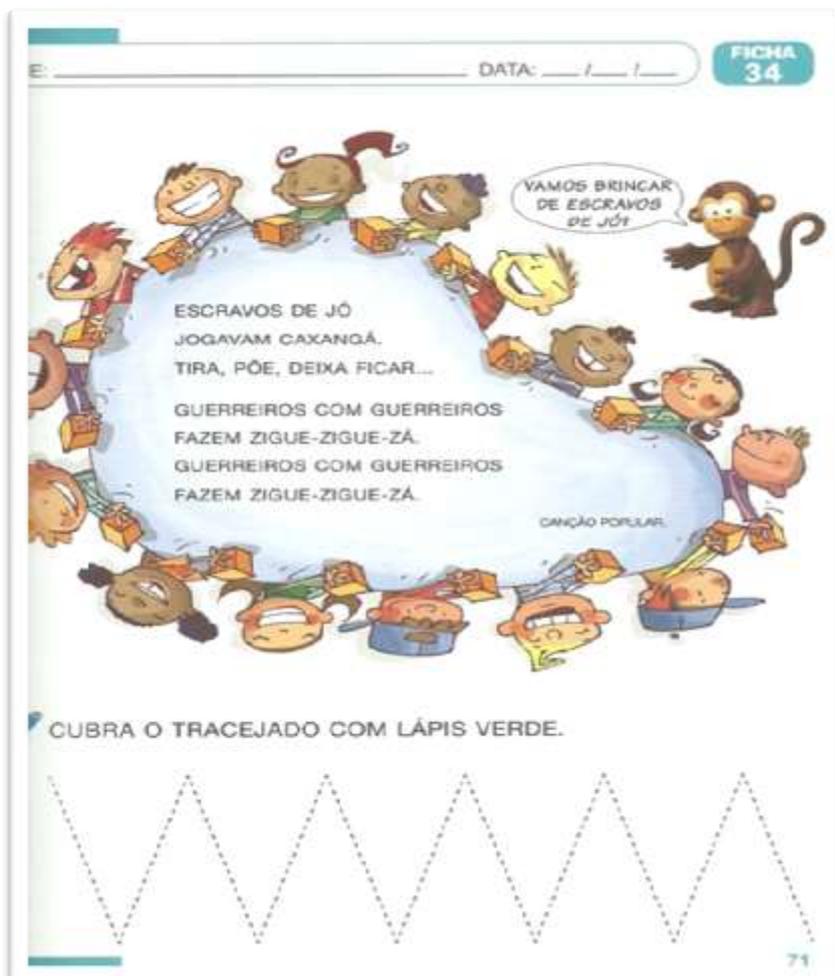
#### **4.4.3 Textos poéticos: PROSINHA**

Dessa vez, decidimos que o texto a ser analisado seria do mesmo gênero e com o mesmo título que o texto analisado anteriormente, para assim, compararmos formas de propiciar o acesso da criança ao texto e refletir acerca das atividades propostas.

A canção popular “Escravos de Jó” pertence a Unidade 2, que tem como título “Coisas da gente”. A unidade inicia com a reprodução de uma tela produzida por Candido Portinari, a seguir vemos uma canção infantil, depois uma coluna com cinco imagens e logo após folhearmos algumas páginas está o texto que escolhemos. Dando continuidade a sequência, encontramos adivinhas, trava-línguas, ditados populares, ilustrações, os procedimentos para a confecção de um boneco, há poema e encerrar com textos instrucionais.

Antes de tecermos nossas considerações, verifiquemos como o texto é apresentado aos alunos, a partir da reprodução do página do livro (nível 3, Parte 1, p.71):

### IMAGEM nº23 - Reprodução de atividade do PROSINHA



Notamos como o mesmo texto é apresentado e utilizado de maneira diferente. O texto não possui um título que o acompanha, a letra da canção foi inserida em um fundo colorido que de imediato pode dificultar a visualização do texto pela criança e posteriormente esse fundo poderá ser interpretado como uma mesa de forma irregular onde as crianças brincam ao seu redor, prescrevendo que a brincadeira deve ser realizada conforme o modelo.

A ilustração das crianças chama a atenção pela diversidade étnica e de gênero entre os pares. Também nessa imagem, todas as crianças brincam sorrindo e o macaco (mascote) da coleção é quem faz a mediação do texto com o leitor propondo “Vamos brincar de escravos de Jó?”

A expressão do macaco é pouco animadora e a fisionomia das crianças é muito convidativa para despertar o desejo infantil de querer brincar e se divertir também. Diante dessa contradição, vemos a necessidade de o professor mediar a relação da criança com o texto e propor-lhe situações prazerosas.

A proposta de atividade é encerrada com a afirmação “cubra o tracejado com lápis verde”. Ao constatar isso questionamos: seria necessário associar a canção a uma atividade voltada ao exercício da coordenação motora fina? Cantamos sozinhos em casa, em uma festa na companhia de amigos ou na brincadeira de karaokê para aprendermos como deve ser traçada uma linha? Ou ainda, para distinguir vogais de consoantes?

Vemos que na escola há um conteúdo a ser ensinado, no entanto, tal objetivo escolar, muitas vezes, descaracteriza a funcionalidade do gênero e interfere nas possibilidades do aluno fazer a escolha desse gênero em outras situações.

Os dados referentes aos exemplos acima, juntamente com nossa análise dos demais textos e atividades das coleções foram organizados em tabelas. Para isso, inicialmente registramos as capacidades identificadas em cada texto poético, a seguir transportamos essas quantidades para a tabela geral, que será apresentada na sequência, contendo os dados por nível ou volume a respeito de cada gênero.

Transcrevemos algumas atividades para demonstrar como classificamos as atividades propostas com os textos poéticos:

**a) Coleção: Projeto Ápis**

“Entre os vários tipos de escritores estão os poetas.

José Paulo Paes é um poeta. “Letra mágica” é um de seus poemas. Acompanhe, seguindo com o dedo, a leitura do professor”.

(PA, vol.3, Unidade 4, p.165, gênero: poema, capacidades de ação)

“Cante a canção e preste atenção ao falar a palavra sopa. Aponte com o dedo e contorne todas as vezes que ler a palavras sopa. Escreva as letras que faltam pra completar a palavra sopa”.

(PA, vol.2, Unidade 2, p.59, gênero: canção, capacidade: linguístico-discursiva)

**b) Coleção: Buriti Mirim**

“Acompanhe a leitura do poema feita pelo professor. De que trata o poema?

Pinte as palavras que rimam. Escolha algumas palavras do poema e escreva-as com letras móveis”

(BM,vol.2, Unidade 7, p.104, gênero: poema, capacidades discursivas)

“Você conhece essa brincadeira? Já teve um “tangelomango” alguma vez? Junte-se aos seus colegas e inventem novas rimas para os números e novas maluquices para a brincadeira”.

(BM,vol.2, Unidade 2, p.30, gênero: parlenda, capacidade linguístico-discursiva)

**c) Coleção: Prosinha**

“Cante com os colegas. Como é a casa da canção? Como é a sua casa? De que lugar da sua casa você mais gosta? Desenhe”.

(PR. niv.1, Unidade 1, p.31, gênero: canção, capacidade discursiva)

“Você já visitou o museu do futebol?

Leia a letra da canção que fala sobre um esporte. Pinte as palavras do texto usando estas cores...”





TABELA nº 20– Especificação das capacidades de linguagem no PROSINHA

Capacidades de linguagem	PROSINHA: Editora Saraiva																								
	Gêneros	Adivinha			Canção			Ditado popular			Limerique			Parlenda			Poema			Quadrinha			Trava Língua		
	Volumes	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Capacidades de ação	Contexto de produção																								
	Autor																								
	Destinatário																		X						
	Objetivos	X		X	X	X	X						X	X	X	X	X		X					X	
	Lugar social/ época																								
Capacidades discursivas	Conteúdo temático			X		X	X						X				X			X				X	
	Plano geral desse conteúdo temático					X	X	X						X	X		X								
	Marcas de implicação ou sua ausência																								
	Estrutura que sustenta o texto																								
Capacidades linguístico-discursivas	Léxico	X	X		X	X	X											X						X	
	Sonoridade	X	X	X	X		X			X				X	X		X	X	X				X	X	
	Ritmo	X	X	X	X	X	X			X				X	X		X	X	X				X	X	
	Rimas																								
	Estrofes																								

Em nossa análise identificamos poucas oportunidades para os alunos desenvolverem as capacidades de ação. Como pode ser constatado em nossos anexos, a maioria dos textos foi apresentado com suas referências bibliográficas, entretanto, as atividades não propiciam oportunidades para os alunos reconhecerem a autoria dos mesmos, assim como não foram discutidas questões referentes ao lugar social onde tais foram produzidos e em que época. Apesar de ter atividades que contemplem a identificação dos objetivos dos textos, consideramos o repertório insuficiente para que os alunos saibam agir por meio da linguagem através de textos poéticos.



Para finalizar nossa análise, traremos algumas considerações sobre o letramento propiciado pelas atividades apresentadas.

#### **4.5 A Concepção de Letramento nas Coleções**

Encerrando a seção e este capítulo, iremos discutir sobre a concepção de letramento presente nas propostas de atividades didáticas, em consonância com o pressuposto do modelo de letramento autônomo ou o modelo ideológico, segundo os estudos que constituíram o nosso quadro teórico.

Para isso, iremos retomar o quadro teórico mostrando o que predomina: um trabalho escolar ou atividades que contemplem as práticas situadas de letramento.

No PA identificamos que há propostas onde o aluno é orientado a prestar atenção no professor e aguardar a sua ajuda para realizar a atividade, com prescrições como: “peça a um adulto que cole uma foto sua e preencha os dados da ficha” (PA, vol.1, U3, p.65, gênero: adivinha), “acompanhe a leitura feita pelo professor e tente responder a adivinha” (PA, vol.1, U3, p.76, gênero: adivinha).

Entretanto, há situações onde são valorizados os conhecimentos dos alunos “brinque de recitar a parlenda com os colegas várias vezes. Por que você acha que chove? Escolha um material para colorir o guarda-chuva” (PA, vol.1, U1, p.33, gênero: parlenda) e também possibilitam o uso descompromissado do texto, ou seja, simplesmente para a apreciação, tal como: “Nina adora o varal de poemas. Seu professor vai ler alguns dos poemas de que Nina gostou. Depois, diga um poema que você conhece e gosta de recitar” (PA, vol.3, U2, p. 87, gênero: poema).

E também atividades que pouco contribuem para compreender o uso do texto, pois ao seguir as orientações: “Trace o pedaço de linha de pipa que está faltando” (PA, vol.1, U1, p.19, gênero: poema), “ligue as bolas que têm o mesmo tamanho” (PA, vol.1, U3, p.93, gênero: poema), “pesquise, recorte e cole no quadro palavras que se iniciam com CA” (PA, vol.2, CADERNO LETRAS E NÚMEROS, p. 13), “contorne a letra E que aparece no nome dos objetos” (PA, vol.2, U2, p.64, gênero: canção); a criança irá apresentar respostas que não estão intimamente ligadas com a função social do texto. Para que se faça o traçado de uma linha reta é imprescindível a apresentação um poema? Assim como, a comparação do tamanho das ilustrações está interligada ao poema escrito por Ricardo Azevedo?

Na escola a criança tem maiores oportunidades para desenvolver a coordenação motora e a percepção espacial sentada dentro da sala e diante de uma folha de papel, ao

invés de participar de atividades físicas e propostas desafiadoras que proporcionem o conhecimento significativo de conceitos como esses, e posteriormente, façam o registro?

Contudo, ainda que não concordemos com o uso que se faz do poema pelos autores do livro didático, os textos estão sendo apresentados às crianças, todavia, em que momento terão oportunidades para se tornarem apreciadores de poemas?

Diante desses exemplos e resgatando as informações publicadas nessa coleção, consideramos que há momentos que evidenciam as práticas situadas de letramento e também há propostas que enfatizam um trabalho escolar com os textos.

A coleção BM apresenta textos cuja prescrição é curta e direta: “Adivinhe quem é!” (BM1, vol.1, U5, p.74, gênero: adivinha), “vamos cantar?” (BM, vol.1, U6, p.86, gênero: canção), “Vamos recitar” (BM, vol.1, U1, p.17, gênero: parlenda) e prevalece o modelo ideológico de letramento.

Há propostas que não levam à formação de leitores, tais como, “recorte e cole as imagens da página 143 de acordo com o texto. Escreva com um colega a cantiga usando letras móveis” (BM, vol.2, U6, p.85, gênero: canção); “leia as quadrinhas, repita-as e identifique as palavras que rimam. Ligue cada quadrinha ao animal a que ela se refere” (BM, vol.2, U6, p.88, gênero: quadrinha); “em muitas festas juninas, as pessoas fazem e soltam balões, mas soltar balões é proibido. Você sabe por que? Complete a canção com palavras que rimam. Já na decoração de festas, os balões ficam muito bonitos. Desenhe uma cena com enfeites de festa junina” (BM, vol.3, U3, p.56, gênero: canção).

Reconhecemos nessas propostas que a leitura é feita para extrair informações e responder ao que se pede, tais atividades poderiam ser realizadas com diversos gêneros textuais, dessa forma, o gênero, também transformado, não está utilizado em situações próximas a realidade, a sua função social, portanto essas propostas estão de acordo com o modelo autônomo de letramento.

Diante dessa seleção de atividades e com base nas informações presentes nos anexos, podemos dizer que os dois modelos de letramento estão presentes nas atividades desta coleção.

Em relação aos livros da coleção PR identificamos atividades que propõem: “cole as palavras no lugar certo. Use os adesivos” (PR, nível.1, U4, p.147, gênero: canção), “ajude a formiga a chegar até as folhas. Você já viu uma formiga? Quantas patas ela tem?” (PR, nível.1, U3, p. 105, gênero: poema), “cubra os caracóis seguindo as setas” (PR, nível.1, U3, p.109, gênero: quadrinha), “circule de laranja o nome da canção” (PR, nível.2, U7, p.297, gênero: canção).

Também vemos propostas que favorecem o uso do texto com sua finalidade de origem: “ler poesia é bem divertido e uma gostosa brincadeira” (PR, nível.2, U6, p.239,

gênero: poema), “imite o cavalo seguindo as orientações” (PR, nível.2, U6, p.285, gênero: canção).

Assim como identificamos nas outras duas coleções, os dados revelaram que há propostas de atividades que correspondem aos dois modelos de letramento, porém nessa coleção há ênfase nas atividades voltadas ao letramento escolarizado.

Em resumo, nas coleções analisadas predomina o modelo de letramento autônomo, e o modelo ideológico aparece com menor ocorrência. Sendo assim, podemos dizer que os autores dos livros encontraram dificuldades em seguir estritamente os pressupostos de um modelo de letramento durante a elaboração e revisão dos materiais.

Há propostas que se aproximam de um modelo e de outro ao longo das três coleções. São autores diferentes que enfrentaram o desafio de corresponder plenamente ao mesmo pressuposto teórico adotado pela Editora ao longo de 1 coleção de livros.

Ao refletir sobre o cotidiano de sala de aula, onde pode haver a escassez de material didático apropriado, as limitações do espaço físico e tantas situações inesperadas se entrelaçando com o plano de trabalho, como persistir na adoção de um modelo de letramento?

Nossos questionamentos não equivalem a justificativas pelas contradições identificadas durante a análise, nem mesmo para os “deslizes” que porventura ocorrem no cotidiano em sala de aula, sem contar com a formação superficial dos profissionais, mas retratam a realidade.

Outro ponto a indagar, qual a formação dos professores de Educação Infantil que irão utilizar essas coleções de livros didáticos? Atualmente o uso desses livros já se tornou uma prática comum em escolas particulares e mediante a assessoria para o uso apropriado do material, entretanto, como se dará a implantação de um programa semelhante ao PNLD à Educação Infantil?

Se no início desta dissertação alertamos que há uma tendência do PNLD a atender a Educação Infantil, faz-se necessário conhecer os materiais existentes e posicionar-se diante das suas propostas. O presente estudo está voltado à descrição dos dados, à seleção de informações que possibilitam a busca por respostas às questões iniciais de pesquisa. Esta dissertação não visa a escolha de uma coleção didática, a decisão fica à critério do leitor, de quem está diretamente envolvido com as crianças, dos autores que elaboram as obras didáticas, das editoras que almejam investir nessa área e dos estudantes que se interessam pela temática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder duas questões norteadoras: (1) Quais as concepções de letramento identificadas nas propostas de ensino dos textos poéticos em três coleções de livros didáticos selecionados para esta pesquisa? e (2) Que capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com esses textos?

Para responder a essas perguntas, levantamos outras questões que gostaríamos de esclarecer sobre cada uma das coleções de livros didáticos selecionadas. Dessa forma, buscamos identificar: (a) Quais são os gêneros textuais presentes nos livros didáticos de três editoras que lideraram o ranking de vendas para o PNLD, entre os anos de 2011 e 2013?, (b) Com que frequência esse gêneros aparecem?, (c) Quais atividades didáticas estão sendo propostas para o trabalho com os textos poéticos? e (d) Qual modelo de letramento está sendo propiciado através dessas atividades encontradas nos livros didáticos?

Acreditamos que a identificação das respostas, iriam nos ajudar a verificar, no conjunto de materiais selecionados: (e) o que há de semelhante entre as propostas de atividades didáticas para o trabalho com os textos poéticos, entre as diferentes editoras? (f) O que há de diferença entre essas propostas? e (g) A que conclusão chegamos sobre o letramento propiciado pelas atividades apresentadas?

As respostas a esses questionamentos, as reflexões que surgiram durante a realização da pesquisa e as novas perguntas para futuros estudos apresentaremos neste capítulo sob a forma de considerações finais.

Os resultados sobre “os gêneros textuais presentes nos livros didáticos das coleções” revelam que na primeira coleção analisada, da Editora Ática, PROJETO ÁPIS, identificamos 149 textos, na coleção da Editora Moderna, BURITI MIRIM, encontramos 157 textos e a última coleção analisada, PROSINHA, publicada pela Editora Saraiva apresentou 150 textos.

Há 5 gêneros em comum, entre as coleções, são eles: história em quadrinhos, narrativas diversas, instruções de montagem e receitas e por isso apareceram com mais frequência nas coleções. Também há 11 gêneros que aparecem apenas em duas coleções: convites para festa, gráfico, resumo explicativo, tabela, regras de jogo, rótulo de embalagem, placa de sinalização, notícia, mapa, instruções gerais, instruções de uso e 20 gêneros que foram apresentados exclusivamente por uma editora, são eles: biografia, carteirinha de identificação, reportagem, agenda telefônica, lista de materiais, lista de nomes, anúncio, instruções de uso, mapa do tesouro, carta pessoal, agenda cultural, agenda pessoal, capa de jornal, entrevista, ficha informativa, lista de compras, mapa do

Brasil, sinopse de filme, tabela de pontos e verbete. A soma dos resultados revela que foram apresentados 36 gêneros textuais.

Como classificamos de acordo com a proposta de agrupamento verificada nos estudos de Schneuwly & Dolz (2004), constatamos que na *Coleção 1* há 19 textos onde predomina a capacidade de *narrar*, 1 texto que promove a capacidade de *relatar*, 12 textos cujas atividades promovem o desenvolvimento da capacidade de *expor* e 26 textos estavam direcionados para o desenvolvimento da capacidade de *descrever ações*.

Na *Coleção 2*, identificamos o uso de 27 textos onde predomina a capacidade de *narrar*, 2 para a capacidade de *relatar*, 26 referentes a capacidade de *expor* e a maior parte dos textos (28) contemplou o *descrever ações*.

A *Coleção 3*, apresentou 27 textos para o desenvolvimento da capacidade do *narrar*, 2 textos cujas atividades promovem o desenvolvimento da capacidade de *relatar*, 26 textos referentes a capacidade de *expor* e 28 textos ligados à capacidade de *descrever ações*.

Além disso, identificamos 95 textos poéticos na *Coleção 1*, 74 textos na *Coleção 2* e 85 textos na *Coleção 3*. O gênero canção apresentou o maior índice de ocorrência, precedido pelos poemas e logo a seguir pelas parlendas e adivinhas. Ao total, nas três coleções há uma diversidade de 8 textos poéticos, sendo eles: adivinha, canção, ditado popular, limerique, parlenda, poema, quadrinha e trava-língua, totalizando 250 textos analisados.

Em relação às “atividades didáticas propostas para o trabalho com os textos poéticos”, podemos situar quatro grupos: a) texto colocado para localizar informações, b) para o estudo do próprio texto, c) para prazer (fruição) e d) como pretexto.

Consideramos que há textos priorizando a brincadeira com as palavras, o reconhecimento das rimas, a sonoridade presente nos textos poéticos e, portanto, revelando que o texto é trazido para a escola mantendo algumas funções que estão presentes fora dos muros escolares. Mas, ainda a maioria dos textos é utilizada como pretexto para atividades de identificação de palavras, criação de desenhos, etc.

Semelhanças e diferenças, entre as coleções, nas propostas de atividades didáticas para o trabalho com os textos poéticos foram identificadas e representam a singularidade de cada coleção, assim como a forma de dispor a atividade para o aluno e as orientações docentes na mesma página, por exemplo.

O modelo de letramento é identificado durante a análise dos materiais, nas coleções há propostas mais próximas de um trabalho escolar e portanto revelando um letramento ideológico, assim como há atividades que correspondem ao modelo autônomo.

Essa variação, inicialmente nos causou certo estranhamento, pela crença de que encontraríamos um modelo, do princípio ao fim de cada coleção, ou em alguma delas. No entanto, a discussão com outros pesquisadores e a retomada do trabalho efetivamente

realizado dentro de uma sala de Educação Infantil nos ajudou a perceber que, apesar do planejamento da aula e do desejo em assumir um modelo de letramento, nem sempre essa prática é possível!

Não identificamos a preocupação dos autores em apresentar propostas para o trabalho com os textos poéticos visando a distinção desse texto de outros gêneros textuais, nem mesmo as possibilidades de diferentes leituras e interpretações perante um mesmo texto.

Diante disso, embora as coleções não contemplem as necessidades dos sujeitos saberem agir por meio da linguagem e reconhecerem que os textos poéticos possibilitam a brincadeira com a língua, favorecem a expressão dos sentimentos, das emoções infantis, podem afirmar que buscam o desenvolvimento integral das crianças? Como suprir essa falha e oferecer oportunidades para que a criança possa brincar com a língua? Vimos que todos os livros trazem os textos poéticos, 6 deles aparecem nas três coleções e a soma dos demais gêneros das Coleções 1 e 3, separadamente, é inferior as respectivas quantidades de textos poéticos, além disso, tal resultado não é tão divergente no caso da Coleção 2, pois ela traz uma diversidade de 83 gêneros diversos e 74 textos poéticos.

Retomando o conjunto de atividades, muitas deles encontram-se descontextualizadas diante das necessidades dos sujeitos saberem agir por meio da linguagem na sociedade atual, mas esse fato não seria o fator decisivo para deixar de adotar o livro didático na Educação Infantil.

Acreditamos que as discussões e os resultados desta pesquisa podem contribuir para a escolha de materiais voltados às crianças. Nossa análise revelou que as editoras demonstram estar mais preocupadas em adequar-se as regras do RCNEI que em formar crianças letradas socialmente em diferentes práticas de leitura e/ou escrita. Esse posicionamento não irá contribuir para a formação de sujeitos que saibam agir por meio da linguagem, compreendendo a diversidade de possibilidades instauradas por cada gênero textual. Como professora-pesquisadora, considero a relevância do presente estudo para o desempenho no trabalho e a problematização da escolha de materiais didáticos, mas deixa lacunas a serem preenchidas através de novas pesquisas.

Apesar da rapidez com que os conhecimentos se tornam ultrapassados, no mundo contemporâneo, pois o que se ensina hoje pode estar inadequado no ano que vem, a escola mantém uma forma de organização baseada em critérios (para organização das turmas, para o estabelecimento de metas, para a administração do tempo, etc.) e os trâmites pelos quais o livro didático atravessa antes de chegar nas mãos dos alunos atendidos pelo PNLD consideram às reestruturações que se fazem necessárias.

Dessa forma, acreditamos na continuidade de sua utilização dentro da escola e, ainda, pressupomos que a adesão ao uso do livro didático com as crianças em idade pré-

escolar pode vir a estabelecer os conteúdos mínimos, considerados indispensáveis para a vida em sociedade das futuras gerações. A adoção de livros didáticos na Educação Infantil pode favorecer ou prejudicar o trabalho com o letramento e com os gêneros textuais, o resultado depende da forma de utilização desse material.

Vimos que nem sempre os materiais bonitos, coloridos, recém publicados ou que aderiram aos documentos oficiais são os mais adequados, eles podem vir a chamar a atenção, no entanto, a decisão de qual material escolher reflete o comprometimento docente. Afinal, que professor estamos sendo quando deixamos de nos preocupar com as consequências que o uso desses materiais podem provocar em um processo de ensino?

Esta e outras perguntas passei a me fazer com maior frequência, em poucas palavras, apesar da construção deste trabalho ter sido trabalhosa, foi muito gratificante, pois a motivação para conhecer os livros didáticos, identificar o que havia em cada um deles tornou-se em oportunidade para conhecer as propostas de três grandes editoras que se destacaram no ranking de venda para o governo federal.

Como foi bom ter acesso a materiais que eu não conhecia e também perceber quantas atividades se assemelham com aquelas que utilizo (ei) nesses anos de trabalho e quais as possibilidades que tenho pela frente. Posso dizer que estou mais criteriosa, conseguindo ser ainda mais exigente comigo e com aquilo que proponho e faço. Infelizmente esse perfil às vezes extrapola o tempo destinado ao cumprimento dos compromissos, mas creio que dos frutos de todo este estudo brotarão novas raízes, plantas, flores e frutos tanto no meu trabalho, assim como na prática de quem terá acesso a esses conhecimentos.

A conclusão desta dissertação é temporária porque se no papel as palavras se encerram, na minha vida pessoal e profissional serão para sempre lembradas e ponto de partida para novas oportunidades.

Apesar de muitas vezes ouvir das pessoas nesses 14 anos de docência...“para que tanto estudo se você trabalha com crianças...” continuo acreditando que, o trabalho na Educação Infantil não é mais fácil e menos importante, pelo contrário, exige o comprometimento em propiciar condições favoráveis e necessárias para o desenvolvimento das crianças, de modo que elas se tornem adultos com possibilidades de construir um mundo bem melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Aline Muniz. **O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012;

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.— (Coleção Ensino Superior). Disponível em [:file:///C:/Users/User/Desktop/PDFs/BAKHTIN.%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/PDFs/BAKHTIN.%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.pdf). Acesso em: 20 Jan. 2015;

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.) **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: SP: Mercado de Letras, p. 227-258, 2011;

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da Proposta Curricular de Educação Infantil**. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Linha de pesquisa Linguagem e Educação e área de Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007;

\_\_\_\_\_. **Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil**: um estudo genealógico. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem) – Linha de Pesquisa Linguagem e Trabalho, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012;

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.006**, de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do Livro Didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 10 Jan. 2014;

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 10 Jan. 2014;

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) . Acesso em: 12 Jan. 2014;

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394. Brasília: 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 20 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 volumes, 1998;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 7 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> . Acesso em 20 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm) . Acesso em: 26 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa gestão da aprendizagem escolar gestar I**. GESTAR I, Brasília, MEC/ SEB, 2007;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2009;

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de Novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 28 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.084**, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 28 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm). Acesso em: 28 Nov. 2013;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 44**, de 13 de Novembro de 2013. Altera os arts. 3º e 7º e a alínea i do inciso III do art. 8º e acrescenta o § 6º ao art. 1º da Resolução nº 42, de 28 de Agosto de 2012, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql\\_ti](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sql_ti)

po=RES&num\_ato=00000044&seq\_ato=000&vlr\_ano=2013&sql\_orgao=CD/FNDE/MEC.

Acesso em: 12 Fev. 2014;

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/> . Acesso em: 12 Fev. 2014;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias.** Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf) . Acesso em: 12 Fev. 2014;

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Faculdade de Letras da UFMG, v.11, p. 49-69, Nov. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>>. Acesso em: 13 Abr. 2015;

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos de Linguagem**, Faculdade de Letras da UFMG, v.11, n.1, Jan/Jun, 2003;

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006a;

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.** Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931, v.4, n.6, Março de 2006b;

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matêncio. São Paulo: Mercado de Letras, 2010a;

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras, Santa Maria**, v.20, n.40, p.163-176, Jan/Jun. 2010b;

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2a ed, 2a reimp. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 2012;

\_\_\_\_\_. A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.5, n.9, p. 19-32; Jul/Dez.2013;

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. 2007, 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007;

\_\_\_\_\_. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa), 2008, São Paulo. Anais do I SIMELP. São Paulo: USP, v.1, 2008;

\_\_\_\_\_. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação Instrumento.** Juiz de Fora, v.11 n.1, Jan/Jun., p. 9-18, 2009;

\_\_\_\_\_. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011;

BUNZEN, Clécio dos Santos. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna, UNICAMP, Campinas, 2009;

CAMARA BASTOS, Maria Helena. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). **CONJECTURA: filosofia e educação**, América do Norte, 15. dez. 2010. p.14-46  
Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/507/395>. Acesso em: 13 Abr. 2015;

CAMARGO, Luís. **A Poesia infantil no Brasil**. Palestra apresentada no LAIS – Instituto Latino-americano –, da Universidade de Estocolmo, e no Instituto Sueco do Livro Infantil (neste último, em inglês), Estocolmo, Suécia, em Outubro de 1999, junto com Ricardo Azevedo, que falou sobre “Literatura infantil brasileira hoje: alguns aspectos e problemas”. <http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm> Acesso em: 14 Jan. 2015;

CAMPINAS. **Decreto Nº 17. 657**, de 26 de Julho de 2012. Institui o Programa de Atendimento da Central de Vagas Escolares no Município de Campinas e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1618069835.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2014;

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 3a edição, São Paulo: Duas Cidades, p. 169-191, 1995;

\_\_\_\_\_. **O estudo analítico do poema**. 3a. ed. São Paulo: Humanitas, 1996;

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: **Em Questão**. Porto Alegre, v.11, nº 2, p.281-312, Jul/Dez. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122/80> . Acesso em: 27 Out. 2013;

\_\_\_\_\_. Mercado Editorial escolar do século XXI: livros didáticos, apostilas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, p.17-31, 2008;

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80, p. 326-345, 2002;

CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MATTOS, Vanda Lúcia. Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópio**. v. 02, n. 01, Jan/Jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6479> . Acesso em: 03 Nov. 2014;

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. **Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca; Maciel, Rildo Cosson** . – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Capítulo 10. Disponível em : [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011\\_literatura\\_infantil\\_capa.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf) Acesso em: 09 Ago. 2014;

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlena Aparecida; PETRECHE, Célia Regina Capellini; ANJOS\_SANTOS, Lucas Moreira dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215, Jan/Jun. 2010.;

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas:SP, Mercado de Letras, p. 305-344, 2009;

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Inep, 1987;

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. / Olga Freitas. - Brasília : Universidade de Brasília, 132 p., 2007;

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **O ensino singular dos gêneros poéticos**: reflexões e propostas. SP. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009;

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

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais na escola**: da compreensão à produção. Dourados: MS, UFGD, 2011;

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. **O gênero *itinériare de voyage* para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLPE**. 335 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012;

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (64), p. 57-60, Fev. 1988;

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.15-61, 1995;

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**. n. 06, p.98-112, 2002;

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: UNICAMP/MEC, 2005;

\_\_\_\_\_. Projeto Temático Letramento do professor. In: **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Fev. 2007. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdf) . Acesso em: 10 de Mai. 2014;

\_\_\_\_\_. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 1-10, 2009;

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, v.28, n.1, 2010;

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, Ago. 1991. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741991000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741991000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 Nov. 2014;

KUHLMANN JUNIOR, Moysés; MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). **Educação em Revista** [online]. 2010, v.26, n.1, p. 327-349. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100016>. Acesso em: 23 Nov. 2014;

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, Jan./Mar. 1996;

LEAL, Fabiana R. Oliveira. **Letramento e numeramento no currículo oficial para a pequena infância**: problematizando concepção no referencial curricular de educação infantil. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, na linha de pesquisa Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008;

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 346 f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006;

LOUSADA, Eliane Gouvêa; OLIVEIRA, Siderlene Muniz; BARRICELLI, Ermelinda. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (2): p. 627-640, Mai-Ago, p.627-640, 2011;

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade. **Revista de Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.16, n.1, p.1-26, 2000;

\_\_\_\_\_. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, Jun. 2004;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2002;

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha Infância e Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011;

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) . Acesso em: 07 Jan. 2015;

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia L. N. Uma contribuição para o letramento literário: didatização do gênero textual poema. GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.129-158, 2011;

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005;

PRADO, Luiza; BATISTA, Priscilla. **Na boca do povo: as origens e significados dos ditados populares**. [http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/ecletica33\\_ditados\\_populares.pdf](http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/ecletica33_ditados_populares.pdf). Jul/Dez. 2011, p.40-42. Acesso em: 30 Jan. 2015;

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR (2007). **Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica**. POEMAS E QUADRINHAS ED. INFANTIL/ CICLOS DE APRENDIZAGEM I e II / EJA. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/caderno%20de%20apoio%20a%20pratica%20pedagogica%20poemas%20e%20quadrinhas.pdf>. Acesso em: 9 Jan. 2015;

ROJO, Roxane. O letramento na ontogênese: Uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.71-98, 1998;

\_\_\_\_\_. **Materiais didáticos: escolha e uso**. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. TV Escola: **Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14, Ago. 2005;

RUSSEL, Gisele Maia. **Da página do livro à tela do computador: um percurso histórico para a poesia infantil**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010;

SCARANSI, Rafaela. **Da matriz de referência da prova Brasil à prova modelo: o letramento prescrito para o professor**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2013;

SCHARF, Rosetenair Feijó. **Poesia e Performance: estudo e ação na Educação Infantil de Florianópolis**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Linha de Pesquisa: Textualidades contemporâneas. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2012;

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.11, p. 5-16, Mai/Ago.1999;

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004;

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.19-34, 2004;

SILVA, Juliana Orsini; CAMPOS, Alcione Gonçalves e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Pressupostos teóricos no manual do professor e atividades de escrita em um livro didático

de Língua Estrangeira: uma reflexão sobre a transposição didática. **Revista Gláuks ONLINE**, Universidade Federal de Viçosa, v.11, n.1, p.197-219, Jan/Jun. 2011;

SILVA, Juliana Gava Bissoto e. **Os gêneros jornalísticos nos livros didáticos de 5º e 6º ano do ensino fundamental**: ruptura ou continuidade. 2014, 163 f. (Mestrado em Educação) – Linha de Pesquisa Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, Universidade São Francisco, Itatiba, 2014a ;

SILVA, Maira Ignácio da. **O jardim da infância da Escola Americana, São Paulo**: continuidades e rupturas em sua trajetória histórica (1870-1942). 2014, 167 f. (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2014b.;

SOARES, Magda B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002;

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001, São Paulo: Global, 287 p., p.89-113, 2003a,;

\_\_\_\_\_. O que é letramento? São Paulo: **Diário do grande ABC**, 2003b. Disponível em <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf> . Acesso em: 10 Dez. 2014;

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-17, Jan/Abr. 2004;

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. **Uma viagem através da poesia**: vivências em sala de aula. 2007. 275 f. Tese (Doutorado em Letras) - Área de Concentração de Teoria da Literatura, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 2007;

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, Out. 2003;

\_\_\_\_\_. ; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 465-488, Ago. 2006. ISSN 2176-9419. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 16 Abr. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8>;

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 33-53, 2010;

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professor. MAGALHÃES, Izabel (org). Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012;

\_\_\_\_\_. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, v.33, n.89, p.51-71, Jan/Abr.2013;

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, p.91-118, 1995;

**LIVROS ANALISADOS**

ADAS, Anita. MUSA, Cristiana. **Coleção PROSINHA**, nível 1: Educação Infantil. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012;

\_\_\_\_\_. **Coleção PROSINHA**, nível 2: Educação Infantil. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012;

\_\_\_\_\_. **Coleção PROSINHA**, nível 3: Educação Infantil. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012;

**BURITI MIRIM**, volume 1. Educação Infantil, São Paulo: Moderna, 2014;

**BURITI MIRIM**, volume 2. Educação Infantil, São Paulo: Moderna, 2014;

**BURITI MIRIM**, volume 3. Educação Infantil, São Paulo: Moderna, 2014;

DANTE, Luiz Roberto. BIANCHINI, Noemi. **Projeto Ápis**: Educação Infantil: linguagem, natureza e sociedade. 1º ed, São Paulo: Ática, 2013. Obra em 3 volumes.

## ANEXO 1 – Quantidade de exemplares vendidos por editora para o FNDE



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Quantidade de Exemplares de Livros Didáticos Adquiridos por Editora

Ensino Fundamental e Médio

EDITORA	PNLD e PNLEM 2005	PNLD e PNLEM 2006	PNLD e PNLEM 2007	PNLD e PNLEM 2008	PNLD e PNLEM 2009	PNLD e PNLEM 2010	PNLD e PNLEM 2011	PNLD 2012	PNLD 2013	TOTAL
MODERNA	9.304.560	6.343.164	26.956.962	43.725.792	27.315.864	23.798.876	27.466.376	30.615.475	22.961.170	218.488.239
FTD	15.516.082	9.573.913	25.801.057	22.996.524	22.044.537	25.708.409	26.011.945	24.859.844	19.680.753	192.193.064
ÁTICA	20.221.180	9.059.182	12.892.030	19.963.930	14.165.510	21.330.865	25.728.190	33.230.029	28.873.832	185.464.748
SARAIVA	14.447.890	8.769.240	11.105.154	15.158.442	17.496.373	14.857.665	21.085.672	30.880.701	20.705.477	154.506.614
SCIPIONE	9.322.375	5.371.068	5.751.343	6.726.080	9.258.902	9.032.800	19.555.764	17.175.813	15.947.440	98.141.585
POSITIVO	8.497.271	2.377.584	7.956.950	5.621.322	3.619.723	7.800.477	3.736.902	3.851.884	2.662.015	46.124.128
BRASIL	5.964.404	2.298.910	4.538.308	3.674.308	2.019.048	2.252.360	1.890.855	2.294.415	3.279.426	28.212.034
ESCALA	0	0	4.645.823	4.357.947	2.844.283	4.272.669	2.830.595	3.270.258	1.740.915	23.962.490
IBEP	5.671.502	3.958.525	3.689.396	2.605.695	2.136.169	937.365	731.261	506.207	1.792.383	22.028.503
EDIÇÕES SM	0	0	0	0	0	1.468.667	3.612.642	5.728.986	5.551.305	16.361.600
NOVA GERAÇÃO	4.264.995	1.214.662	2.063.985	1.568.914	1.112.987	321.278	1.728.667	1.458.071	576.887	14.310.446
BASE	473.979	562.892	1.518.687	749.830	631.240	763.977	507.718	1.601.049	2.113.019	8.922.391
RICHMOND	0	0	0	0	0	0	0	2.986.149	2.796.031	5.782.180
QUINTETO	1.887.208	551.788	3.315.503	0	0	0	0	0	0	5.754.499
MACMILLAN	0	0	0	0	0	0	0	2.438.043	2.261.602	4.699.645
NACIONAL	79.477	65.589	0	0	0	1.674.820	458.951	442.506	0	2.721.343
DIMENSAO	329.761	268.190	593.854	425.381	349.189	271.548	66.815	60.847	18.738	2.384.323
SARANDI	0	0	863.580	536.312	517.667	128.792	67.642	60.682	28.013	2.202.688
TEXTO	0	0	0	0	0	0	0	0	888.580	888.580
LAFONTE	0	0	0	0	0	0	0	382.075	357.756	739.831

**ANEXO 2 - Quantidade de exemplares vendidos por editora para o FNDE (continuação)**

EDITORA	PNLD e PNLEM 2005		PNLD e PNLEM 2006		PNLD e PNLEM 2007		PNLD e PNLEM 2008		PNLD e PNLEM 2009		PNLD e PNLEM 2010		PNLD e PNLEM 2011		PNLD 2012		PNLD 2013		TOTAL		
	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	PNLD	PNLEM	TOTAL
PEARSON	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	456.494	247.302	703.796				
CDE	0	0	0	289.394	0	117.398	0	56.538	0	92.786	0	556.116	0	0	0	0	556.116				
CASA PUBLICADORA	0	0	0	88.798	0	20.225	0	18.640	0	68.909	0	218.120	0	0	16.189	15.359	218.120				
GRAFSET	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	98.089	0	0	0	98.089					
TERRA SUL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	84.825	0	0	69.451	15.374	84.825				
FAPI	0	0	0	0	0	0	0	67.681	0	8.862	0	82.245	0	0	5.702	0	82.245				
ZAPT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29.479	0	0	0	29.479					
ESFERA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21.589	0	0	0	21.589					
AYMARÁ	0	0	0	0	0	0	0	7.341	0	1.878	0	10.759	0	0	1.540	0	10.759				
EDUCARTE	0	0	0	1.901	0	1.659	0	0	0	0	0	8.332	0	0	0	0	8.332				
LÊ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7.773	0	0	0	7.773					
<b>TOTAL</b>	<b>95.980.684</b>	<b>50.414.707</b>	<b>111.697.404</b>	<b>128.490.570</b>	<b>103.650.774</b>	<b>114.770.768</b>	<b>135.652.430</b>	<b>162.392.410</b>	<b>132.670.307</b>	<b>1.035.720.054</b>											



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO

### ANEXO 3 – Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS vol.1

<b>PROJETO ÁPIS: Educação Infantil Volume 1</b> <b>Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade</b> <b>Luiz Roberto Dante e Noemi Bianchini. 1ª edição</b> <b>São Paulo: Ática, 2013.</b>						
Q <sup>34</sup>	T <sup>35</sup>	RB <sup>36</sup>	UP <sup>37</sup>	ATIV. <sup>38</sup>	A A <sub>39</sub>	AP <sub>40</sub>
<b>ADIVINHA</b>						
1	Dia nublado	Adivinhas e trava-línguas, de Libsa. São Paulo: Caramelo, 2009.	U1/ 18	Ouçã atentamente e tente descobrir a adivinha. Destaque, monte e cole as peças da página 3 para completar a figura.	N	N
2	ST	Adivinha popular	U3/ 65	Peça a um adulto que cole uma foto sua e preencha os dados da ficha. Meu nome é: Eu nasci em: No dia: Hoje tenho: Contorne acima a quantidade de dedos que corresponde à sua idade.	S	S
3	ST	Advinhas e trava-línguas, de Libsa, São Paulo: Caramelo, 2009.	U3/ 76	Acompanhe a leitura feita pelo professor e tente responder à adivinha. Pinte o cobertor de lvo seguindo os números relacionados com cada cor.	S	S
4	ST	SRB	U4/ 115	Acompanhe a leitura da adivinha e tente descobrir a resposta.	N	S
<b>CANÇÃO</b>						
1	Aniversário	Canções de brincar (CD), de Palavra Cantada.	U1/ 8	Esta é a festa de aniversário do Gui. Observe as velinhas no bolo e responda:	N	S

<sup>34</sup>Decidimos pela letra “Q” para representar a quantidade de gêneros identificados nos livros didáticos de todas as coleções analisadas.

<sup>35</sup> Decidimos pela letra “T” para corresponder a identificação do título do texto, caso não haja um título utilizaremos a sigla “ST” que passa a representar “Sem título”.

<sup>36</sup> Optamos pela sigla “RB” para se referir a referência bibliográfica do texto, caso não haja essa informação utilizaremos a sigla “SRB” que passa a valer como “Sem referência bibliográfica”.

<sup>37</sup> Escolhemos as letras “UP” para mencionar a unidade e a página em que o texto se encontra no livro didático.

<sup>38</sup> Utilizaremos as letras “ATIV.” para descrever as atividades propostas ao aluno. Esclarecemos que nesse campo não traremos as orientações ao professor.

<sup>39</sup> Utilizaremos as letras “AA” para designar “atividade anterior”, nossa curiosidade foi verificar se há relação da atividade anterior com a proposta do texto identificado para uma possível sequência didática.

<sup>40</sup> Utilizaremos as letras “AP” para designar “atividade posterior”, nossa curiosidade foi verificar se há relação da atividade posterior com a proposta do texto identificado.

		Estúdio Musical Salamandra.		Quantos anos Gui está fazendo? E você, quantos anos tem? Contorne o grupo de velinhas que representa a sua idade. Cante a canção com o professor.		
2	ST	Cantiga popular	U1/ 34	Brinque de recitar a cantiga. Dobre um pedaço de papel quadrado na diagonal como no desenho. Que forma você encontrou? Compare-a com a do chapéu.	N	S
3	Barquinho de papel	Música na pré-escola, Amarelinha 1, de Celina Santana. São Paulo: Paulinas, 1999.	U1/ 35	Acompanhe a leitura feita pelo professor. E você, já brincou com barquinho de papel?	S	N
4	Bichinho	Carnaval Palavra Cantada (CD), de Sandra Peres e Paulo Tatit, MCD, 2007.	U2/ 41	Você conhece estes animais? Sabe como eles nascem? Você já ouviu esta canção? Cante com o professor e os colegas.	S	S
5	Um para o outro	Um para o outro, de Música em família (livro-CD), 2011.	U3/ 64	Acompanhe a leitura da canção feita pelo professor. Desenhe você com sua família. Depois, conte em voz alta apontando com o dedinho cada pessoa da sua família. Quantos são?	S	S
6	A Casa	A arca de Noé (CD), de Vinicius de Moraes, Universal, 1996.	U3/ 66	Você já ouviu esta canção? Cante com o professor e os colegas. Desenhe como é a sua casa. Conte aos colegas como ela é.	S	S
7	ST	Cantiga popular	U3/ 82	Você já brincou de trem de ferro? Cante e brinque com um colega. Faça um X no trenzinho mais comprido. Contorne o trenzinho mais curto.	S	S
8	ST	Cantiga popular	U3/ 85	Destaque as imagens na página 15. Cole no prato os alimentos que são necessários para uma boa alimentação.	S	S
9	A videotinha	A caixa de música de Bia (CD), de Bia Bedran, Ângeluz produções artísticas.	U3/ 97	Desenhe uma personagem que você gosta de ver na TV. Acompanhe e tente cantar a canção com o professor.	N	N
10	Palavrinhas mágicas	É dez (CD), de Eliana, Sony/BMG.	U3/ 99	Você conhece as palavrinhas mágicas? Acompanhe a leitura do texto. Pinte o pijama de Gui de acordo	N	S

				com a legenda:		
11	ST	Cantiga popular	U4/ 103	Veja o ônibus escolar que leva Gui e alguns de seus amigos para a escola. Onde está o Gui? Marque com um X. Quantas pessoas estão no ônibus?	S	S
12	ST	Cantiga popular	U4/ 115	Cante a cantiga e contorne a foto do alecrim.	S	S
13	Bolacha de água e sal	Pé com pé (CD), de Sandra Peres e Paulo Tatit, Palavra Cantada.	U4/ 117	Que alimentos você costuma comer no lanche? Contorne o alimento que tem a forma de um quadrado. Faça um X no alimento que tem a forma de um retângulo.	S	S
14	ST	Braguinha	U4/ 123	Ouçã a história e pinte a cena. Conte quantos são os anões. Cante a canção para se divertir com seus colegas.	N	N
15	ST	Cantiga popular	U4/ 130	Vamos brincar de roda? Cante e brinque com seus amigos. Você já conhecia essa cantiga de roda? Conhece outra cantiga? Cante para os colegas.	N	N
<b>HISTÓRIA</b>						
1	O rei que queria alcançar a lua	SRB	U1/ 12	Ouçã a história lida por seu professor. Pinte a cena que representa o que foi utilizado para fazer com que o rei tentasse chegar a lua. O que você diria para o rei que tanto queria chegar à lua?	N	N
2	A festa no céu	SRB	U2/ 59	Pinte a cena. Depois de ouvir a história contorne: De azul os animais que voam. De vermelho os animais que não voam.	S	N
3	A cigarra e a formiga	SRB	U3/ 92	Hã 2 imagens que não combinam com a história A cigarra e a formiga. Pinte quais são elas.	N	N
4	Branca de Neve e os Sete anões	SRB	U4/ 123	Ouçã a história e pinte a cena. Conte quantos são os anões. Cante a canção para se divertir com seus colegas.	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>						
1	Cata-vento	SRB	U1/ 27	Observe as imagens e siga os passos para construir um cata-vento com o papel da página 5. Depois, brinque com os	N	S

				colegas.		
<b>PARLENDAS</b>						
1	ST	Parlenda popular	U1/ 33	Brinque de recitar a parlenda com os colegas várias vezes. Por que você acha que chove? Escolha um material para colorir o guarda-chuva.	N	N
2	ST	Parlenda popular	U3/ 84	Recite a parlenda com o professor e os colegas. Procure em revistas ou folhetos de supermercados os seus alimentos preferidos e cole-os no prato.	N	S
<b>POEMA</b>						
1	Tempo dos ponteiros	Poemas do tempo, de Ninfa Parreiras. Paulinas, 2009.	U1/ 10	Veja quantos relógios diferentes! Contorne os relógios que você conhece. Acompanhe a leitura do poema feita pelo professor.	S	N
2	ST	Zum-Zum-zum e outras poesias, de Lalau e Laurabeatriz, Companhia das Letrinhas, 2011.	U1/ 14	Acompanhe a leitura feita pelo professor e repita o poema.	S	S
3	ST	“A pipa e o vento”; de Cleonice Rainho Thomaz Ribeiro. Disponível em: <a href="http://WWW.jornaldepoesia.br/cleo.html">WWW.jornaldepoesia.br/cleo.html</a> . Acesso em: 2 Jan. 2013.	U1/ 19	Acompanhe a leitura feita pelo professor. Trace o pedaço de linha de pipa que está faltando.	N	N
4	ST	Zum-Zum-zum e outras poesias, de Lalau e Laurabeatriz, Companhia das Letrinhas, 2007.	U2/ 43	Você já viu aves como estas? Sabe o nome delas? Ligue os ovos às aves. Acompanhe a leitura do poema.	S	S
5	ST	Abecedário dos bichos que existem e não existem, de Claudio Rodrigues Brandão. Autores associados, 2008.	U2/ 55	A abelha tem três caminhos para chegar às flores. Pinte de vermelho o caminho mais curto. Pinte de amarelo o caminho mais comprido. Escolha outra cor para pintar o caminho que sobrou.	S	N
6	Bola de gude	Dezenove poemas desengonçados, de Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.	U3/ 93	Acompanhe a leitura do poema feita pelo professor. Ligue as bolas que têm o mesmo tamanho.	N	N

7	ST	Poesias para crianças, de Evelyn Heine. Santa Catarina: Todolivre, 2004.	U4/107	Na escola fazemos muitas amizades. Acompanhe a leitura do professor. Faça o desenho de um amigo de que goste muito. Depois escreva o nome dele.	S	S
8	ST	Que horta, de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1987.	U4/111	Acompanhe a leitura do poema. Desenhe a cenotata. Pinte cada legume com sua cor.	S	S
9	Tempo da mochila	Poemas do tempo, de Ninfa Parreiras. São Paulo: Paulinas, 2009.	U4/136	Faça um desenho bem bonito para o poema.	N	N
<b>REGRA DE JOGO</b>						
1	Memória das cores	SRB	U1/38	Listagem com 7 regras	N	N
2	Quem recolhe mais ovos?	SRB	U2/62	Listagem com 4 regras	S	N
3	Bingo dos alimentos saudáveis	SRB	U3/86	Listagem com 5 regras	S	S
4	Rotina do Gui	SRB	U3/100	Lista com 4 regras	S	N
5	Percurso-amigos do Gui	SRB	U4/134	Lista com 3 regras Como montar o seu marcador. Três instruções	S	N
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>						
1	ST	Trava-língua popular	U1/9	Gui ganhou de seus avós um presente muito diferente... Você já viu algo parecido? Sabe para que serve? Tente repetir o trava-língua bem rápido	S	S
<b>IMAGEM</b>						
1	O dia e a noite	SRB	U1/11	Algumas crianças gostam mais do dia. Outras gostam mais da noite. Marque com um X a imagem do período de que você mais gosta.	S	N
2	O vento e as bandeiras	SRB	U1/28	Observe as imagens e contorne a bandeira que está em um lugar onde o vento está mais forte.	S	S
3	O vento e os barcos	SRB	U1/32	Marque com um X o barco que precisa de vento para navegar.	S	S
4	Filhos, filhotes	SRB	U2/40	O que você vê nestas imagens? Será que todos esses filhotes ficaram na barriga da mãe	S	S

				antes de nascer? Você acha que eles ficaram mais ou menos tempo do que você?		
5	Cidade grande e cidade pequena	Belo Horizonte, Minas Gerais Guaíra, Paraná	U3/ 69	Observe as fotos. Contorne a foto da cidade que mais se parece com aquela em que você mora.	S	S
6	Onde moro tem...	SRB	U3/ 70	Observe as fotos. Contorne as paisagens que você pode ver no lugar em que mora.	S	S
7	Vamos ajudar!	SRB	U3/ 79	Observe as imagens. Contorne as figuras das crianças que mostram atitudes corretas.	S	S
8	Círculo	Círculos, de Kandinsky, 1942.	U3/ 89	Um pintor chamado Kandinsky pintou este famoso quadro. Você sabe o nome da forma que ele usou? Que tal fazer uma obra de arte como essa utilizando tinta para pintura a dedo ou guache?	S	S
9	Quadrado	Era uma vez um gato xadrez, de Bia Villela, São Paulo: Escala Educacional, 2005	U3/ 90	Observe as ilustrações abaixo: Veja o gato vermelho ilustrado. Que outro desenho você faria a partir do quadrado?	S	S
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
10	O que está escrito?	SRB	10	Você reconhece a letra E nestas imagens? Encontre-as e marque-as com um X.	S	S
11	O que está escrito?	SRB	14	Você reconhece a letra I nestas imagens? Encontre-as e contorne-as.	S	S
12	O que está escrito?	SRB	18	Você reconhece a letra O nestas imagens? Encontre-as e marque-as com um X.	S	S
13	O que está escrito?	SRB	21	Você reconhece a letra U nestas imagens? Encontre-as e contorne-as.	S	S

## ANEXO 4 – Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS. vol.2

PROJETO ÁPIS: Educação Infantil Volume 2 Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade Luiz Roberto Dante e Noemi Bianchini. 1ª edição São Paulo: Ática, 2013.						
Q	T	RB	UP	ATIV	AA	AP
<b>ADIVINHA</b>						
1	ST	Adivinhas e trava-línguas. São Paulo: Caramelo, 2009.	U4/ 103	Destaque as imagens da página 27. Cole os desenhos dos objetos nos lugares corretos. Complete as palavras com a letra I. Com que letra as palavras se iniciam.	N	N
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
2	Vamos brincar?	SRB	13	Acompanhe com atenção a leitura das adivinhas e tente descobrir as respostas. Complete as respostas com as letras que faltam. Pesquise, recorte e cole no quadro palavras que se iniciam com CA.	S	S
<b>CANÇÃO</b>						
1	Gente tem sobrenome	Canção dos Direitos da Criança (CD), de Toquinho e Elifas Andreato, Movieplay.	U1/7	Acompanhe a leitura feita pelo professor. Conte para seus colegas seu nome e sobrenome.	S	S
2	A canoa virou	Cantiga popular	U1/ 16	Brincar de roda é muito divertido. Brincar com o nome dos amigos é melhor ainda! Cante a cantiga trocando o nome da Sofia pelo nome de todos os colegas da classe. Desenhe mais peixinhos no fundo do mar.	N	S
3	Brincar de rimar	Tô de bem com a vida (CD), de Xuxa, Som livre.	U1/ 21	Ouçá o texto que o professor vai ler e conheça mais uma brincadeiras com nomes. Faça rimas com outros nomes e divirta-se!	S	S
4	Cai, Cai,	Cantiga popular	U2/	Você já viu uma rua com um nome	S	S

	Balão		37	engraçado? Veja esta, a Rua do Sabão. Cante a música Cai, Cai, Balão e pine as palavras que rimam. Depois, cante inventando outras rimas.		
5	Canção da falsa tartaruga	Adriana Partimpim (CD), Adriana Calcanhoto, Sony/BMG.	U2/59	Cante a canção e preste atenção ao falar a palavra sopa. Aponte com o dedo e contorne todas as vezes que ler a palavra sopa. Escreva as letras que faltam para completar a palavra sopa.	S	S
6	Escova, escova	Zé Zuca e a rádio maluca. Disponível em: <a href="http://www.zezuca.com.br/main_cd_radio.htm">www.zezuca.com.br/main_cd_radio.htm</a> . Acesso em: 23 Jan. 2013.	U2/64	Ao se levantar de manhã, Bruno escova os dentes. Vamos cantar com ele? Marque com um X o que Bruno precisa usar para escovar os dentes. Contorne a letra E que aparece no nomes dos objetos.	S	N
7	Cabeça, ombro, joelho e pé	Cantiga popular	U4/115	Ana começou o desenho de um boneco. Nele você já pode ver várias partes do corpo humano. Depois, complete desenhando: os olhos, o nariz, a boca, o cabelo e as orelhas.	N	S
8	O cravo e a rosa	Cantiga popular	U4/119	Esta cantiga fala de flores. Observe o nome das flores. Contorne as que aparecem na cantiga. Quantas vezes a palavra cravo aparece na cantiga? Quantas vezes a palavra rosa aparece na cantiga?	N	N
9	Salada de frutas	Jacaré espaçonave do céu (CD), de Zé Zuca, independente. Disponível em: <a href="http://www.zezuca.com.br">www.zezuca.com.br</a> .	U4/121	Cante e aprenda a fazer rimas com a música "Salada de frutas". Contorne as palavras que rimam e pinte as frutas. Escreva o nome de uma das frutas que aparecem no texto.	S	S
10	O Pato	A arca de Noé (CD), de Vinicius de Moraes, Universal	U4/142	Divirta-se com as canções feitas para o pato e o gato. Observe o nome dos animais. Todas as letras são iguais? O que está diferente no nome desses animais? Contorne, nas canções, as palavras pato e gato.	S	S
<b>"CADERNO LETRAS E NÚMEROS"</b>						
11	Indiozinhos	Cantiga popular	39	Pinte o número 10. Conte os indiozinhos acima e escreva abaixo o número. Siga as setas. Escreva o número de acordo com a quantidade de elementos em cada grupo.	S	S

CARTEIRINHA DE IDENTIFICAÇÃO						
1	Meu nascimento	SRB	U1/ 10	Você sabe quando nasceu? Destaque da página 3 uma carteirinha como a da Lia. Peça ajuda a um adulto para completar os dados.	S	S
HISTÓRIA						
1	ST	O grande e maravilhoso livro das famílias, de Mary Hoffman e Ros Asquith. São Paulo: Edições SM, 2011.	U1/ 26	Destaque as figuras da página 15 e forme aqui a sua família. Depois, conte, apontando com o dedo, cada elemento da sua família. Quantos são?	S	S
2	Clara	Clara, de Ilan Brenman. São Paulo: Brinque-Book, 2007.	U1/ 28	Vamos ouvir esta história de Ilan Brenman. E você, o que vai fazer quando crescer? Desenhe. Depois conte para seus colegas.	N	N
3	A casa muito esquisita	Historinhas de contar, de Natha Caputo e Sara Cone Bryant. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.	U2/ 65	Vamos ouvir a história de uma casa muito esquisita. Converse com os colegas sobre ela. Desenhe uma casa esquisita.	N	N
4	Biblioteca	Elias José. Eu sou mais eu. São Paulo: Paulus, 2010. (coleção Ler Brincando)	U3/ 102	Conte para seus amigos uma história que você conhece e de que gosta muito. Desenhe uma das personagens de sua história preferida. Com que letra começa o nome dessa personagem?	S	S/
5	ST	SRB	U3/ 111	Imagine Você é um dos autores desta história. Imagine o que Cauã está vendo atrás do muro. Invente uma história para esta imagem com a parceria de seus colegas de classe. Complete o desenho para ilustrar a história criada por vocês.	N	N
6	A lenda do arco-íris	SRB	U4/ 133	Pinte o arco-íris e desenhe o pote de ouro no final dele.	N	N
PLACA DE SINALIZAÇÃO						
1	Que rua é está?	SRB	U2/ 38	No Brasil encontramos muitas ruas com nomes curiosos. Veja algumas: Solte sua imaginação e invente com seus colegas uma história para uma dessas ruas.	N	S
2	Placas e mais placas	SRB	U3/ 79	Observe as placas nesta página. você sabe o que elas significam? Contorne a placa que tem letras. Desenhe uma placa que você vê em sua escola. Converse com seus colegas sobre ela.	S	S

3	Quadrado triângulo e círculo	SRB	U3/ 80	Os contornos das placas dão ideia de três figuras bastante conhecidas. Cubra as linhas tracejadas para obter esses contornos. Quantas pontas tem o triângulo? ___ pontas. Quantas pontas tem o quadrado? ___ pontas. E o círculo, tem pontas?	S	S
4	Aqui se localiza minha escola	SRB	U3/ 85	Observe estas placas. Nelas podemos ler alguns endereços. Com a ajuda de um adulto escreva o endereço de sua escola na placa abaixo.	S	S
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
5	As placas de sinalização	SRB	18	Você conhece estas placas? Sabe o que elas significam? Contorne com lápis azul a placa que apresenta números e letras. Contorne com lápis vermelho a placa que apresenta apenas desenho. Copie no quadro a palavra escrita nesta placa.	N	N
<b>POEMA</b>						
1	ST	SRB	U1/ 17	Vamos fazer poesia com nomes. É muito fácil e divertido! Qual é a primeira letra do nome Ana? Escreva no quadro. Quais nomes da turma começam com a letra A igual ao de Ana? Agora é sua vez. Escolha um amigo e faça poesia com o nome dele. Depois, escreva esse nome no quadro.	S	S
2	Lia e Bia	Poesias para crianças, de Evelyn Heine. Blumenau: Todolivre, 2004.	U1/ 25	Lia e Bia são irmãs...mas são tão diferentes! Pinte algumas palavras que fazem as rimas. No texto, a autora cita um número. Qual é ele? Registre-o.	N	N
3	Uma cidade diferente	Cadernos de poesia, de Clarice Pacheco. Porto Alegre: Age, 2003.	U2/ 34	Ouçã o poema que seu professor vai ler. Preste muita atenção. Depois desenhe, solte sua imaginação. Desenhe uma cidade diferente. Agora, conte a seus colegas por que ela é diferente.	S	S
4	Casa alaranjada	Poesia reunida, Adelia Prado. São Paulo: Siciliano, 2001.	U2/ 41	Esta é a casa de Sofia. Acompanhe a leitura do poema e contorne a palavra casa. Quantas letras tem a palavra casa? Com que letra essa palavra	S	S

				termina?		
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
5	ST	O que você vê no ABC, de Elias José. São Paulo: Paulus, 2004.	10	Acompanhe a leitura de seu professor. Contorne a palavra bola todas as vezes que ela aparece no poema. Escreva a palavra bola no quadro abaixo.	S	S
6	ST	O macaco e a mola, de Sonia Junqueira. São Paulo: Ática, 2007.	15	Ouçã com atenção a leitura do poema. Encontre no poema as palavras que se iniciam com a mesma letra. Pinte-as. Complete as palavras abaixo que foram retiradas do poema.	S	S
7	Com L	De letra em letra. De Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2004.	19	Ouçã com atenção a leitura do poema. Contorne a letra L nas palavras do poema. Agora, observe as palavras destacadas abaixo. Escreva nos quadrinhos a letra que vem logo depois da letra L.	N	N
8	ST	Formiga amiga, de Bartolomeu Campos de Queirós. São Paulo: Moderna, 2004.	21	Ouçã com atenção a leitura do poema. Contorne a palavra doce todas as vezes que ela aparece no poema. Copie a frase da linha abaixo (Dulce é doce)	N	N
9	ST	No oco do toco: haicais para crianças, de Edmea Campbells. São Paulo: Paulinas, 2009.	23	Ouçã com atenção a leitura do poema. Encontre as palavras que rimam e complete a cruzadinha.	N	N
10	ST	Bichodário, de Telma Guimarães Castro Andrade. São Paulo: Larousse, 2008.	24	Ouçã com atenção a leitura do poema. Pinte os nomes de animais que aparecem no poema. Com que letra eles se iniciam? Letra ____ Complete os quadros com as letras que formam o nome dos animais.	N	S
11	Riminhas	Zum-zum-zum e outras poesias, de Lalau e Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.	26	Ouçã com atenção a leitura do poema. Observe as palavras escritas nos quadros. Encontre no poema as palavras que rimam com cada uma delas e escreva-as nos quadrinhos em branco. Pinte as letras que aparecem nas duas últimas palavras de cada verso.	S	N
<b>QUADRINHA</b>						
1	ST	As pintas da joaninha, de Rosa Maria	U4/ 140	Encontre os bichinhos escondidos nas plantas do jardim do sítio dos	S	S

		Filgueiras Vieira, Juiz de Fora: Franco Editora, 2008.		avós de Ana. Faça um X em cada um deles. Quantos são? Que bichinhos são esses? Pinte as palavras que rimam na quadrinha. Pinte a cena.		
<b>REGRAS DE JOGO</b>						
1	Dominó de profissões	SRB	U1/ 32	Listagem com 7 regras.	N	N
2	Casa cheia	SRB	U2/ 74	Listagem com 6 regras.	S	N
3	Percurso das cores	SRB	U3/ 112	Listagem com 4 regras	N	N
4	Jogo do lince	SRB	U4 144	Listagem com 5 regras.	N	N
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
5	Contar e ligar	SRB	48	1. Conte as letras da palavra MATEMÁTICA apontando-as com o dedo. Quantas letras tem essa palavra? Marque com um X. 2. Ligue os números de 1 a 10 e descubra um meio de transporte. Qual é o nome dele?	S	N
<b>RESUMO EXPLICATIVO</b>						
1	ST	Você sabia? – clima, de Karen Wallace e Nicki Palin. São Paulo: Girassol, 2010.	U4/ 131	Você já viu um arco-íris? Complete as palavras sol e chuva com as letras que faltam.	N	N
<b>RÓTULO DE EMBALAGEM</b>						
1	Você já sabe ler?	SRB	U1/ 8	Leia as palavras que estão nas figuras abaixo. Escreva em cada quadro as vogais que aparecem nelas. Agora, escreva as vogais. Siga as setas.	S	N
<b>TABELA</b>						
1	Como foi o tempo na semana?	SRB	U3/ 110	Observe estes símbolos. O que eles representam? Agora veja na tabela como foi o tempo na semana passada. Conte e registre: Em quantos dias fez sol? Em quantos dias choveu? Quantos dias ficaram nublados? Quantos dias existem na semana?	N	N
<b>IMAGEM</b>						

1	A rua mais bonita do mundo	SRB	U2/ 36	Esta é a Rua Gonçalo de Carvalho, considerada a “rua mais bonita do mundo”. Por que você acha que as pessoas consideraram essa rua a mais bonita do mundo? O que deve haver em uma rua para que ela seja muito bonita? Desenhe a rua bonita que você imaginou.	S	S
2	Cidade ou campo?	SRB	U3/ 76	Observe as duas cenas. Converse com seus colegas sobre a cena que mais se parece com o lugar em que sua escola se encontra. Assinale a cena com um X.	S	S
3	Como é a escola que você frequenta?	SRB	U3/ 77	As escolas são diferentes em lugares diferentes. Observe as imagens. Qual dessa escolas é mais parecida com a sua? Contorne-a.	S	S
4	A rua da minha escola	SRB	U3/ 78	Observe as cenas. Converse com seus colegas sobre o que está acontecendo nessas ruas. Assinale com X a que mais se parece com as ruas próximas à sua escola.	S	S
5	A natureza	SRB	U4/ 114	A natureza é composta de muitos elementos. Observe alguns deles abaixo. Converse com os colegas sobre o que vocês veem nas fotos.	N	N
6	Natureza: é preciso cuidar!	SRB	U4/ 143	Observe as cenas das fotos abaixo. O que você vê em cada uma delas? Converse com seus colegas sobre os prejuízos que essas situações trazem ao planeta.	N	N
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
7	Nosso alfabeto	Alfabeto, de Mary França e Eliardo França. São Paulo: Ática, 1998.	25	Para fazer as atividades a seguir, observe a capa deste livro: Escreva apenas o título do livro na linha abaixo. Você sabe ler o que escreveu? Qual deve ser o assunto desse livro? Pinte no alfabeto abaixo todas as letras que formam a palavras que você escreveu. Qual letra aparece mais de uma vez na palavra alfabeto? A letra _____	S	S

**ANEXO 5 – Diversidade de gêneros no PROJETO ÁPIS. vol.3**

<b>PROJETO ÁPIS: Educação Infantil Volume 3</b> <b>Linguagem, Matemática, Natureza e Sociedade</b> <b>Luiz Roberto Dante e Noemi Bianchini. 1ª edição</b> <b>São Paulo: Ática, 2013.</b>						
Q	T	RB	UP	ATIV	A A	AP
<b>ADIVINHA</b>						
1	O que é? O que é?	SRB	U2/ 84	Destaque as ilustrações da página 11 e descubra as adivinhas.	N	S
<b>BREVE BIOGRAFIA</b>						
1	Mestre Vitalino, um artesão de valor	SRB	U4/ 156	Usando barro, mestre Vitalino fazia bonecos representando figuras típicas do Nordeste. Veja algumas de suas obras e indique quantas pessoas aparecem em cada uma	N	N
<b>CALENDÁRIO</b>						
1	Quantos dias tenho de esperar?	SRB	U1/ 28	Contorne no calendário o dia do aniversário de Luca. E o seu aniversário quando é? Contorne a data no calendário.	S	N
2	Descubra a data	SRB	U1/ 41	O dia em que o irmão de Lara nasceu já está marcado. Qual é? Observe o calendário e complete os quadros. Em que mês o irmão de Lara nasceu? Em que dia da semana?	N	S
<b>CANÇÃO</b>						
1	Na Bahia tem	Canção popular	U2/ 57	Acompanhe a leitura feita pelo professor. Procure a resposta na letra da canção e complete: a pessoa que nasce na Bahia é...	N	N
2	Ora bolas	10 anos (CD), de Paulo Tatit e Edith Derdyk, MCD, 2004.	U2/ 61	Onde está o menino? Cante a canção ao lado e descubra. Faça uma ● para identificar onde está o menino	S	S
3	Passa, passa gavião	Villa-Lobos & os brinquedos de roda (CD), Grupo de percussão da UFMG e coral infantil da Fundação Clóvis Salgado, MCD.	U2/ 67	Você conhece esta cantiga? Brinque de imitar as profissões. Observe as palavras no quadro abaixo. O que fazem esses profissionais? Pinte as letras repetidas nos pares de palavras.	S	S
4	ST	Cantiga popular	U2/ 85	João e Yuri decidiram brincar de caça ao tesouro. Descubra o código analisando o trecho que João já percorreu:	S	S

				Trace o restante do percurso para levar João ao tesouro: Agora, cante a música que João e Yuri cantaram enquanto brincavam. Depois, pinte as palavras que rimam. Escreva-as nos quadros ao lado.		
5	Pomar	10 anos (CD), de Paulo Tatit & Edith Derdyk, Palavra Cantada	U3/104	Vamos cantar e aprender o nome das árvores do pomar e de seus frutos. Pinte o nome das frutas que aparecem nas fotos e na letra da canção "Pomar".	S	S
6	Bate coração	Alegria (CD), de Elba Ramalho, Ariola/ Polygram	U3/124	Cante o refrão da música "Bate coração". Onde fica nosso coração? Desenhe o coração de Luca. Pinte as palavras que representam o som da batida do coração.	S	S
7	ST	Vinte super sucessos (CD), de Pinduca. Sony Internacional.	U4/150	Que dança é esta? Cante e dance com seus colegas a dança do carimbo. Escreva no quadro abaixo o nome dessa dança. Quantas letras tem a palavra que você escreveu? Pesquise outras danças da cultura brasileira.	N	s
8	ST	Dori, Nana, Danilo e Dorival Caymmi (CD), de Dorival Caymmi, EMI.	U4/153	Cante a canção. Depois, observe os ingredientes da receita. Agora, escreva no quadro o nome dessa comida.	S	N
9	Tem gato na tuba	A turma do balão mágico, de João de Barro e Alberto Ribeiro. Sony Music Entertainment.	U4/167	Você já viu uma banda tocar? Você conhece os instrumentos de uma banda? Acompanhe a leitura do professor e contorne o título do texto. Ligue os instrumentos ao seu nome.	N	N
10	O circo	SRB	U4/171	Ir ao circo é uma maneira interessante de se divertir. Converse com seus colegas sobre as atrações que aparecem abaixo. Depois, desembaralhe as letras e complete as palavras.	N	N
<b>CAPA DE LIVRO</b>						
1	De que histórias são as personagens	Diversas	U4/160	Muitos escritores criaram personagens e histórias que fazem parte da nossa cultura. Observe a capa dos livros e converse sobre essas histórias. Em quantas e em quase dessas histórias o vilão é o lobo? Em quantas e em quais dessas histórias aparece um número no título? Que números são esses? Em quantas e em quais dessas histórias aparece o nome de uma cor no título? Que cores são essas?	N	S
<b>CARTAZ DE FILME</b>						

1	Tainá 2	-	U4/ 173	O cartaz abaixo é de um filme brasileiro. Qual é o nome do filme? Sobre o que você acha que ele fala? Desenhe ou recorte e cole no quadro uma personagem de filme a que você assistiu e de que gostou muito. Depois, conte para seus colegas.	N	N
<b>CONVITE PARA FESTA</b>						
1	ST	SRB	U1/ 25	Este é o convite para a minha festa de aniversário. Quantos anos Nina vai fazer? E você, quantos anos tem? Pinte o quadrinho que tem a sua idade.	N	S
<b>GRÁFICO</b>						
1	Quantos faltaram?	SRB	U2/ 91	Na classe de Yuri há 10 alunos. Alguns alunos faltaram na semana de festa da escola. Cada quadrinho representa uma falta. Conte no gráfico e marque na tabela. Pinte um quadrinho para cada aluno que faltou na quarta-feira. Quantos alunos da classe de Yuri vieram à escola na quarta-feira?	S	S
<b>HISTÓRIA</b>						
1	Cachinhos dourados e os três ursos	SRB	U1/ 16	Quantos ursos fazem parte de cada família? Escreva nos quadrinhos. Depois, pinte a moldura que mostra a família da história; Sua família é maior, menor ou igual à família de ursos? Assinale com um X.	S	N
2	ST	Estela princesa do céu, de Marie Louise Gay. São Paulo: Brinquê-Book, 2007.	U1/ 38	Escreva a hora que você acha que o sol desaparece no horizonte: Depois, observe em alguns dias esse momento e verifique se acertou.	S	S
3	8 de Maio	Diário de uma minhoca, de Doreen Cronin. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.	U1/ 43	Observe um dia do diário de uma minhoca. Agora, acompanhe a leitura do texto. E você, costuma sonhar? Com o quê? Registre em uma folha avulsa.	S	N
4	A verdadeira história	Elaborado pelos autores	U2/ 93	Use sua imaginação e criatividade. O que está acontecendo na cena?	N	N
5	Da mangueira nasce a manga	SRB	U3/ 105	Consulte o banco de palavras e escreva o nome das quatro frutas nas placas da imagem.	S	S
6	A semente da verdade	SRB	U4/ 175	Estes são dois vasos que duas crianças usaram para plantar a semente que não foi dada pelo	N	N

				imperador. Encontre as 7 diferenças entre eles. Marque-as com um X e depois pinte.		
<b>HISTÓRIA EM QUADRINHOS</b>						
1	ST	Mauricio de Sousa. Disponível em: <a href="http://www.monica.com.br/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira284">www.monica.com.br/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira284</a> . Acesso em: 13 Fev. 2013.	U1/ 33	Observe alguns hábitos saudáveis. Complete as palavras. Leia a história em quadrinhos.	S	S
2	Trabalho	Mauricio de Sousa Produções – Brasil.	U2/ 71	Observe o quadrinho abaixo. Inspire-se no quadrinho e desenhe uma letra que representa uma profissão. Depois, conte para seus colegas qual é ela. Com a ajuda do professor, registre o nome da profissão que você representou.	S	S
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
3	ST	Almanaque do Cebolinha, de Mauricio de Sousa. São Paulo: Globo, n.73.	22	Comunicação visual Entender o significado das placas é muito importante. O que o símbolo que Cebolinha viu na placa queria indicar? Complete as palavras e contorne somente a resposta correta.	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>						
1	Vamos fazer um pau de chuva?	SRB	U4/ 145	Você vai precisar de: Lista de materiais e sequência de procedimentos.	S	S
2	Vamos fazer uma gunga?	SRB	U4/ 148	Leia a lista de materiais e siga as orientações de seu professor.	S	S
<b>PLACA DE SINALIZAÇÃO</b>						
1	Sinais de trânsito: é importante obedecer	SRB	U2/ 52	Observe as placas de sinalização e os caminhos que os motoristas estão percorrendo. Assinale com X a cena em que o motorista não está obedecendo à sinalização.	N	N
<b>POEMA</b>						
1	Vô	Zum-Zum-Zum, de Lalau e Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das	U1/ 11	Veja os avós de João. Quantas letras usamos para escrever as palavras: Onde está diferença entre as palavras vovô e vovó?	S	S

		Letrinhas, 2007				
2	ST	Tia Carlota, de Sylvia Orthof. São Paulo: Paulinas, 1994.	U1/ 12	Acompanhe a leitura que o professor vai fazer. Observe as palavras que rimam. Quais são as letras que formam as rimas? Pinte-as. Escreva as letras que você pintou nos quadros.	S	S
3	ST	Escrever e criar é só começar!, de Ruth Rocha, São Paulo: FTD, 1996. V.1	U1/ 19	Escolha uma das crianças do poema e faça um desenho que a represente. Quantas são as crianças do poema? Escreva o número no quadrinho. Converse com seus colegas para responder à pergunta: em que elas são diferentes?	S	S
4	Liliana	As meninas e o poeta, de Manuel Bandeira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.	U1/ 20	Ouçã com atenção o poema. Observe todos os nomes do poema. Faça um traço embaixo das três últimas letras que aparecem em todos os nomes. Escreva essas letras nos quadrinhos.	S	S
5	ST	A viagem de um barquinho, de Sylvia Orthof. São Paulo: Moderna, 2002.	U1/ 26	Acompanhe a leitura. Desenhe o bolo com as velinhas de seu próximo aniversário. Como seria seu bolo de aniversário?	S	S
6	Trrriimmm!	Palavrinha ou palavrão? De Karin Sá Rego. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.	U1/ 32	Estes são alguns dos sons que Nina ouve ao acordar de manhã... Ligue o som ao que o produz. Acompanhe e leitura feita pelo professor.	S	S
7	Semana da menina gulosa	Quem faz os dias da semana? De Lúcia Pimentel Góes. São Paulo: Larousse, 2005.	U1/ 37	Observe as palavras que rimam. Escreva nos quadrinhos as letras que formam a rima das palavras destacadas. Quantos dias tem uma semana? Quais são eles? Pinte-os no poema.	S	S
8	Sono pesado	Amigos do peito, de Claudio Thebas. Belo Horizonte: Formato, 1996.	U1/ 40	Acompanhe a leitura do poema. Pinte as palavras que rimam. Fale-as em voz alta. Conte alguma coisa sobre. Desenhe, pinte, recorte ou cole acima.	S	S
9	ST	No mundo da lua, de Roseana Murray. Belo Horizonte: Miguilim, 1985.	U2/ 60	Acompanhe a leitura que o professor fará do poema. Inspire-se no poema. Invente uma rua e faça um desenho dela. Conte para seus colegas o que há na rua e como ela é. Contorne no poema o que a autora vai inventar. Complete: uma rua onde todos vivem no mundo da...	N	S
10	A tinta	A tinta, de Karen Acioly. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.	U2/ 69	Acompanhe a leitura do poema e tente repetir com o professor. Observe as palavras escritas nos quadros abaixo. Quais são as letras diferentes em cada dupla de palavras? Pinte. Encontre e contorne essas palavras do	S	S

				poema.		
11	Convite	Poemas para brincar, de José Paulo Paes. São Paulo: Ática, 1998.	U2/ 87	Nina adora o varal de poemas. Seu professor vai ler alguns dos poemas de que Nina gostou. Depois, diga um poema que você conhece e gosta de recitar.	N	S
12	Correio elegante	Quermesse maluca, de Henrique Félix. São Paulo: Formato, 2001.	U2/ 87	Nina adora o varal de poemas. Seu professor vai ler alguns dos poemas de que Nina gostou. Depois, diga um poema que você conhece e gosta de recitar.	S	N
13	A semana inteira	Come-vento, de Sérgio Caparelli. Porto Alegre: L&PM Editores, 1988.	U3/ 109	Ouçã o poema com atenção. Pinte no poema as palavras que rimam. Descubra as palavras que rimam com feijão e escreva-as no quadro. Atenção: só vale escrever as palavras que são nomes de frutas e legumes que rimam com feijão!	N	N
14	Que bicho é esse?	Pa-pum, V1 - Poetando e desenhando, de Simone Pedersen. São Paulo: Komedi, 2010.	U3/ 114	Ouçã o poema. Usando as letras do quadro, complete o nome desse animal. Pinte no texto o nome de outros animais. Destaque as peças da página 21 e monte o quebra-cabeça.	S	S
15	Letra mágica	Poemas para brincar, de José Paulo Paes. São Paulo: Ática, 1998.	U4/ 165	Entre os vários tipos de escritores estão os poetas. José Paulo Paes é um poeta. "Letra mágica" é um de seus poemas. Acompanhe, seguindo com o dedo, a leitura do professor.	N	S
<b>"CADERNO LETRAS E NÚMEROS"</b>						
16	ST	Diário de classe, de Bartolomeu Campos de Queirós, São Paulo: Moderna, 2003.	8	Acompanhe a leitura de seu professor. Pinte no poema as palavras escritas na tabela. Escreva as letras que faltam no quadro abaixo de modo que em todas as linhas se leia o nome Luzia.	S	S
17	Marcos	Marcos, de Sonia Junqueira. Belo Horizonte: Formato, 1990.	10	Acompanhe a leitura de seu professor. Contorne as letras do nome de Marcos no início das palavras que ele escreveu. Faça como ele: use as letras de seu nome para escrever outras palavras.	S	S
18	A casa	Amigos do peito, de Claudio Thebas. Belo Horizonte: Formato, 2009.	14	Rimas Ouça com atenção a leitura do poema. Contorne o nome de dois materiais muito importantes na construção de uma moradia. Pinte as palavras que rimam com esses nomes e utilize-as para completar as palavras acima.	S	S
19	Emprego	Olha o bicho, de José Paulo Paes, São Paulo: Ática, 2012.	15	Profissões Ouça com atenção a leitura do poema. Complete as palavras abaixo para formar o nome das profissões que o bicho-preguiça não pode ter.	S	S

				Contorne todas as letras I que aparecem nas sessões acima.		
20	A onda	A estrela da tarde, de Manuel Bandeira. São Paulo: Global, 1963.	17	Muda a letra, muda o significado! Ouça com atenção a leitura do poema. Observe as palavras onda e anda. O que há de diferente nelas? Escreva as letras diferentes nos quadros.	S	N
<b>RECEITA</b>						
1	Bolinhos de mel	Brincadeiras 1, de Célia Catunda e Kiko Mistrorigo. São Paulo: Ática, 1996.	U1/ 21	Hum...que delícia! Descubra as palavras que faltam e complete a receita. Dica: Observe as imagens		
<b>REGRAS DE JOGO</b>						
1	Batalha	SRB	U1/ 44	Listagem com 6 regras.	N	N
2	Vamos esconder?	SRB	U2/ 94	Listagem com 8 regras.	N	N
3	Alimentação saudável	SRB	U3/ 136	Listagem com 4 regras.	S	N
4	Forma-monte	SRB	U4/ 176	Listagem com 8 regras.	N	N
<b>RESUMO EXPLICATIVO</b>						
1	O corpo humano – uma máquina perfeita!	SRB	U3/ 123	Observe as imagens e conversem sobre elas. Localize e pinte no esqueleto o maior osso do corpo humano.	N	N
<b>RÓTULO DE EMBALAGEM</b>						
1	Rótulos e informações	Imagem planificada	U2/ 128	Observe o rótulo e descubra todas as informações que ele traz.	S	S
<b>TABELA</b>						
1	Plantas, animais, pessoas!	SRB	U2/ 96	Converse com seus colegas a respeito dos animais, das plantas e pessoas. Pinte os retângulos para completar a tabela	S	S
2	São todos animais...	SRB	U3/ 113	Converse sobre os animais que aparecem na tabela e marque com um X as características próprias de cada um deles.	N	S
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>						
1	O pintor português	Trava-língua popular	U2/ 68	Acompanhe a leitura e pinte as letras P que aparecem no trava-língua. Recorte de revistas e cole figuras que representam outras profissões. Mas, atenção, só as que se iniciam com a	S	S

				letra P.		
<b>“CADERNO LETRAS E NÚMEROS”</b>						
2	ST	Quem lê com pressa tropeça, de Elias José. São Paulo: LÊ, 1992	13	Palavras iguais com significados diferentes Ouça com atenção a leitura do trava-línguas. Ligue a palavra destacada à imagem correspondente. Depois, contorne a letra D no início dessas palavras.	S	S
3	ST	Armazém do Folclore, de Ricardo Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.	16	Brincadeira com palavras Ouça atentamente a leitura do trava-língua. Pinte as palavras iguais com a mesma cor. Escreva abaixo as três palavras usadas pelo autor para compor o trava-línguas.	S	S
4	ST	Trava-língua, de Gian Calvi. São Paulo: Global, 2011.	20	Trava-língua Brincar com trava-línguas é muito bom! Repita o trava-línguas abaixo. Depois, contorne todas as letras P que aparecem no início das palavras. Agora, complete o trava-línguas com as palavras que faltam.	N	N
<b>IMAGEM</b>						
1	Ontem e hoje	SRB	U1/ 9	Observe a foto. Recorte de revistas uma foto de uma família de hoje e cole no quadro. O quem mudou de uma foto para outra? Fale duas diferenças.	S	S
2	Duas cidades, duas realidades. ..	SRB	U2/ 58	Observe as fotos de duas cidades brasileiras. Use o material que desejar para representar o que você vê da janela de sua casa.	S	S
3	Países e suas bandeiras	SRB	U2/ 63	Observe alguns monumentos famosos e as bandeiras de seus países. Converse com seus colegas: em que países ficam esses monumentos? Pinte qual das formas abaixo essas bandeiras têm? Que nome tem a forma que você pintou?	S	S
4	Quem ajudou a fazer?	SRB	U2/ 65	Você já pensou em quantas pessoas trabalharam para construir o Cristo redentor no Rio de Janeiro? Quem são esses profissionais? Como cada um deles contribuiu para a construção do monumento? Que outros profissionais você acha que trabalharam nesta	S	S
5	A arte e o trabalho no campo	Argudão, de João Werner, 2004	U2/ 70	Observe a pintura e veja como o artista imaginou e representou estes trabalhadores do campo. O que eles estão fazendo?	S	S

				Sem contar, responda: Na pintura há menos do que dez, dez ou mais do que dez pessoas? Agora, conte e confira se acertou. Observe como o pintou escrever a palavra argudão. Descubra que letras ele trocou. Por que você acha que ele fez isso?		
6	Plantas de muitas formas, cores e sabores	SRB	U3/ 97	Observe as fotos, converse com seus colegas e responda: O que as plantas têm de semelhante? Em que elas são diferentes?	S	S
7	A natureza pede socorro!	SRB	U3/ 119	O que você pode ver nestas duas fotos? Contorne o que você acha que foi exterminado quando a mata foi queimada.	S	N
8	No mundo em que vivemos há muita água!	SRB	U3/ 130	Analise as fotos abaixo. Coloque um X na foto que mostra que encontramos água salgada e uma  nas fotos onde a água não é salgada. Agora, converse com os colegas sobre importância da água e também sobre as diversas utilidades da água.	S	S
9	Minha pesquisa	SRB	U4/ 139	Este é o painel que Lara fez com a ajuda de seus pais. Você sabe dizer o que ela pesquisou?	S	S
10	Objetos indígenas	SRB	U4/ 140	Observe as fotos, o nome de cada objeto e a lista de palavras. Complete os quadros com as palavras corretas.	S	S
11	Instrumentos feitos na aldeia	SRB	U4/ 144	Para festejar, os indígenas se reúnem na oca, dançam e tocam seus instrumentos. Veja a imagem e diga se você acha que tem mais ou menos que 5 pessoas.	S	S
12	Carnaval pra lá e pra cá	SRB	U4/ 151	Você sabia que o carnaval tem origem no entrudo, uma festa popular dos portugueses? No Brasil, o carnaval é comemorado de diferentes maneiras. Observe as fotos. Desenhe o que você vê no carnaval da sua cidade.	S	S
13	Os artistas e sua arte	SRB	U4/ 154	Você conhece estes artistas brasileiros? Eles se expressam de diferentes maneiras. Ligue o artista a sua arte.	N	S
14	Outras manifestações artísticas	SRB	U4/ 155	Há outras formas de se expressar, de fazer arte. Identifique mais algumas nas cenas abaixo. Qual o nome da expressão artística da imagem ao lado? Escreva colocando uma letra em cada quadrinho.	S	S
15	Um pintor	Passarinho no	U4/	Faça uma pesquisa com o professor e	S	S

	brasileiro	galho, 2009, Gustavo Rosa.	157	os colegas e conheça outras obras do artista. Escolha a tela que mais gostou. Depois, converse com seus colegas e faça uma votação para saber qual das pinturas é a favorita da classe.		
16	Arte e formas geométricas	Castelo e sol, de Paul klee, 1928.	U4/ U4/ 158	Muitos artistas usam formas geométricas para criar sua arte. Observe esta obra. Localiza estas figuras no quadro de Paul Klee.	S	N
17	Você já visitou um museu?	SRB	U4/ 164	Na cidade de São Paulo, assim como em outras cidades do Brasil e do mundo, há muitos museus. Converse com os colegas sobre o que mostra cada museu abaixo. Ligue cada museu à foto do seu interior.	S	N

## ANEXO 6 – Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM. vol.1

Coleção BURITI MIRIM 1: Educação Infantil Obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna São Paulo: Editora Moderna, 2014							
ADIVINHA							
Q	T	RB	UP	AP	AC <sup>41</sup>	AA	AP
1	ST	SRB	U5/ 74	Adivinhe quem é!	Exploração e Conhecimento de mundo (ECM)	S	S
2	ST	SRB	U5/ 76	Ouçã a leitura	Linguagem e Comunicação (LC)	S	S
3 <sup>42</sup>	ST	SRB	U8/ 124	O que é? O que é?	LC	N	S
4	ST	SRB	U8/ 124	O que é? O que é?	LC	N	S
5	ST	SRB	U8/ 124	O que é? O que é?	LC	N	S
6	ST	SRB	U8/ 124	O que é? O que é?	LC	N	S
CANÇÃO							
1	ST	Da tradição popular	U1/ 6	Brincando com nomes	Linguagem e Comunicação (LC)	N	S
2	A formiguinha	Da tradição popular	U4/ 61	- <sup>43</sup>	CP LC	S	S
3	Dia de circo	Da tradição popular	U5/ 70	-	LC	N	S
4	Pomar	Sandra Peres, Paulo Tatit e Luiz Tatit. Canções de brincar. Palavra Cantada, 1996.	U6/ 86	Vamos cantar?	LC	N	S
5	Ploquet Pluft Nhoque	Dorival Caymmi e	U6/ 89	-	ECM LC	S	S

<sup>41</sup> Inserimos no registro dos textos a área de conhecimento que os autores associam ao texto apresentado. Colocamos essa informação nos quadros que resultaram da análise de todos os livros de todas as coleções, no entanto, no momento da organização de todas as partes desta pesquisa devido a uma falha na formatação precisamos excluir esses dados dos quadros referentes ao PROJETO ÁPIS, mas essas informações continuam no arquivo pessoal e poderão ser consultadas ou inseridas se necessário.

<sup>42</sup> Nesse caso há quatro textos com os mesmos dados porque em uma mesma folha de atividade são apresentadas quatro adivinhas diferentes. Há outros casos onde mais de um texto do mesmo gênero aparece na mesma folha de atividade, optamos por contar as unidades de textos.

<sup>43</sup> De acordo com a opção descrita em nota de rodapé anterior, transcrevemos apenas as propostas mais próximas do texto, nesses casos onde sinalizamos a lacuna com um traço, se deve ao fato das atividades estarem escritas apenas na faixa lateral.

	(jabuticaba)	Paulo César Pinheiro					
6	Tá na hora de mamar	Paulo Tatit e Zé Tatit. Canções de brincar. Palavra Cantada, 1996.	U7/108	-	LC	S	S
7	Lá vai a bicharada	SRB	U8/134	-	Corpo e Movimento (CM)	S	S
<b>HISTÓRIA</b>							
1	A festa no céu	Da tradição popular, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U1/19	-	LC	N	N
2	A lebre e a tartaruga	Fábulas de La Fontaine, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U2/35-35,B	O que aconteceu no final desta história?	LC	N	N
3	A galinha ruiva	Da tradição popular, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U3/51-51B	Afinal, quem comeu o pão?	LC	N	N
4	A casa que Pedro construiu	Adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U4/67-67B	-	LC	N	N
5	O leão e o ratinho	Adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U5/83-83B	-	LC	N	S
6	João e Maria	Irmãos Grimm, adaptado por Ana Caroline Carvalho para esta obra.	U6/99-99D	-	LC	N	N
7	O casamento da Baratinha	Da tradição popular, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U7/117-117B	-	LC	N	N

		obra.					
8	A formiguinha e a neve	Silvio Romero. Folclore brasileiro: contos populares do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985. Adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra e Conto acumulativo recolhido por Silvio Romero, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U8/135-135B	-	LC	N	N
<b>PARLENDA</b>							
1	ST	Da tradição popular	U1/17	Vamos recitar	LC Relações matemáticas (RM)	N	S
2	Senhor caçador	Da tradição popular	U1/18	-	LC Corpo e Movimento (CM)	S	N
3	Lata de biscoito	SRB	U2/27	-	LC RM	N	S
4	ST	Da tradição popular	U2/33	Vamos recitar	LC	N	S
5	Seu mestre mandou	Da tradição popular	U2/34	-	LC CM	S	N
6	ST	Da tradição popular	U3/47	Vamos recitar	LC	S	S
7	ST	Da tradição popular	U8/125	Parlendas	LC	S	S
8	ST	Da tradição popular	U8/125	Parlendas	LC	S	S
<b>POEMA</b>							
1	O pato	Vinícius de Moraes. A Arca de Noé. SP: Companhia das	U3/38	Você já viu um pato? O que você sabe sobre os patos? Acompanhe a leitura e depois	Linguagem e comunicação (LC) <sup>44</sup>	Não	Sim

<sup>44</sup> Uma disciplina que será nomeada pela sigla LC

		Letrinhas, 2001		converse com seus colegas. O que faz o pato? Pinte aos animais e acrescente outros elementos à cena.			
2	Malabarismos	Lalau. Girassóis e outras poesias. SP: Companhia das Letrinhas, 2001.	U4/54	Você gostou do poema? Vamos recitá-lo? Um bom jeito para sabê-lo de cor é repetir com os colegas. Repita o poema procurando seu umbigo, seu ouvido, sua boca e seu queixo.	LC	N	S
3	O Girassol	Vinícius de Moraes. A Arca de Noé. Companhia das Letrinhas, 2001	U6/92	Você conhece essa flor? Ela se chama girassol. É possível plantá-la em um vaso e vê-la crescer. Você sabe o que é preciso para plantar um girassol?	LC	Sim	Sim
<b>RECEITA</b>							
1	Biscoito de aveia	SRB	U2/28	Ingredientes Modo de fazer	RM LC	S	S
2	Comidinha de circo	SRB	U5/78	Ingredientes Modo de fazer	LC RM	S	S
<b>RESUMO EXPLICATIVO</b>							
1	De que cor são os seus olhos?	SRB	U4/59	-	DPS	S	S
2	Qual é o mamoeiro?	SRB	U6/88	-	LC ECM	S	S
3	Que animal é este?	SRB	U7/102	-	ECM LC	N	S
<b>INSTRUÇÕES</b>							
1	ST	SRB	U6/93	O que vai acontecer?	ECM	S	N
2	Pula sapinho	SRB	U6/98	-	CM	N	N
3	Zum-zum	SRB	U7/116	-	CM	S	N
<b>IMAGEM</b>							
1	ST	Gato Dormindo, 1977, de	U1/20	-	Expressão e apreciação artística	N	N

		Almir Martins			(EAA)		
2	ST	Arquivo pessoal, Helô Pacheco	U2/36	-	EAA	N	N
3	Reconhecendo expressões	SRB	U3/50	-	Desenvolvimento pessoal e social (DPS) CM	N	N
4		Sampa sem parar, 2010, de Morandini	U3/52	-	EAA	N	N
5		Abaporu, 1928, de Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela	U4/68	-	EAA	N	N
6		Alexander Calder. Circo de Calder: leão, domador, jaula e duas plataformas. Parte integrante da obra Circo de Calder: 1926-1931. Escultura em arame, madeira, tecido, couro e corda.	U5/84	-	EAA	S	N
7		Banana de São Tomé, 1965, de Aldemir Martins. Nanquim e anilina sobre papel.	U6/100	-	EAA	N	N
8		Duas cabeças humanas em animal, de Ulisses Pereira Chaves.	U7/118	-	EAA	N	N

## ANEXO 7 – Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM. vol.2

Coleção BURITI MIRIM 2: Educação Infantil Obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna São Paulo: Editora Moderna, 2014							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	AP
<b>CANÇÃO</b>							
1	Pintor de Jundiaí	Da tradição popular	U2/ 25	Entrevista Qual é o seu nome? Qual é a sua profissão? O que você faz em seu trabalho? Você conhece essa cantiga? Vamos cantar? Escolha um adulto da sua família para entrevistar e pela a ela que anote as respostas na ficha.	LC	S	S
2	A pulga	Adaptado de Vinicius de Moraes. A arca de Noé: poemas infantis. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.	U2/ 27	Você gostou dessa canção? Que ensiná-la a outras pessoas? Vamos repeti-la para saber de cor. Quais números você recitou na canção? Escreva-os no espaço em branco.	LC CM	N	S
3	Anel de pedra verde	Da tradição popular	U3/ 44	Vamos brincar de anel de pedra verde? Essa brincadeira pode ser feita em roda. É só prestar atenção na letra da canção e levar a roda pra a frente e para trás sempre que a música pedir.	CM LC	N	N
4	ST	Da tradição popular	U4/ 50	Brincadeiras de roda Você sabia brincar de roda? Como você brinca com essas cantigas? Será que existem outros jeitos de brincar? Assinale onde está escrita a palavra caranguejo.	LC CM	S	S
5	A bola	Toquinho. Casa de brinquedos. Polygram, 1983	U4/ 56	Acompanhe a leitura do seu professor. Qual é o brinquedo da canção? Descubra e escreva o nome da canção.	LC	S	S
6	Passa anel	Da tradição popular	U4/ 60	Você conhece essa brincadeira? Para brincar, você precisará de um anel ou outro objeto que dê para esconder na mãe.	CM LC	N	N
7	O sapo	Da tradição popular	U6/ 85	Recorte e cole as imagens da página 143 de acordo com o texto. Escreva com um colega a cantiga usando as letras	LC ECM	N	N

				móveis.			
8	Corre cotia	Da tradição popular	U6/94	Para essa brincadeira, você e seus colegas precisarão formar uma roda e conseguir um pedaço de pano para ser o lencinho. Vamos aprender a cantiga para cantar na hora da brincadeira.	CM LC	N	N
9	Sereia	Da tradição popular	U7/99	Você já ouviu essa cantiga? De que ela fala? Vamos cantá-la? Pinte as palavras que se repetem nela. Você conhece outras cantigas ou histórias de sereia? Conte aos colegas.	LC CM	S	S
10	Piaba	Da tradição popular	U7/114	Vamos brincar com essa canção? A brincadeira começa com uma grande roda e uma criança no centro. Não se esqueça de fazer os gestos que estão indicados na canção.	CM LC	N	N
<b>HISTÓRIA</b>							
1	Dona Baratinha	Da Tradição popular, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U1/17-17D	Você gosta de história de animais? Ouça a história da Dona Baratinha e em seguida pinte os bichos que aparecem nela. Como você imagina a Dona Baratinha na janela? Faça um desenho.	LC	S	N
2	A festa no céu	Da Tradição popular, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U2/31-31B	Ouça a história A festa no céu lida pelo professor. Ligue o nome aos animais. Marque as respostas corretas.	LC	N	N
3	O macaco e o rabo	Conto popular recolhido por Silvio Romeno, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U3/45-45D	Ouça a história O macaco e o rabo lida pelo professor. Que personagens aparecem na história? Ligue cada personagem ao que foi pedido ao macaco.	LC	N	N
4	O bode e a onça	Conto popular recolhido por Silvio Romeno, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U4/61-61D	Como essa história termina? Ouça a história O bode e a onça lida pelo professor. Desenhe uma cena da história. Marque com um X o final da história.	LC	N	N
5	Cachinhos dourados	Autor anônimo, adaptado por Ana Carolina Carvalho para	U5/77-77D	Ouça a história Cachinhos Dourados lida pelo professor. Observe a cena dos três ursos.	LC	N	N

		esta obra.		Identifique na casa o que pertence a cada um deles. Pinte de cor verde os objetos grandes, de azul os médios e de laranja os pequenos.			
6	O patinho feio	História adaptada por Ana Carolina Carvalho e Maria Virgínia Gastaldi, do conto de Hans Christian Andersen	U6/ 95- 95D	Ouçã a história O patinho feio lida pelo professor. Ligue o nome de cada livro à capa. Destaque as imagens dos animais e cole-as em palitos. Depois, represente o conto com seus amigos.	LC	N	N
7	História sem fim	Conto tradicional inglês, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U7/ 115- 115B	Ouçã a história contada pelo seu professor. Marque a ilustração que corresponde aA história sem contada ao rei. Imagine outro título para a história e conte para seus colegas.	LC	N	N
8	Água na cestinha	Italo Calvino, Fábulas Italianas, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U8/ 134- 134D	Ouçã a história Água na cestinha lida pelo professor. Você conhece histórias parecidas com essas nas quais boas moças precisam enfrentar madrastas maldosas? Quais? Marque a alternativa correta para cada pergunta.	LC	N	S
<b>HISTÓRIA EM QUADRINHOS</b>							
1	ST	Turma da Mônica. Mauricio de Sousa	U4/ 48	Brincadeiras preferidas Por que o Cebolinha não quer mais brincar com a Mônica? De que você gosta de brincar com os colegas? O que você gosta de ser nas brincadeiras? Desenhe sua brincadeira preferida.	LC	N	S
<b>LISTA DE MATERIAIS</b>							
1	Brinquedos Artesanais	SRB	U4/ 53	Para fazer _____ Eu usei _____	LC ECM	S	S
<b>PARLENDAS</b>							
1	A galinha da popeira	Da tradição popular	U1/ 16	-	CM RM	S	S
2	Tangolomango	Da tradição popular	U2/ 30	Você conhece essa brincadeira? Já teve um "tangolomango" alguma vez? Junte-se aos seus colegas e inventem novas rimas para os números e novas maluquices para a brincadeira.	CM LC	N	N
3	Estátua	Da tradição	U8/ 30	Você consegue ficar sem se	LC	N	N

		popular	133	mexer? Que outras brincadeiras você conhece em que tem que ficar parado como se fosse uma estátua?	CM		
<b>POEMA</b>							
1	Mar	Lalau . Bem-te-vi e outras poesias. SP: Companhia das Letrinhas, 1994.	U7/ 104	Acompanhe a leitura do poema feita pelo professor. De que trata o poema? Pinte as palavras que rima. Escolha algumas palavras do poema e escreva-as com letras móveis.	LC	S	S
<b>QUADRINHA</b>							
1	Meu nome	Da tradição popular	U1/ 6	Escute a leitura da quadrinha e escreva seu nome na folha.	LC	N	S
2	Quem é?	Da tradição popular	U2/ 23	Acompanhe a leitura das quadrinhas e tente descobrir de qual profissão elas falam. Circule a imagem que ilustra a profissão de cada quadrinha (2)	LC ECM	S	S
3	Quem é?	Da tradição popular	U2/ 23	Acompanhe a leitura das quadrinhas e tente descobrir de qual profissão elas falam. Circule a imagem que ilustra a profissão de cada quadrinha (2)	LC ECM	S	S
4	Quadrinha	Da tradição popular	U3/ 34	Acompanhe a leitura da quadrinha feita por seu professor. Sobre qual flor ela fala? Que flores aparecem nas imagens? Faça um X ao lado da flor da roseira.	LC	N	S
5	A cigarra e a formiga	Da tradição popular	U3/ 39	Escute a leitura da quadrinha. Você já ouviu uma cigarra? Que ruído ela faz? Você conhece outros insetos que fazem ruídos? Ouça a leitura do texto e faça um X abaixo do inseto que você acha que é a cigarra.	LC ECM	N	N
6	Arrumando o jardim	Da tradição popular	U3/ 40	O jardineiro está arrumando o jardim. Ajude-o pintando os vãos de acordo com a legenda.	ECM RM	N	N
7	ST	Da tradição popular	U6/ 88	Leia as quadrinhas, repita-as e identifique as palavras que rimam. Ligue cada quadrinha ao animal a que ela se refere.	LC	S	S
8	ST	Da tradição popular	U6/ 88	Leia as quadrinhas, repita-as e identifique as palavras que rimam. Ligue cada quadrinha ao	LC	S	S

				animal a que ela se refere.			
<b>RECEITA</b>							
1	Receita de Salada	SRB	U5/ 67	Você costuma comer sala em sua casa? Peça a um adulto uma receita de salada e traga-a escrita para mostrar aos colegas. Escolha uma das receitas para fazer e escreva a lista dos ingredientes.	ECM LC	S	S
2	Limonada	SRB	U7/ 101	Ingredientes Modo de fazer Na praia é preciso hidratar-se. Tome sucos naturais ou água. Faça a receita com o professor e os colegas e prove o suco.	LC ECM	S	S
3	Picolé	SRB	U8/ 120	Ingredientes Modo de fazer Você costuma comprar alimentos na praia? O que você gosta de comer quando vai à praia? Faça essa receita de picolé com seus colegas. Observe a quantidade de cada ingrediente. O que você percebeu?	LC ECM	S	S
<b>RESUMO EXPLICATIVO</b>							
1	A brincadeira é...	SRB	U4/ 49	Marque com um X o nome dessa brincadeira. Você conhece outra forma de amarelinha? Desenhe.	ECM LC	S	S
2	Rios têm praia?	SRB	U7/ 103	Você conhece praias de rio? Tente lembrar o nome delas e onde ficam e conte a seus colegas. Há alguma praia ou rio perto de sua casa? Usando as letras móveis, forme o nome de um rio com praia.	LC ECM	S	S
3	As conchas	SRB	U7/ 106	Você já encontrou ou viu alguma concha? Ela estava vazia? Você já viu o animal que mora dentro dela? Recorte as imagens da página 143. Cole as conchas em sequência, da menor para a maior.	RM	S	S
4	Caranguejo-ermitão	SRB	U7/ 107	Você já viu um caranguejo? Conhece algum desenho animado que tenha esse animal? Assinale a imagem que representa o abrigo do	LC ECM	S	S

				caranguejo-ermitão.			
<b>INSTRUÇÕES</b>							
1	Animais para brincar	SRB	U6/ 89	-	EAA ECM	S	S
2	Bolha de sabão	SRB	U8/ 118	Materiais Modo de fazer Que outras brincadeiras com água você conhece? Você consegue fazer a bolha na primeira tentativa?	LC ECM	N	S
3	Afunda ou flutua?	SRB	U8/ 129	Materiais Situação 1 Situação 2 Você acha que o ovo afunda ou flutua quando introduzido em um copo com água? Marque suas respostas na situação 1. Coloque sal na água e marque suas respostas na situação 2.	ECM	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>							
1	Pé de lata	SRB	U4/ 55	Materiais Como fazer Você já brincou de pé de lata? Observe a numeração. Recorte e cole as figuras da página 139 para aprender como se faz um pé de lata.	LC RM	S	S
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>							
1	ST	Da tradição popular	U5/ 76	Qual é o seu doce predileto? Acompanhe a leitura do trava-língua feita pelo professor. Você já tinha ouvido essa brincadeira antes? Desafie um amigo a recitar esse trava-língua em diferentes posições: sentado, em pé, andando.	CM LC	N	N
2	O tatu	Da tradição popular	U6/ 83	Repita a parlenda com os colegas. Recorte e cole as imagens da página 143 de acordo com o texto. Desenhe alguma coisa que você sabe sobre o tatu.	LC ECM	S	S
<b>IMAGEM</b>							
1	ST	Máscara do povo indígena ticuna	U1/ 18	Essa é um máscara feita pelo povo ticuna da região amazônica do Brasil. Você sabe qual é esse animal?	EAA	N	N
2	Qual é a	SRB	U2/ -	-	ECM	N	S

	profissão?		20		LC		
3	Outras profissões	SRB	U2/ 21	-	LC ECM	S	S
4	ST	Giant, 2010, de Guilherme Sant'Ana. Esculturas de formiga, feitas de madeira e tinta a óleo.	U3/ 46	Você sabe que animais são esses? Onde será que eles estão?	EAA	N	N
5	Brinquedos e arte	Meninos soltando pipas, 1943, de Candido Portinari	U4/ 51	-	EAA ECM	S	S
6	Brinquedos e arte	Bamboleando, 2005, de Sandra Guinle.	U4/ 51	-	EAA ECM	S	S
7	Brinquedos e arte	Carrinho de rolimã, 2005, de Sandra Guinle.	U4/ 51	-	EAA ECM	S	S
8	Brinquedos do tempo da vovó	SRB	U4/ 52	-	ECM	S	S
9	ST	Duas vezes Mona Lisa, 1999, de Vik Muniz. Pasta de amendoim	U5/ 78	De quais materiais foram feitas as duas Mona Lisa? Observe bem. Uma dica: é coisa de comer.	EAA	N	N
10	Quem são?	SRB	U6/ 80	-	ECM	N	S
11	Você conhece?	SRB	U6/ 84	-	LC	N	N
12	ST	Pintura rupestre. Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, Brasil.	U6/ 96	Observe como o animal do meio parece saltar. O que será que há embaixo dos dois animais?	EAA	N	N
13	Que lugar é esse?	Praia em Salvador, BA.	U7/ 98	-	ECM	N	S
14	Animais marinhos	SRB	U7/ 105	-	LC ECM	S	S
15	ST	Praia com canoas, 1986, de Fulvio Penacchi.	U7/ 116	O que você acha desse lugar? Gostaria de passear por lá? O que faria?	EAA	N	N
16	O que acontecerá?	SRB	U8/ 119	-	ECM	S	S
17	Qual é o livro?	SRB	U8/ 127	A mãe de Pedro leu para ele uma história chamada Simbad, o Marujo. Ele gostou muito porque Simbad conta que viveu muitas aventuras e enfrentou perigos no mar.	LC	S	S
18	ST	Esculturas em	U8/ 127	Do que são feitas essas	EAA	S	N

		gelo, 2009, de Nele Azevedo	135	esculturas? É um material que se transforma com o calor, você já sabe?			
--	--	-----------------------------	-----	---	--	--	--

## ANEXO 8 – Diversidade de gêneros no BURITI MIRIM vol.3

Coleção BURITI MIRIM 3: Educação Infantil Obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna São Paulo: Editora Moderna, 2014							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	A P
<b>AGENDA TELEFÔNICA</b>							
1	Agenda telefônica	SRB	U1/ 14	Para que serve uma agenda telefônica? Na agenda, anotamos o nome de nossos colegas e, ao lado, o telefone deles. Escreva acima o nome e o telefone de alguns colegas.	RM LC	S	S
<b>ANÚNCIO: Procura-se</b>							
1	Procura-se	SRB	U5/ 95	Observe as imagens e descreva os animais. Descubra e circule o animal que se encaixa no anúncio.	S	N	N
<b>BREVE BIOGRAFIA</b>							
1	Conhecer autores	SRB	U5/ 93	Observe as fotos e o que cada autor fez, você conhece esses autores? Escreva o nome de uma história ou personagem criado por eles. Pesquise outro autor brasileiro e escreva em uma folha algo sobre ele, como o nome de uma história, um personagem, um livro etc.	ECM	LC	S
<b>CALENDÁRIO</b>							
1	Calendário	SRB	U2/ 40	Converse com os colegas sobre como o calendário é usado em sua classe. Complete o calendário com os números que faltam.	RM	N	N
<b>CANÇÃO</b>							
1	A canoa virou	Da Tradição Popular	U1/ 6	Eu me apresento Meu nome completo é E todos me chama de Tenho ___ anos Na sua classe, alguém tem sobrenome igual ao seu? Por que você acha que as pessoas têm sobrenome? Cante a canção trocando a palavra menina por nomes	LC	N	S

				de seus colegas. Complete os espaços acima. Se precisar, peça ajuda a um adulto.			
2	Família reloginho	Hélio Ziskind. Banho é bom! São Paulo: Salamandra, 2003.	U1/11	Onde podemos encontrar relógios? Você sabe para que eles são usados? Vamos cantar essa canção! Localize no texto onde estão escritos os sons do relógio.	LC	N	S
3	ST	Da tradição popular	U1/19	Vamos brincar de pular corda com essas canções? Em sala, marque o número de pulos que você conseguiu dar. Anote também o resultado de um amigo. Marque nas canções as palavras que rimam.	CM RM	N	S
4	Bambu	Da tradição popular	U1/22	Vamos brincar? Ouça as instruções do professor para a brincadeira. Escolha um amigo e escreva o nome dele na cantiga.	CM LC	N	N
5	O que é? O que é?	Paulo Tatit e Edith Derdyk. CD Pé com pé. Palavra cantada, 2005.	U2/27	Você descobriu a resposta da adivinha? Circule a resposta correta.	LC	S	S
6	Fui à Espanha	Da tradição popular	U2/42	Pegue seu par! Forme uma roda com seus colegas e cantem a canção. Quando ela terminar procure um par. Mas atenção: só ao final da canção "todos devem pegar o seu par"! Pinte com lápis da mesma cor as palavras que rimam.	CM LC	N	N
7	Ô abre alas	Chiquinha Gonzaga. Ô abre alas, 1899.	U3/50	Em que festa é cantada essa canção? Escreva no quadro. Você já foi a uma festa de carnaval? Você já usou fantasias? Quais?	LC ECM	N	S
8	ST	Da tradição popular	U3/52	Essas duas festas de boi acontecem em lugares diferentes do Brasil. Encontre e pinte nas canções o nome do animal das festas.	ECM	S	S
9	Sonho de papel	Carlos Braga e Alberto Ribeiro. Sonho de papel, 1935.	U3/54	Observe a imagem. Você sabe que festa é essa? Escreva o nome dela. Escreva 3 coisas típicas dessa festa.	LC EAA	S	S
10	Cai, Cai, Balão	Da Tradição popular	U3/56	Em muitas festas juninas, as pessoas fazem e soltam balões.	LC ECM	S	S

				<p>Mas soltar balões é proibido. Você sabe por quê?          Complete a canção de com palavras que rimam.          Já na decoração de festas, os balões ficam muito bonitos.          Desenhe uma cena com enfeites de festa junina.</p>			
11	Borboletinha	Da tradição popular	U3/62	<p>Escolha um colega para essa brincadeira. Fique de frente para ele e imite-o: bata palmas, bata nas coxas, bata nos joelhos. Preste bem atenção para não errar!          Faça tudo isso acompanhando a canção.</p>	CM LC	N	N
12	Alecrim	Da tradição popular	U4/72	<p>Cante a canção com seus colegas e professor. Você já a conhecia? Sabe o que é o alecrim?          Circule na canção a palavra alecrim toda vez que ela aparecer. Ilustre a canção.          Em duplas, escrevam uma das estrofes utilizando letras móveis.</p>	LC ECM	S	S
13	Monjolo e pilão	Da tradição popular	U4/82	<p>Vamos realizar essa brincadeira de roda?          Você pode imitar os gestos feitos pelo professor ou criar os seus próprios gestos.          Circule na canção a palavra farinha. Você sabe como é feita a farinha?</p>	CM LC	N	N
14	Escravos de Jó	Da tradição popular	U5/102	<p>Você conhece essa brincadeira? Vamos brincar?          Enquanto canta a canção, em roda, você precisa passar uma pedrinha para seu colega do lado, acompanhando o ritmo da canção.</p>	CM LC	S	N
15	Criança não trabalha	Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. CD Canções Curiosas. Palavra Cantada, 1998.	U6/110	<p>Você acha que a vida de todas as crianças é como a descrita na canção?          Marque a palavra criança toda vez que ela aparece no texto.          Faça um desenho para ilustrar a canção.</p>	ECM LC	S	S
16	Lá vai a roda!	Da tradição popular	U6/124	<p>Você conhece essa canção? É uma brincadeira de roda. Para brincar, basta prestar bastante atenção e fazer o que diz a canção.          Quais expressões mais se repetem na canção? Escreva-as com letras</p>	CM LC	N	N

				móveis.			
17	Sai, preguiça	Maria Celeste da Silva. CD Palavra Cantada 10 anos. Palavra Cantada, 2004.	U7/132	A preguiça da canção é a mesma que estudamos até agora? De que preguiça a canção fala? Por que será que ela se chama Sai, preguiça? Escreva a frase que se repete nos lugares indicados. Grife as palavras que rimam.	LC	S	S
18	Camaleão	Da tradição popular	U7/146	Para essa brincadeira, organize-se em uma fila. Agora, é só cantar a canção e acompanhar do primeiro da fila.	CM LC	N	N
19	O trem de ferro	Da tradição popular	U8/168	Em duplas, coloquem suas mãos sobre as do seu colega. Tentem bater as mãos na vertical, alternado a posição a cada batida, no ritmo da canção.	CM LC	S	N
<b>CONVITE PARA FESTA</b>							
1	Convite	SRB	U3/58	Para que festa é esse convite? Onde está escrito o nome do aniversariante? Circule-o. Encontre no convite e pinte a data da festa. Faça o convite para sua festa de aniversário.	LC	S	N
<b>HISTÓRIA</b>							
1	A princesa e o grão de ervilha	Hans Christian Andersen, adaptado por Ana Carolina de Carvalho para esta obra.	U1/23-23 B	Ouç a história A princesa e o grão de ervilha lida pelo professor. Você gostou dessa história? Já conhecia? Ligue o nome à imagem de cada personagem.	LC	N	N
2	A moça das pérolas	Da tradição portuguesa, adaptado por Ana Carolina de Carvalho para esta obra.	U2/43-43 D	Ouç a história A moça das pérolas, lida pelo professor. Ilustre uma cena de que você gostou nessa história. Você conhece outra história em que as personagens também vão parar na barriga de uma baleia?	LC	N	N
3	O flautista de Hamelin	Irmãos Grimm, adaptado por Ana Carolina de Carvalho para esta obra.	U3/63-63 D	Ouç a história <i>O flautista de Hamelin</i> lida pelo professor. Quem é a personagem da adivinha? Escreva seu nome. Desenhe outro final para a história.	LC	N	N

4	Os músicos de Bremen	Irmãos Grimm, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U4/83-83 D	Escute a história Os músicos de Bremen contada pelo professor. Você já conhecia essa história? Consulte o banco de palavras e escreva o nome de cada personagem.	LC	N	N
5	Rapunzel	SRB	U4/87	Acompanhe a leitura da história e observe as cenas. Escreva no quadro o nome dessa história. Desenhe um final para esta história.	LC	S	N
6	ST	SRB	U5/89	Veja como se inicia essa história. Como o alfaiate teria vencido o monstro? Desenhe e escreva o que o alfaiate fez para vencer o monstro.	LC	S	S
7	Rumpelstilsequim	Irmãos Grimm, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U5/103	Ouçã a história de Rumpelstilsequim lida pelo professor. Ouçã com atenção as frases e marque a resposta que mostra o que aconteceu na história. Escolha uma das histórias já contadas pelo professor e convide uma turma da escola para ouvi-la.	LC	N	S
8	João trapalhão	SRB	U6/125 - 125 D	Ouçã a história João Trapalhão lida pelo professor. João era tão atrapalhado que o conseguiu fazer a princesa rir. Por que foi que ela riu? Complete a frase e ilustre a cena.	LC	N	N
9	Pequetito	Da tradição japonesa, adaptado por Ana Carolina Carvalho para esta obra.	U7/147	Ouçã a história Pequetito lida pelo professor. Pequetito conta a história de um casal que desejava muito ter um filho. Você sabe qual das histórias acima se inicia do mesmo jeito? Marque com um X.	LC	N	N
10	O pequeno polegar	SRB	U8/169	Ouçã a história O pequeno polegar lida pelo professor. Em que você acha que essa história se parece com a de João e Maria? Escreva. Destaque a capa e grampeie algumas folhas para escrever a sua própria história.	LC	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>							
1	Projetando	SRB	U2/	Materiais	ECM	S	S

	desenhos		30	Como fazer Você conhece outros materiais que podem ser usados no lugar do celofane para essa experiência? Que materiais você acha que permitem a passagem da luz? E que materiais não deixam a luz passar?			
2	Vamos plantar?	SRB	U4/ 71	Procure saber que árvores se desenvolvem na sua região. Converse com os colegas sobre os cuidados após o plantio e escolha um local onde a muda possa se transformar em uma bela árvore.	ECM	S	S
3	Caixa magnética	SRB	U6/ 117	Material Como fazer Monte sua caixa magnética com a ajuda do professor. Depois, providencie um ímã e brinque com os colegas: coloque a personagem em cima da caixa, segure o ímã por dentro e mexa-o de um lado para outro.	LC ECM	S	N
4	Brincando de cineminha	SRB	U8/ 166	Você já brincou de cineminha? Siga os passos e divirta-se com os colegas.	ECM	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE USO</b>							
1	Teatro de sombras	SRB	U2/ 31	Materiais Destaque as personagens e prenda-as no palito com fita adesiva. Estique um pano e ilumine-o com a lanterna. Movimente as personagens por trás do pano iluminado para criar sua história.	ECM	S	N
<b>LISTA DE NOMES</b>							
2	Festa de aniversário	SRB	U3/ 47	É festa de aniversário quando:___ Para você, quando é festa de aniversário? Escreva. Marque com um X quatro itens que podemos encontrar em uma festa de aniversário. Que outras festas são comemoradas na sua família?	LC	S	S
<b>LISTA DE MATERIAIS</b>							

1	Festa de aniversário	SRB	U3/ 47	É festa de aniversário quando:___ Para você, quando é festa de aniversário? Escreva. Marque com um X quatro itens que podemos encontrar em uma festa de aniversário. Que outras festas são comemoradas na sua família?	LC	S	S
<b>MAPA DO TESOURO</b>							
1	A ilha do tesouro	SRB	U3/ 60	Para encontrar o tesouro, localize o tronco. Pinte: (conforme as orientações) Marque com um X onde está o tesouro	LC	S	S
<b>NOTÍCIA</b>							
1	ST	Adaptado de: <a href="http://jornalocal.com.br/site/mundo-animal/nascimento-de-ursos-polares-no-canada/">http://jornalocal.com.br/site/mundo-animal/nascimento-de-ursos-polares-no-canada/</a> . Acesso em: 28 jan. 2010.	U7/ 136	Você já leu outras notícias? Do que trata o texto? Escreva um título para a notícia. Escolha um assunto, escreva em uma folha avulsa ou caderno uma notícia e ilustre-a.	ECM LC	S	S
<b>PARLENDAS</b>							
1	Urubu bubu	Da tradição popular	U2/ 36	Você conhece essa parlenda? Complete-a consultando o banco de palavras. Agora faça uma roda para que você e seus colegas possam recitar as parlendas que conhecem e aprender outras.	LC	S	S
2	Sol e chuva	Da tradição popular	U2/ 37	Escute a leitura que o professor vai fazer da parlenda. Com os colegas, crie rimas com as expressões dos quadros. Escolha uma das rimas criadas por vocês, escreva-as e ilustre-as.	LC	S	N
<b>POEMA</b>							

1	Rimas	Sidônio Muralha. <i>Televisão de bicharada</i> . SP: Giroflê, 1962.	U2/32	Acompanhe a leitura dos poemas feita pelo professor. Sobre o que eles falam? Pinte com lápis da mesma cor as palavras que rimam. Escreva seu nome e uma palavra que rime com ele.	LC	N	S
2	Brinquedo novo A regra do jogo	Cláudio Thebas. <i>Amigos do peito</i> . Belo Horizonte: Formato, 1996.	U3/49	Acompanhe a leitura do poema. Sobre o que ele trata? Ilustre-o. Você empresta seus brinquedos para os amigos? Converse com seus colegas sobre como você compartilha seus brinquedos. Marque as palavras que rimam no texto.	(DPS) LC	N	N
3	O leão	Vinicius de Moraes. <i>A Arca de Noé</i> . SP: Companhia das Letras, 1991.	U7/128	O leão é conhecido como o rei dos animais. Seu rugido alcança 8 quilômetros. Acompanhe a leitura do texto e faça um desenho para ilustrá-lo. Circule no texto a palavra <i>leão</i> toda vez que ela aparece. Escreva as palavras do texto que rimam com leão.	LC	N	S
4	Trenzinho do caipira	Ferreira Gullar. <i>Poema sujo</i> . Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.	U8/150	Acompanhe a leitura do trecho do poema. Por quais lugares você acha que o trem passou? Localize e circule a palavra <i>trem</i> todas as vezes em que ela aparece no texto.	LC	N	S
<b>QUADRINHA</b>							
1	Você troca?	Eva Furnari. <i>Você troca?</i> São Paulo: Moderna, 2002.	U2/37	Continue a brincadeira! Faça um desenho de algo que tenha um nome que rima com o nome de cada imagem. Depois, escreva o nome dos desenhos para rimar	LC	S	S
<b>RECEITA</b>							
1	Brigadeiro	SRB	U3/48	Ingredientes Modo de fazer Você sabe como os brigadeiros são feitos? Quer fazer essa receita de brigadeiro com seus colegas e com seu professor? Para duas receitas de brigadeiro, quantas latas de	LC RM	S	N

				leite condensado são necessárias? E quantas colheres de chocolate em pó?			
2	Receita de Bicho de pé	SRB	U4/ 78	Ingredientes Modo de fazer Você conhece esse doce? Que tal fazer em casa? Recorte as imagens da página 173 e cole nos espaços correspondentes para ilustrar o preparo da receita.	RM LC	N	N
3	Suco da Branca de Neve	SRB	U5/ 97	Ingredientes Modo de fazer Em sua família, vocês costumam tomar suco de frutas? Você gosta? Complete a receita com os números que representam a quantidade de cada um dos ingredientes ilustrados.	LC	S	N
<b>REPORTAGEM</b>							
1	Crianças que tocam instrumento Crianças que praticam esporte	Estadinho, 2/5/2009, p.6	U6/ 107	Eu gostaria de toca _____ Eu gostaria de praticar _____ Você conhece o instrumento da foto? E o esporte? Escreva o nome do instrumento que você toca ou gostaria de tocar. E do esporte que você pratica ou gostaria de praticar.	LC ECM	C	N
<b>RÓTULO DE EMBALAGEM</b>							
1	Quanto pesa?	SRB	U2/ 39	Circule os números que aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?	RM	N	N
2	Quanto pesa?	SRB	U2/ 39	Circule os números que aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?	RM	N	N
3	Quanto pesa?	SRB	U2/ 39	Circule os números que aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?	RM	N	N
4	Quanto pesa?	SRB	U2/ 39	Circule os números que aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?	RM	N	N
5	Quanto pesa?	SRB	U2/ 39	Circule os números que aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?	RM	N	N
6	Quanto	SRB	U2/ 39	Circule os números que	RM	N	N

	pesa?		39	aparecem nas embalagens. O que esses números indicam?			
<b>RESUMO EXPLICATIVO</b>							
1	De galho em galho	SRB	U4/ 70	Observe os equipamentos usados pelo menino da foto para a prática de arvorismo. Depois da leitura do texto, escreva no quadro o nome um equipamento necessário para a prática desse esporte.	ECM LC	S	S
2	Será que gruda?	SRB	U6/ 116	Aproxime um ímã dos objetos como os das imagens. Circule os objetos que foram atraídos pelo ímã. O que esses objetos têm de parecido? De acordo com o texto, qual foi o povo que primeiro teve conhecimento da pedra-ímã? Marque com um X.	ECM LC	N	S
3	O corpo do predador	SRB	U7/ 129	Acompanhe a leitura do texto. Ele traz informações sobre o leão. O que você aprendeu sobre esse animal ao ler o texto? Marque com um X as legendas cujas informações aparecem no texto.	ECM LC	S	S
4	Animais da Savana	SRB	U7/ 130	Você conhece alguns animais que habitam a savana africana? Escreva o nome dos animais das fotos, consultando o banco de palavras.	LC ECM	S	S
5	Que bicho é este?	SRB	U7/ 131	O que você sabe sobre o bicho-preguiça? O que você mais gostaria de saber sobre ele? Acompanhe a leitura do texto feita pelo professor. Depois, complete a adivinha. Quantas horas o bicho-preguiça dorme por dia?	ECM LC	S	S
6	Animais da floresta tropical	SRB	U7/ 133	Acompanhe a leitura do texto feita pelo professor. Observe as fotos dos animais da floresta tropical brasileira e escreva os nomes que estão faltando.	LC ECM	S	S
7	Os pinguins	SRB	U7/ 134	Ouçã a leitura do texto feita pelo professor. Depois, converse com os colegas sobre o que você descobriu a respeito dos pinguins. Ligue as informações às partes correspondentes do	ECM LC	S	S

				pinguim-imperador.			
8	O que comem?	SRB	U7/ 135	Circule o nome dos animais que fazem parte da alimentação dos pinguins.	LC ECM	S	S
9	Animais dos polos	SRB	U7/ 137	As fotos mostram alguns animais dos polos. O que você sabe sobre eles? Qual deles gostaria de ver de perto? Escreva o nome de cada animal embaixo da foto consultando o banco de palavras.	LC ECM	S	S
10	O trem	SRB	U8/ 151	Como se chama a estrada por onde os trens passam? Você já andou ou viajou de trem? Conte aos seus colegas.	ECM	S	S
11	O avião	SRB	U8/ 152	Você já viajou de avião? Você sabe quais são os profissionais que trabalham em um avião? Escreva nas linhas acima. Qual é o nome do lugar de embarque e desembarque de passageiros que viajam de avião? Escreva com letras móveis.	ECM LC	S	S
12	Barcos e navios	SRB	U8/ 154	As imagens mostram dois tipos de barco e de navio. Ouça a leitura do nome das embarcações pelo professor. Qual ou quais deles você já conhecia? Marque com um X.	ECM LC	S	S
13	ST	SRB	U8/ 157	Você já ouviu falar do carro elétrico? Por que você acha que ele é uma boa opção de transporte? Acompanhe a leitura feita pelo professor e escreva um título para o texto.	ECM LC	S	S
<b>IMAGEM</b>							
1	Festas de carnaval	Carnaval de rua em Olinda, Pernambuco o Desfile de escola de samba no Rio de Janeiro. Bloco carnavalesco em São Luís do Paraitinga,	U3/ 51	Observe e descreva as imagens. O que mais chama a atenção nelas? Como é o carnaval de sua cidade? Desenhe. Escreva com as letras móveis uma lista do que não pode faltar em uma festa de carnaval.	LC ECM	S	S

		São Paulo					
2	Outras festas brasileiras	Festa do Peão Boiadeiro em Barretos, São Paulo. Cavahada em Pirenópolis, Goiás. Folia de Reis em São João Batista da Glória, Minas Gerais. Festa do Divino Espírito Santo em Pirenópolis, Goiás. Círio de Nazaré em Belém, Pará.	U3/53	ECM	LC	S	S
3	Que festa é essa?	SRB	U3/57	Que festas aparecem nas imagens? Conte aos colegas o que você observou para responder. Escreva o nome da festa ao lado de cada imagem.	LC	S	S
4	Árvores	SRB	U4/66	A árvore mais conhecida é ___. Observe essas árvores e conheça o nome de cada uma. Você já viu alguma delas? Que outras árvores você conhece? Qual dessas árvores é conhecida em sua região?	ECM LC	S	S
5	A água do planeta	SRB	U4/73	Você sabe o nome do nosso planeta? Escreva no quadro. Observe a imagem do planeta Terra. A parte azul representa a água dos oceanos. Você sabe por que precisamos preservar a água?	LC ECM	N	S
6	Lá vem história...	SRB	U5/86	Você reconhece essas cenas de histórias? Sabe o nome delas? Assinale a sua história preferida.	LC	N	S
7	O que aconteceu?	SRB	U5/90	Você se lembra das histórias que seu professor leu?	LC	S	S

				<p>Observe as imagens e tente identifica-las.          Ouça cada pergunta e marque a resposta correta.          Escreva, usando letras móveis, o nome da história e copie na linha.</p>			
8	ST	SRB	U5/ 91	<p>Marque o nome da história e explique por que você marcou esse nome.          Observe as palavras e pinte as letras que nelas se repetem          Usando as letras móveis, forme outras palavras com essas letras e registre acima.          Você pode substituir uma delas ou juntar novas letras.</p>	LC	S	S
9	João e Maria	SRB	U5/ 92	<p>Reconte e observe as cenas da página 173. A qual história elas pertencem?          Ordene as cenas de acordo com a história e cole-as.          Escreva uma legenda para cada cena.</p>	LC	S	S
10	Crianças famosas	SRB	U6/ 106	<p>Você conhece algumas dessas pessoas? Sabe o que cada uma faz?          Recorte os textos da página 175 e cole-os nos lugares correspondentes.          Pesquise a infância de alguém famoso e importante para você. Depois, conte aos colegas o que você descobriu.</p>	LC ECM	N	S
11	Crianças do Brasil	SRB	U6/ 111	<p>E as crianças brasileiras? Elas são todas iguais?          Observe as fotos e converse com seus colegas sobre o que as crianças estão fazendo.          Escolha uma das fotos e escreva uma legenda.</p>	ECM LC	S	S
12	No tempo dos nossos bisavós	SRB	U6/ 113	<p>Você imagina como era a vida de criança de seus bisavós? Como acha que era a escola deles? O que usavam para escrever e desenhar?          Circule os elementos que você acha que são do tempo dos seus bisavós.          Pesquise, em casa, outras informações de como era ser criança no tempo de seus bisavós. De que eles brincavam? Conte aos colegas.</p>	ECM	S	S
13	Roupas	SRB	U6/	Observe as imagens e	ECM	S	S

	para...		114	descreva-as. Escolha uma das situações e desenhe uma roupa que você costuma usar. Escreva o nome da festa ou situação em que você usa a roupa escolhida.	LC		
14	Viagem espacial	SRB	U8/ 153	O que você vê na primeira imagem? Assinale. Que profissional poderia estar dentro dele? Marque com um X. Qual é a profissão das pessoas que aparecem nas outras fotos?	ECM LC	S	S
15	Táxis	Táxi de Havana Táxi de Barcelona Táxi do Rio de Janeiro	U8/ 155	As imagens mostram táxis de cidades do Brasil e do mundo. Converse sobre as semelhanças e as diferenças entre esses táxis. Na cidade em que você mora existem táxis? Como eles são? Desenhe um deles ou então recorte e cole uma figura de jornal ou revista em que apareça um.	ECM	S	S
16	Outros transportes	SRB	U8/ 156	Você conhece esses meios de transporte? Escreva o nome de cada um deles. Observe as imagens e circule os transportes que não têm motor.	ECM LC	S	S

## ANEXO 9 – Diversidade de gêneros no PROSINHA. NÍVEL 1 PARTE 1

Coleção PROSINHA Nível 1 PARTE 1 Educação Infantil Editora SARAIVA Anita Adas e Cristiana Musa 1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC.	A A	AP
<b>CANÇÃO</b>							
1	O bicho homem	Márcio Coelho. O bicho homem. <i>Vida colorida</i> . São Paulo: independente, 2000.	U1/ 9	Cante com seus colegas. Destaque e monte o cartão de nome. Escreva seu nome do seu jeito.	Língua oral e escrita (LOE) Natureza e Sociedade (NS) Música (MUS)	N	S
2	Bom dia, boa tarde criança da	Canção popular	U1/ 11	Cante a canção e aprenda os nomes dos colegas de classe	Movimento (MOV) LOE NS MUS	S	S
3	A casa	Vinicius de Moraes. A casa, A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.28	U1/ 19	Como é a casa da canção? Como é a sua casa? De que lugar da sua casa você mais gosta? Desenhe.	NS LOE	N	S
4	O sapo	Cantiga popular	U1/ 25	Pinte o que você usa para cuidar do seu corpo	NS LOE MUS MOV	N	S
5	Cabeça, ombro, perna e pé	Cantiga popular	U1/ 27	Cante com seus colegas. Complete o corpo do Edu.	NS LOE MOV MUS Artes Visuais (AV)	S	S
6	Carnaval no jardim	Bia Bedran. Carnaval no jardim. <i>Fazer um bem</i> . Rio de Janeiro: Rob Digital, 2005. (CD de áudio)	U3/ 10 7	Leia a letra da canção e desenhe como foi o carnaval no jardim.	MUS LOE NS MOV AV	S	N
7	ST	Canção popular	U4/ 12 1	Pinte a crista do galo de vermelho e cole bolinhas de papel na cauda	MUS LOE AV MOV	S	N
8	ST	Vicente Paiva e Jararaca. <i>Mamãe eu quero</i> . Mangione & Filhos.	U4/ 13 5	Vamos conhecer uma marchinha de carnaval? Cante a marchinha e pinte as figuras. Pinte a letra <b>M</b> .	NS LOE MUS	N	N
9	Eu era assim...	Canção popular	U4/ 14 3	Cole as palavras no lugar certo. Use os adesivos.	MUS LOE NS MAT	N	S

10	Já sabe	Já sabe, Palavra cantada. <i>Canções do Brasil</i> , 2001. (CD de áudio)	U4/ 14 7	Desenhe algo que você já sabe fazer sozinho.	MUS LOE NS AV MOV	N	N
11	ST	Canção popular	U4/ 15 9	Brinque com a parlenda. Na sua opinião, o que a Chapeuzinho Vermelho leva na cesta?	LOE MAT NS	S	N
<b>ENTREVISTA A UM FAMILIAR</b>							
1	Entrevista	SRB	U4/ 15 3	Entreviste um adulto de sua família	NS LOE MAT	N	N
<b>PARLENDA</b>							
1	Sem título (ST)	Parlenda popular	U1/ 31	O que está faltando no rosto da Carla?	NS LOE	S	S
2	Corre, ratinho	Parlenda popular	U2/ 69	Ouçã a leitura e cubra o tracejado. Pinte as palavras seguindo a legenda.	MOV LOE	N	N
3	A galinha do vizinho	Parlenda popular	U4/ 12 3	Pinte a quantidade de ovos que a galinha botou	MAT LOE MUS MOV	N	N
<b>POEMA</b>							
1	Amizade	Lalau e Laurabeatriz. <i>Bem-te-vi e outras poesias</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.	U2/ 55	Ouçã a leitura do poema. Passe o lápis por cima do nome do seu amigo.	LOE NS	N	N
2	ST	Oswald de Andrade. <i>Balada do Esplanada</i> . Disponível em: <a href="http://WWW.jornaldapoesia.gov.br/oswald.html">WWW.jornaldapoesia.gov.br/oswald.html</a> . Acesso em Julho de 2012.	U3/ 91	Vamos ler um poema? Marque a flor diferente em cada grupo.	MAT LOE	N	S
3	ST	Paulo Lemisnki. <i>Coleção melhores poemas</i> . São Paulo: Global, 2002, p. 163.	U3/ 97	Decore a árvore com folhas, pequenos galhos e tinta.	NS LOE AV	S	N
4	Formiga	Carlos Pimentel. <i>Jardim Zoológico</i> . São Paulo: Formato, 2010.	U3/ 10 5	Ajude a formiga a chegar até as folhas. Você já viu uma formiga? Quantas patas ela tem?	MO V NS LOE MAT	N	S
5	Vovó e vovô	Texto elaborado especialmente para esta obra	U4/ 15 7	Destaque as figuras e cole na ordem correta	LOE NS	N	S
<b>QUADRINHA</b>							
1	ST	Quadrinha popular	U2/	Desenhe como são o dia e a	NS	S	S

			47	noite para você.	LOE		
2	ST	Quadrinha popular	U2/ 53	Desenhe você embaixo do guarda-chuva. Cole papel picado para fazer a chuva em cima do guarda-chuva.	Artes Visuais (AV) LOE NS MAT	N	N
3	ST	Hardy Guedes Alcoforado Filho. <i>Casinha de bichos</i> . São Paulo: Scipione, 2008.	U3/ 10 9	Cubra os caracóis seguindo as setas.	MOV LOE B	S	N
<b>RECEITA</b>							
1	Paçoca de amendoim	SRB	U1/ 35	Desenhe o doce preferido do Rodolfo	LOE MAT NS	N	S
2	Milk-shake	SRB	U1/ 37	Complete a receita com as figuras, use os adesivos.	MAT LOE NS	S	N
<b>TABELA DE PONTOS</b>							
1	ST	SRB	U2/ 75	Observe a tabela do jogo de boliche. Marque seus pontos no boliche. Quem da classe ganhou?	MAT LOE	S	S
<b>IMAGEM</b>							
1	ST	Ação de graças, de Doris Lee, 1942.	U1/ 15	Observe a pintura. Do que você mais gostou na pintura? Agora, desenhe sua casa.	AV NS MT	N	N
2	Natureza é isso: pedra, planta e bicho	Cena do filme Rio, de Carlos Saldanha, 2011	U3/ 81	Encontre e marque na cena os elementos: pedra, planta e animal.	AV LOE	N	N
3	ST	Duas obras de Frans Krajcberg.	U3/ 95	Destaque a moldura e faça uma obra de arte usando materiais da natureza.	AV NS LOE	S	S
4	ST	SRB	U3/ 10 1	Observe os instrumentos musicais feitos de madeira. Contorne de azul o piano, vermelho o atabaque, amarelo a flauta e verde o violão.	MUS NS	N	N
5	ST	O caracol, de Henri Matisse, 1953.	U3/ 11 1	Observe a obra de arte de Henri Matisse. Faça a sua obra usando as mesmas cores que Matisse utilizou.	AV LOE	N	N

6	ST	SRB	U3/ 11 5	Observe as imagens e imite os sons. Marque os sons que você já ouviu.	MUS	N	N
7	ST	Maternidade, de Marc Chagall, 1912-13.	U4/ 12 9	Complete a imagem da obra de arte. Use os adesivos.	AV LOE MAT-	S	N
8	ST	SRB	U4/ 13 3	Observe as fotografias e desenhe no quadro um mamífero sendo amamentado pela mãe dele.	NS LOE AV	N	N
9	ST	Castelo e sol, de Paul Klee, 1928. Óleo sobre tela.	U4/ 14 9	Pinte as figuras que você vê na pintura.	MAT AV LOE NS	N	S

## ANEXO 10 – Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 1 PARTE 2

Coleção PROSINHA Nível 1 PARTE 2 Educação Infantil Editora SARAIVA Anita Adas e Cristiana Musa 1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	AP
<b>ADIVINHA</b>							
1	ST	Adivinha popular	U7/295	Brinque com a adivinha. Pinte o corpo de cada cobra com giz de cera.	MOV LOE	S	S
<b>CALENDÁRIO</b>							
1	ST	SRB	U6/235	Terça-feira é dia de feira! Pinte esse dia no calendário.	LOE MAT NS	N	N
<b>CANÇÃO</b>							
1	Borboletinha	Cantiga popular	U5/197	Vamos cantar? Complete o desenho.	NS LOE AV MUS	S	S
2	ST	Canção popular	U6/221	Leia a cantiga. Pinte a primeira letra dos nomes das frutas.	LOE NS MUS	S	S
3	A canoa virou	Canção popular	U7/269	Você conhece a canção <i>A canoa virou</i> ? Escreva o seu nome no quadro abaixo.	LOE MUS MOV	S	N
<b>LISTA DE COMPRAS</b>							
1	ST	SRB	U6/235	Pinte as letras das palavras da lista de compras da feira.	LOE MAT NS	N	N
<b>PARLENDAS</b>							
1	ST	Parlenda popular	U6/237	Ouçã a leitura. Cole bolinhas de papel amassado, imitando pipoca. Deixe o pacote bem cheio.	MAT NS LOE AV	N	S
<b>POEMA</b>							
1	Hora do almoço I A missão da mãe	Cláudio Thebas. <i>Amigos do peito.</i> Belo Horizonte: Formato, 1996. P.14	U5/205	Ouçã a leitura do poema.	LOE NS	S	S
2	Bichos de todo tipo	Cris Musa	U7/259	Vamos ler um poema sobre os bichos? Que animal você gostaria de ser? Desenhe em uma	LOE NS AV	S	S

				folha avulsa.			
3	O trote do cavalinho	Texto de Bruna Totti elaborado para esta obra	U7/273	Ouçã a leitura do poema. Destaque e monte o dado de animais. Depois, brinque de imitar os movimentos desses animais.	MOV LOE	S	S
<b>QUADRINHA</b>							
1	ST	Cris Musa	U7/281	Observe as informações sobre as aves e comente com seus colegas.	NS LOE AV MOV	S	S
2	Cachorrinho	Quadrinha popular	U8/325	Quem tem um cachorrinho? Qual é o nome dele? Fale a quadrinha para o seu professor e decore o cartaz que ele vai montar. Você também tem um nome. Escreva seu nome.	LOE NS AV	N	S
<b>RECEITA</b>							
1	Salada de frutas	SRB	U6/227	Precisa de Como fazer	LOE MAT NS AV	S	S
<b>REGRAS DO JOGO</b>							
1	Jogo Cubra a cobra	SRB	U7/293	Agora você vai aprender o jogo cubra a cobra.	MAT NS LOE	S	S
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>							
1	Gato de papel	SRB	U8/323	Precisa de Como fazer	AV LOE MAT NS MOV	S	N
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>							
1	ST	Trava-língua popular	U5/181	Brinque com o trava-língua	LOE	N	N
<b>IMAGEM</b>							
1	ST	Summer, de Giuseppe Arcimboldo, 1563. Óleo sobre tela	U6/217	Observe a pintura.	AV LOE NS	S	S
2	ST	Fazenda Guadalupe, de Malu Delibo.	U6/229	Complete a imagem com as figuras.	AV LOE NS	S	S
3	ST	Pássaro, de Aldemir	U7/	Observe a pintura.	AV	S	S

		Martins, 1990. Acrílica sobre tela.	279		LOE NS		
4	ST	Iguana, de Antoni Gaudí, cerca de 1900. Cerâmica	U7/ 291	Conheça a obra <i>Iguana</i> , este animal: anda/ rasteja/ salta/ voa. Destaque a figura da sua iguana e decore com bolinhas de papel colorido.	AV LOE MOV MUS	S	S
5	ST	Peixe dourado, de Paul Klee, 1925. Óleo sobre tela.	U8/ 313	Encontre e marque os peixinhos na obra de arte. Em folha avulsa, desenhe peixinhos como fez o artista.	AV LOE MAT NS	S	S

## ANEXO 11 – Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 2 PARTE 1

Coleção PROSINHA Nível 2 PARTE 1 Educação Infantil Editora SARAIVA Anita Adas e Cristiana Musa 1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	AP
<b>CALENDÁRIO</b>							
1	ST	SRB	U4/161	Conte no calendário quantos meses tem um ano.	MAT NS	N	N
2	ST	SRB	U4/ 165	Pinte no calendário: Azul os dias que você vem à escola. Vermelho os dias que você fica em casa. A semana tem ____ dias.	MAT LOE NS	N	N
<b>CANÇÃO</b>							
1	Todos os nomes	Bia Bedran. Todos os nomes. <i>Dona árvore</i> . Rio de Janeiro: Rob Digital, 1999.	U1/ 11	Circule o nome ou apelido de cada criança. Use cores diferentes.	LOE	S	N
2	ST	Canção popular	U2/ 63	Observe as imagens e desenhe o que te deixa feliz.	MOV LOE NS AV MUS	N	S
3	Entrei na roda	Canção popular	U2/ 73	Ouçã a cantiga e brinque com seus colegas. Quais números você já sabe escrever? Siga as orientações no quadro.	MUS LOE MAT NS MOV	S	N
4	ABC do amor	Rubinho do Vale. ABC do amor. <i>ABC do amor</i> (CD), 2000.	U4/ 163	Pinte todas as letras que aparecem no sue nome.	LOE MUS	N	N
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>							
1	Bilboquê	SRB	U1/ 41	Precisa de Como fazer	AV LOE MAT NS MOV	S	N
<b>LEGENDA</b>							
1	ST	SRB	U4/ 175	Marque os livros na estante conforme orientações da tabela.	MAT LOE	N	N
<b>PARLENDAS</b>							

1	ST	Parlenda popular	U2/ 35	Leia a parlenda e desenhe a sua brincadeira preferida.	AV NS LOE	N	S
2	ST	Parlenda popular	U4/ 151	Brinque de roda dos nomes com seus colegas. Agora, complete os quadros abaixo. Quem jogos a bola para você? Para quem você jogou a bola?	LOE MAT NS MOV	S	S
3	ST	Parlenda popular	U4/ 155	Vamos brincar com a parlenda? Cole barbante sobre o traçado da primeira letra do seu nome.	MOV LOE NS	N	S
<b>PLACA DE SINALIZAÇÃO</b>							
1	ST	SRB	U3/ 77	Ligue cada placa de trânsito à figura com que se parece. Pinte as figura com cores diferentes.	MAT LOE NS	S	N
<b>POEMA</b>							
1	Amigos do peito	Cláudio Thebas. <i>Amigos do peito</i> . São Paulo: Formato, 2009, p.13	U1/ 27	Ouç a leitura de um trecho do poema.	LOE NS	N	N
2	Vida colorida	Márcio Coelho. <i>Vida colorida. Vida colorida</i> . São Paulo: Tratore, 2000.	U1/ 49	Qual é a sua cor preferida? Pinte a camiseta da cor de que você mais gosta.	AV LOE NS	S	S
3	Muitos cheiros	Samuil Marchak, tradução de Tatiana Belink. <i>Di-versos russos</i> . São Paulo: Scipione, 1990, p. 13	U3/ 101	Vamos ler um poema? O que você gostaria de ser quando crescer?	LOE NS	S	N
<b>RECEITA</b>							
1	Sanduíche de atum	SRB	U1/ 43	Qual é a sua receita preferida? Precisa de Como fazer Minha receita preferida	LOE MAT NS	N	N
2	Massinha de modelar	SRB	U3/ 91	Confeccione bonecos de pessoas de sua família Precisa de Como fazer	AV LOE NS	S	S
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>							
1	ST	Libsa. <i>Adivinhas e trava-línguas</i> . São Paulo: Caramelo, 2009, p.53	U1/ 47	Desenhe o livro de que você mais gosta.	LOE NS	N	S

TEXTO INFORMATIVO							
1	ST	Anna Claudia Ramos e Ana Raquel. <i>Todo mundo tem família.</i> São Paulo: Formato, 2009.	U3/ 87	Ouçã a leitura do texto e observe a imagem da escultura. Agora, pinte no texto a palavra família.	LOE NS AV MAT	S	S
IMAGEM							
1	ST	Ponte de Charing, de André Derain., 1096. Óleo sobre tela.	U2/ 51	Complete a pintura com as partes que faltam.	AV LOE MAT	S	S
2	ST	Autorretrato, de Tarsila do Amaral. 1923.	U2/ 67	Desenhe a expressão da artista Tarsila do Amaral neste autorretrato.	AV LOR	S	S
3	ST	Ilustração de Alê Abreu para o livro Ilha dos dragões	U3/ 95	Observe a imagem. O que você vê? Marque na imagem os seguintes objetos.	MAT LOE	S	S
4	ST	Casas e barcos, de Alfredo Volpi, 1950. (coleção particular)	U3/ 109	Observe e desenhe a fachada de sua casa.	AV LOE MAT NS MUS	S	S
5	ST	Casario do Embu, de Antônio Caetano.	U3/ 113	Observe a imagem, desataque as peças e monte em sua casa.	AV LOE MAT	S	S
6	ST	SRB	U4/ 147	Observe a imagem de uma biblioteca escolar. Quantas crianças há nessa imagem? Cubra o tracejado e escreva o número representado.	MAT LOE NS	S	S

## ANEXO 12 – Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 2 PARTE 2

Coleção PROSINHA Nível 2 PARTE 2 Educação Infantil Editora SARAIVA Anita Adas e Cristiana Musa 1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	A P
<b>ADIVINHA</b>							
1	ST	Libsa. <i>Adivinhas e trava-línguas.</i> São Paulo: Caramelo, 2009, p.46	U7/301	Leia o texto e pinte a cena. O nome do brinquedo é:	LOE MAT MOV	S	S
2	ST	Libsa. <i>Adivinha e trava-línguas.</i> São Paulo: Caramelo, 2009, p.20.	U7/ 319	Quem sou eu? Eu sou a Destaque a borboleta e siga as instruções do professor.	LOE MOV AV	N	N
3	Papel	Ricardo Azevedo. <i>Livro de papel.</i> São Paulo: Editora do Brasil, 2010.	U8/ 371	Desenhe a resposta da adivinha. Siga as orientações do professor para fazer papel reciclado.	LOE NS	N	N
<b>CANÇÃO</b>							
1	ST	Canção popular	U6/ 285	Imite o cavalo, seguindo as orientações.	MOV MUS	N	N
2	Pombinha branca	Canção popular	U7/ 297	Circule de laranja o nome da canção	MOV LOE MUS	N	N
3	ST	Canção popular	U7/ 315	Ouçã a canção <i>Minhoquinha</i> , preste atenção ao ritmo e desenhe os movimentos como quiser.	MOV LOE NS MUS	N	S
4	Pipoca	Canção popular	U7/ 331	Ouçã a canção <i>Pipoca</i> e se movimente! Trace outros pulos da mascote.	MOV LOE MAT NS MUS	N	N
5	Partida de Futebol	Skank. Partida de Futebol. <i>O samba poconé.</i> São Paulo: Mosh, 1996.	U8/ 359	Você já visitou o museu do futebol? Leia a letra da canção que fala sobre um esporte. Pinte as palavras do texto usando estas cores:	LOE NS	N	S
<b>FICHA INFORMATIVA</b>							
1	Caturrita	SRB	U6/ 279	Conheça e Caturrita. Pinte a Caturrita.	NS LOE MAT AV	N	N
2	João-de-barro	SRB	U7/ 323	Conheça o João-de-barro. Agora, desenhe a sua casa.	NS LOE MAT AV	N	N

HISTÓRIA							
1	Branca de neve	SRB	U5/ 217	Ouçã a leitura da história Branca de Neve e os sete anões. Desenhe a Branca de neve.	LOE	N	S
2	Medo	Anna Claudia Ramos e Ana Raquel. <i>Medo</i> . São Paulo: Formato, 2009, p. 12.	U6/ 253	Ouçã a leitura do texto. Desenhe como você imagina o monstro do vão da escada.	LOE AV MAT	N	S
HISTÓRIA EM QUADRINHOS							
1	Senninha	SRB	U5/ 211	Leia a tirinha. Desenhe o personagem de gibi de que você mais gosta.	LOE NS	N	N
INSTRUÇÕES DE MONTAGEM							
1	Personagem de sucata	SRB	U5/ 215	Qual é a personagem dos contos clássicos de que você mais gosta?	AV LOE MAT NS	S	S
2	Pé de lata	SRB	U7/ 307	Precisa de Como fazer	MO V LOE MAT NS	N	N
LIMERIQUE							
1	ST	Tatiana Belinky. <i>Limeriques das coisas boas</i> . São Paulo: Formato, 2011.	U8/ 375	Monte uma exposição com os colegas.	AV LOE	N	N
POEMA							
1	ST	Texto de Felipe Hermano, elaborado especialmente para esta obra.	U5/ 227	Faça o desenho do seu rosto. Encontre no diagrama a palavra espelho.	NS LOE AV MU S	S	S
2	Convite	José Paulo Paes. <i>Poemas para brincar</i> . São Paulo: Ática, 2011.	U6/ 239	Ler poesia é bem divertido e uma gostosa brincadeira.	LOE	N	S
3	ST	Fernando Paixão. Dia de brinquedo. São Paulo: Ática, 2004.	U6/ 243	Poesia também é coisa de criança! Faça um desenho sobre que é ser criança.	AV LOE	S	S
4	Poema do nada	Almir Correia. <i>Poemas Sapecas, rimas traquinas</i> . São Paulo: Formato, 1997.	U6/ 245	Pinte os animais do texto Poema do nada.	LOE	S	S
5	O que Marina quer de	Sérgio Caparelli. <i>Boi da cara preta</i> . Porto	U7/ 275	Ouçã a leitura de mais um poema.	LOE	S	S

	aniversário	Alegre: L&PM, 1983.					
6	No jardim da praça	Anita Adas	U7/ 293	Ouçã a leitura do poema e pinte a ilustraçaõ.	LOE NS AV	S	S
<b>RECEITA</b>							
1	Musse de maracujá	SRB	U6/ 265	Precisa de Como fazer Faça com a ajuda de um adulto!	LO E MA T NS	N	S
<b>TEXTO INFORMATIVO</b>							
3	ST	SRB	U8/ 365	Conheça o museu da língua portuguesa	LOE	N	S
<b>IMAGEM</b>							
1	Muitas palavras	Cena do filme A bela e a Fera, de Walt Disney Pictures, 1991	U5/ 201	Você conhece as personagens Bela e Fera? Conte aos colegas.	LOE	N	S
2	ST	SRB	U5/ 205	Ligue o material de leitura ao seu lugar na prateleira da biblioteca.	LOE	N	S
3	ST	SRB	U5/ 207	Ligue as crianças ao tipo de material que estão lendo.	LOE	S	S
4	ST	SRB	U5/ 209	Nos livros de história infantil existem muitos animais. Conte as letras de cada nome. Qual é a última letra dessas palavras	LOE MAT	S	S
5	ST	SRB	U5/ 213	Marque com um X os contos que você conhece. Quantos contos clássicos você conhece?	MAT LOE	S	S
6	ST	SRB	U5/ 233	Que aparelhos você usa para ler notícias, tirinhas, jogar e obter outras informações.	NS LOE MOV	N	S
7	A praça é de todos	Pracinha, de Sérgio Vidal, 2007. Galeria Brasileira,	U7/ 287	A pintura representa uma:	AV LOE MAT NS	N	S
8	ST	Bicicleta, de Gustavo Rosa, 1975. Óleo sobre tela.	U7/ 299	Observe a obra de arte. Complete o nome do brinquedo mostrado na obra. Quantos círculos você vê na obra? Escolha cinco cores usadas pelo artista e pinte os quadros.	AV LOE MAT	N	S
9	ST	SRB	U7/ 303	Observe as imagens com seus colegas e criem uma história.	LOE	S	S
10	ST	SRB	U7/ 309	Observe a fotografia. Pinte as flores com as	AV LOE	S	S

				mesmas cores da fotografia.	NS		
1 1	Vamos ao museu?	Foto do museu do Ipiranga.	U8/ 337	Você já foi ao museu? Cone aos seus colegas como foi.	NS LOE	S	S
	ST	Revista "museu marítimo"	U8/ 339	Observe a imagem. A carta é sobre	LOE MAT NS		
1 2	Este é um bom museu	Imagem da exposição do artista brasileiro Vik Muniz no MASP, em 2009.	U8/ 347	Há quantas obras na parede branca.	MAT AV NS	S	S
1 3	ST	Peteca, de Gustavo Rosa, 2006.	U8/ 349	Observe a obra de arte. Escreva a primeira letra do nome de cada figura e descubra o título da obra de arte.	AV LOE	S	S
1 4	ST	Réplicas de esqueletos de dinossauro	U8/ 353	Observe a imagem. Desenhe um dinossauro.	NS MAT LOE	S	S
1 5	Esses são ossos de animais!	SRB	U8/ 355	Conte os ossos e escreva a quantidade de cada coleção.	MAT LOE NS	S	S
1 6	ST	SRB	U8/ 357	Ligue as imagens aos nomes dos elementos de cada coleção.	NS LOE	S	N
1 7	ST	Pintura em rocha, São Raimundo Nonato, Piauí, 2010.	U8/ 369	Observe a imagem. Registre um fato, pensamento ou sentimento.	AV LOE NS		

## ANEXO13 – Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 3 PARTE 1

Coleção PROSINHA Nível 3 PARTE 1							
Educação Infantil							
Editora SARAIVA							
Anita Adas e Cristiana Musa							
1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	AP
<b>ADIVINHA</b>							
1	ST	Libsa. <i>Adivinhas e trava-línguas</i> . São Paulo: Caramelo, 2009. P. 54.	U1/43	Quem sou eu? Quantos triângulos aparecem no brinquedo? Cole palavras que começam com P.	LOE MAT	N	S
2	ST	SRB	U2/75	Desenhe as respostas das adivinhas.	LOE NS	S	S
3	ST	SRB	U2/75	Desenhe as respostas das adivinhas.	LOE NS	S	S
4	ST	SRB	U2/75	Desenhe as respostas das adivinhas.	LOE NS	S	S
<b>AGENDA PESSOAL SEMANAL</b>							
1	ST	SRB	U4/185	Preencha a agenda com suas atividades.	LOE MAT	S	S
<b>AGENDA CULTURAL DE UM JORNAL</b>							
1	Diversos títulos	Sílvio Lancelotti . Outra São Paulo. 15 a 21 de julho de 2012.	U4/183	Observe a agenda cultural de um jornal. Pinte de:	LOE MAT	N	S
<b>CANÇÃO</b>							
1	A E I O U	Rubinho do Vale. A E I O U. <i>Ser criança</i> . 1980.	U1/7	Pinte de azul as vogais em destaque na canção. Destaque as letras do alfabeto e monte seu nome. Depois, pinte as vogais.	LOE MUS	N	N
2	Ciranda, Cirandinha	Canção popular	U2/59	Algumas cantigas são usadas em brincadeiras de ciranda. Elas também são chamadas de brincadeiras de roda! Leia e cante a cantiga com seus colegas. Pinte no texto as vogais A. use lápis de cor laranja.	MUS LOE NS MOV	S	S
3	ST	Canção popular	U2/71	Vamos brincar de escravos de Jô? Cubra o tracejado com lápis verde.	MOV LOE MAT NS MUS	S	S
4	ST	Canção popular	U2/73	Cante com os colegas. Cole no quadro as figuras dos gestos. Use os adesivos.	MUS MOV LOE	S	N
5	ST	Toquinho e Mutinho. A bicicleta. Tonga/ BMG	U3/121	Qual é o meio de transporte citado na canção?	LOE	N	S

		Publishing Brasil		Pinte as letras que formam a palavra bicicleta.			
6	ST	Toquinho. Avião. Tonga/ BMG Publishing Brasil	U3/127	De que meio de transporte o texto trata? Pinte as palavras no texto, conforme a legenda. Quem corre mais que um carro e é mais pesado que o ar?	LOE	S	S
7	O trem maluco	Canção popular	U3/147	Ouçã a leitura da cantiga. Pinte a parte do texto que lembra o som de um trem em movimento. Escreva outras palavras que imitem o som de um trem em movimento.	LOE	S	S
<b>CAPA DE JORNAL</b>							
1	Folhinha	Diversos autores. Folha de São Paulo. Sábado, 30 de Junho de 2012.	U4/177	Ligue os nomes dos elementos do jornal ao local onde cada um aparece na capa.	LOE NS	S	S
<b>CARTA PESSOAL</b>							
1	ST	SRB	U4/169	Identifique as partes da carta de Isabella. Use os adesivos.	LOE	S	S
<b>DITADO POPULAR</b>							
1	ST	SRB	U2/87	Conheça alguns ditados populares. Numere a imagem de acordo com o ditado popular.	LOE	S	S
2	ST	SRB	U2/87	Conheça alguns ditados populares. Numere a imagem de acordo com o ditado popular.	LOE	S	S
3	ST	SRB	U2/87	Conheça alguns ditados populares. Numere a imagem de acordo com o ditado popular.	LOE	S	S
4	ST	SRB	U2/87	Conheça alguns ditados populares. Numere a imagem de acordo com o ditado popular.	LOE	S	S
<b>GRÁFICO PARA COMPARAR PREFERÊNCIAS</b>							
1	ST	SRB	U4/195	Qual é o programa de TV preferido da sua turma? Preencha o gráfico e descubra. Nomes dos programas.	MAT LOE	S	S
<b>INSTRUÇÃO DE MONTAGEM</b>							
1	Equilíbrio	OriolRipoll, Francesc	U1/	Agora vamos construir outro	AV	S	S

		Martin e Bernadette Cuxart. <i>Como construir os seus brinquedos.</i> São Paulo: Ciranda Cultural, 2010, p.112.	13	brinquedo?	MAT LOE		
2	Cata-vento	SRB	U1/ 37	Precisa de Como fazer	AV LOE MAT MOV NS	S	S
3	Cobrinha	SRB	U1/ 41	Faça a sua cobrinha e dê um nome para ela. Precisa de Como fazer	AV LOE MAT MOV	N	N
4	Boneco de argila	SRB	U2/ 93	Precisa de Como fazer	MAT LOE NS AV	S	N
5	Vitória-Régia	SRB	U2/ 101	Precisa de Como fazer	AV LOE MAT	S	S
6	ST	SRB	U3/ 129	Faça um aviãozinho de papel e brinque com os seus colegas.	MAT MOV LOE	S	S
<b>HISTÓRIA</b>							
1	ST	Flávia Muniz. <i>Rita, não grita!</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1995, p.2.	U1/ 9	Como você é? E seu amigo? Desenhe a menina do texto como você a imagina.	NS AV LOE	N	N
2	Liga-desliga	Camila Franco, Jarbas Agnelli e Marcelo Pire. <i>Liga-desliga.</i> São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.	U4/ 193	Ouçã a leitura do texto. Desenhe algo de que você gosta de fazer todos os dias.	LOE AV MOV	S	S
3	ST	SRB	U1/ 53	Ouçã a leitura do conto <i>João e Maria</i> e escreva o nome das personagens. Reconte para o professor a história <i>João e Maria</i> .	LOE	N	S
<b>LIMERIQUE</b>							
1	ST	Tatiana Belinky. <i>Limeriques das coisas boas.</i> São Paulo: Formato, 2011, p.14.	U1/ 15	Leia o limerique e adivinhe o nome do brinquedo. Pinte nos diagramas os nomes dos brinquedos.	LOE	S	S
<b>NOTÍCIA</b>							
1	Visitante de peso	Mônica Correa da Silva. <i>Visitante de peso.</i> Suplemento "Folhinha", do jornal Folha de S.Paulo, de 19 de Setembro de 2009. Disponível em: <www1.folha.uol.com.	U4/ 179	Leia a notícia. Organiza as palavras e descubra a frase.	LOE MAT NS	S	S

		br/folhinha/dicas/di19090906.htm>. Acesso em: julho de 2012.					
<b>PLACA DE SINALIZAÇÃO</b>							
1	ST	SRB	U3/ 153	Pinte o semáforo com as cores corretas e ligue cada cor ao seu significado. Que placas de sinalização de trânsito você conhece?	LOE	N	S
<b>POEMA</b>							
1	Vitória-Régia	SRB	U2/ 99	Ouçá a leitura do poema Vitória-Régia e pinte as palavras que ouvir.	LOE	N	S
2	ST	Fernando Paixão. <i>Poesia a gente inventa.</i> São Paulo: Ática, 2008.	U3/ 141	O ônibus transporta várias pessoas ao mesmo tempo. Quantas pessoas há dentro de cada ônibus?	MAT LOE NS	S	S
<b>RECEITA</b>							
1	Casa de doces	SRB	U1/ 55	Precisa de Como fazer	NS LOE AV	S	N
<b>REGRAS DE JOGO</b>							
1	Convivência	SRB	U2/ 103	Destaque o tabuleiro do jogo trilha do Folclore e ouça as regras. Divirta-se!	LOE MAT	N	N
2	Batalha Naval	SRB	U3/ 135	Jogue batalha naval com um colega.	MAT LOE NS	S	S
<b>TABELA: registro de quantidade</b>							
1	ST	SRB	U1/ 19	Observe o trem e preencha o quadro. Destaque as figuras e crie um brinquedo.	MAT AV	N	N
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>							
1	ST	Trava-língua popular	U2/ 79	Leia Digo e escreva Diogo. Destaque os trechos do trava-língua. Monte o texto na ordem correta.	LOE	S	S
2	ST	Trava-língua popular	U2/ 81	Circule as palavras que começam com a letra T. Ajude o tatu a chegar à toca.	LOE MAT NS	S	S
3	ST	Trava-língua popular	U2/ 83	Pinte a palavra que se repete no trava-língua. Complete os espaços com diferentes letras e forme novas palavras.	LOE	S	S
4	ST	Trava-língua popular	U2/ 85	Ligue os peixes bagres iguais.	NS LOE	S	S

					MAT		
<b>TEXTO INFORMATIVO</b>							
1	Uma rua movimentada	Os <i>transportes</i> . Coleção Minha primeira enciclopédia Larousse. São Paulo: Ática, 197. p.12.	U3/109	Circule no texto os nomes dos meios de transporte. Forme outras palavras a partir da palavra moto.	NS LOE	S	S
<b>IMAGEM</b>							
1	Brinquedo, um bom companheiro	Cena do Filme Toy Story 3, de Walt Disney Pictures, 2010	U1/5	Circule os brinquedos que você conhece. Observe a imagem e conte uma história	NS LOE AV	N	N
2	ST	Cena do filme Toy Story de Walt Disney Pictures, 1999.	U1/27	Observe a imagem. Depois, destaque o boneco e decore o seu senhor ou a sua senhora cabeça de batata. Coloque as letras no lugar correto e forme o nome do brinquedo.	NS LOE	S	S
3	Observe a pintura	Jogando peteca, de Heitor dos prazeres.	U1/51	Quantas crianças há na obra? Escreva o nome de um brinquedo da pintura que começa com P	AV LOE NS MAT	S	N
4	Coisas da gente	Ronda infantil, de Candido Portinari, 1932. Óleo sobre tela. (coleção particular)	U2/57	Observe a obra e responda: Quantas crianças estão brincando de roda? Quantas crianças estão fora da roda?	MAT LOE NA AV	N	S
5	ST	SRB	U2/63	Ligue as imagens às manifestações correspondentes.	NS LOE	S	S
6	O artesanato é mais uma manifestação da cultura do Brasil	Artesanato, de mestre Vitalino	U2/91	Quantos bonecos há: Na imagem 1? Na imagem 2? Ao todo nas duas imagens?	AV LOE MAT NA	S	S
7	Pra lá e pra cá	Século XX, de Sonia Menna Barreto, 1999 (coleção particular)	U3/105	Que meios de transporte você observa na imagem?	AV LOE NS	N	S
8	ST	SRB	U3/107	Complete a figura. Use os adesivos. Assinale os meios de transporte que você já utilizou.	AV LOE	S	N
9	ST	SRB	U3/125	Observe a sequência de bicicletas. A turma de Ana fez um passeio. Cubra o tracejado e descubra quantas crianças andaram de bicicleta.	MAT NS	S	S
10	Aprecie a obra Maria-Fumaça	Maria-Fumaça, de Antônio Carlos Nicolielo, 2006.	U3/145	Marque pelo menos 5 círculos na imagem. Faça um desenho para representar a obra.	AV LOE MAT NS	S	S
11	Educar no trânsito não tem idade.	CETRANS, SP, 2008	U3/151	Observe a imagem. Circule na imagem as placas que você conhece. O que elas	NS LOE	S	S

				<p>significam?  Faça um X nas faixas de segurança.  Agora, desenhe uma placa de sinalização que você já viu perto da sua escola.</p>			
12	ST	SRB	U4/ 167	<p>Ligue as imagens aos seus nomes.  Escreva a primeira letra do nome de cada figura e descubra mais um meio de comunicação.</p>	LOE NS	S	S
13	ST	Obras de Antonio e Silva, 2009.	U4/ 201	<p>Observe as obras feitas com lixo eletrônico  Com seus colegas, faça construções com sucata eletrônica.</p>	AV	S	S

## ANEXO 14 – Diversidade de gêneros no PROSINHA NÍVEL 3 PARTE 2

Coleção PROSINHA Nível 3 PARTE 2							
Educação Infantil							
Editora SARAIVA							
Anita Adas e Cristiana Musa							
1ª edição 2012							
Q	T	RB	UP	ATIV.	AC	AA	AP
<b>ADIVINHA</b>							
1	ST	Adivinha popular	U6/ 303	Pense um pouco e responda. Circule os nomes de animais brasileiros que iniciam com a letra P.	LOE	S	S
<b>AGENDA CULTURAL</b>							
1	Passeios fora da capital	Diversos autores. 15 a 21 de julho de 2012.	U7/ 323	Nessa agenda cultural, grife de:	LOE	S	S
<b>CALENDÁRIO</b>							
1	ST	SRB	U5/ 237	Escreva no calendário o nome do mês e os dias de suas férias. Pinte os quadrinhos conforme indicado abaixo. Vermelho os dias em que fiquei em casa. Azul o dia em que fui ao/ à _____ Verde o dia em que viajei para _____	MAT LOE	S	S
<b>CANÇÃO</b>							
1	Seu Lobato tinha um sítio	Canção popular	U4/ 249	Ouçã a canção Sítio do Seu Lobato Complete os nomes dos animais do sítio do seu Lobato com as vogais que faltam.	MUS LOE NS	S	S
2	Pindorama	Sandra Peres e Luiz Tatit. Pindorama. Palavra Cantada. In: <i>Canções Curiosas</i> , MCD, 1998. Faixa 1. Palavra Cantada Produções Musicais LTDA.	U8/ 361	Acompanhe a leitura do texto. Copie do texto uma palavra que começa com:	LOE MUS	S	N
<b>FICHA INFORMATIVA</b>							
1	Onça-pintada	SRB	U6/ 285	Conheça melhor a onça-pintada. Onde a onça-pintada é mais encontrada?	LOE NS MAT	N	S
2	Sagui-de-	SRB	U6/	Leia o texto da ficha.	LOE	N	S

	duas-cores		291	Quanto ao peso do sagui-de-duas-cores, podemos dizer que ele pesa o mesmo que:	NAT MAT		
<b>HISTÓRIA</b>							
1	ST	SRB	U8/ 365	Ouçã a história que seu professor vai contar. Pinte a imagem correspondente à história que você ouviu.	LOE MAT	S	S
2	Rapunzel	Ana Paula Aragão e Rafael C. Camargo. <i>Rapunzel</i> . São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.	U8/ 369	Leia um trecho da história da Rapunzel e faça um desenho.	AV	S	S
3	João e o pé de feijão	João e o pé. São Paulo: Brasileitura, 2012. (Coleção Clássicos Adoráveis)	U8/ 371	Leia o trecho do conto João e o pé de feijão. Marque no texto o nome João. Quantas vezes você marcou o nome João? Agora, ouça a leitura que o seu professor vai fazer do conto.	LOE MAT	S	S
4	ST	SRB	U8/ 387	Observe a imagem e conte como a história da princesa continua. A princesa se deitou sobre 20 colchões. A rainha colocou mais 5 colchões. Quantos colchões são agora? Dos 20 colchões a rainha tirou 8. Quantos colchões ficaram?	MAT LOE	N	S
5	A nova roupa do rei	Adaptação de Ruth Rocha do conto de Hans Christian Andersen. Ruth Rocha. <i>Almanaque Ruth Rocha</i> . São Paulo: Salamandra, 2011. P. 78.	U8/ 389	Ouçã a leitura do conto A roupa nova do rei, de Hans Christian Andersen. Numere os quadrinhos na ordem correto do texto.	LOE MAT	S	S
<b>INSTRUÇÕES</b>							
1	ST	SRB	U8/ 357	Faça o experimento e troque ideias com seus colegas. O saco de pedra na água ficou: ( ) mais leve ( ) mais pesado	NS LOE MAT	N	N
2	ST	SRB	U8/ 397	Vamos observar a sua sombra. Lista com 4 passos. O que aconteceu? A sua sombra é do seu tamanho?	NS LOE MAT	N	S
<b>INSTRUÇÕES DE MONTAGEM</b>							
1	Porta-lápis	SRB	U6/	Precisa de	AV	S	N

			295	Como fazer	LOE		
2	Disco-mágico	SRB	U7/ 311	Precisa de Como fazer	AV LOE	S	S
3	Castelo	SRB	U7/ 347	Precisa de Como fazer	AV LOE	S	S
4	Teatro de sombras	SRB	U8/ 399	Precisa de Como fazer	AV MOV LOE MAT	S	N
<b>INSTRUÇÕES DE USO</b>							
1	Tapeçaria com papel	SRB	U8/ 353	Como fazer	AV LOE MAT	S	N
<b>MAPA DO BRASIL</b>							
1	ST	SRB	U5/ 233	Este é meu país. Complete os quadrinhos com as letras que faltam. O nome do seu país é:	LOE NS	N	N
<b>SINOPSE DE FILME</b>							
1	Procurando Nemo	SRB	U7/ 329	Leia o texto que conta um pouco sobre um filme. Observe a imagem abaixo. Você já assistiu a este filme? Com os colegas, faça um pequeno texto sobre ele.	LOE	S	S
<b>VERBETE DE ENCICLOPÉDIA</b>							
1	O litoral	O mar. <i>Larousse</i> – Minha primeira enciclopédia. São Paulo: Ática, 1997. P. 53.	U5/ 255	Complete o texto com os trechos que faltam.	LOE	N	S
<b>TEXTO EXPLICATIVO</b>							
1	ST	SRB	U8/ 381	Observe o desenvolvimento do feijão e complete a sequência com um desenho.	NS LOE	S	S
<b>TEXTO INFORMATIVO</b>							
1	Projeto Tamar	SRB	U6/ 297	Conheça um importante projeto.	LOE MAT NS	N	S
<b>TEXTO INSTRUCIONAL</b>							
1	Porta-lápis	SRB	U6/ 295	Precisa de Como fazer	AV LOE	S	N
2	Disco- mágico	SRB	U7/ 311	Precisa de Como fazer	AV LOE	S	S
3	Castelo	SRB	U7/ 347	Precisa de	AV	S	S

			347	Como fazer	LOE		
4	Tapeçaria com papel	SRB	U8/ 353	Como fazer	AV LOE MAT	S	N
5	ST	SRB	U8/ 357	Faça o experimento e troque ideias com seus colegas. O saco de pedra na água ficou: ( ) mais leve ( ) mais pesado	NS LOE MAT	N	N
6	ST	SRB	U8/ 397	Vamos observar a sua sombra. Lista com 4 passos. O que aconteceu? A sua sombra é do seu tamanho?	NS LOE MAT	N	S
7	Teatro de sombras	SRB	U8/ 399	Precisa de Como fazer	AV MOV LOE MAT	S	N
<b>TRAVA-LÍNGUA</b>							
1	ST	SRB	U8/ 391	Aprenda o trava-língua e repita várias vezes até memorizar. Destaque os trechos do trava-língua e cole na ordem correta.	LOE	S	S
<b>IMAGEM</b>							
1	Quando viajamos conhecemos lugares diferentes	SRB	U5/ 239	Ordene as letras e descubra os nomes dos lugares.	LOE NS	N	S
2	Você já esteve no campo?	SRB	U5/ 245	Indique o que você vê na imagem?	NS LOE MAT	S	S
3	ST	Fazenda em Minas Gerais, de José Ricardo, óleo sobre tela	U5/ U5/ 253	Observe a obra e responda: Quantos cavalos estão representados? Quantas patas cada cavalo tem? Quantas patas aparecem na imagem? Quantas orelhas os 3 cavalos têm juntos?	MAT LOE AV	S	S
4	ST	Paisagem da serra gaúcha, Brasil, 2010. Paisagem do Vale do Paraíba, Brasil, 2012. Paisagem da Ilha de Creta, Grécia.	U5/ 263	Observe as paisagens. Qual delas sofreu alguma alteração pelo ser humano?	NS LOE	S	S
5	ST	O pico da neblina, no Estado do Amazonas. O pico do Jaraguá, no Estado de São Paulo.	U5/ 265	Observe as fotografias e leia as legendas. Assinale o lugar mais alto.	MAT	S	S
6	ST	SRB	U5/ 267	Ligue as fotografias às suas legendas.	NS LOE	S	S

7	Quando um ambiente não é bem cuidado, os animais que vivem nele sofrem.	SRB	U6/ 273	Assinale as imagens que mostram o meio ambiente sendo agredido.	NS	S	S
8	ST	Floresta no Estado Brasileiro de Roraima, 2012.	U6/ 275	Observe a imagem de uma floresta brasileira e converse com os colegas. Escreva a primeira letra de cada figura e descubra: qual é a maior floresta do Brasil?	NS LOE	S	S
9	Existem fotografos especializados em registrar os animais	SRB	U6/ 281	Observe a posição em que cada animal foi observado e fotografado. Ligue cada fotografia à imagem correspondente.	MAT LOE NS AV	S	S
10	Muitos artistas representam os animais brasileiros em suas pinturas.	Onça-pintada 2, de Leda Catunda, 1984. Acrílico sobre cobertor.	U6/ 289	Converse com seus colegas sobre a pintura.	AV	S	S
11	ST	Quatro imagens do Pantanal	U6/ 301	Observe as imagens do Pantanal. Pesquise e pinte: quais são os meses chuvosos no Pantanal?	LOE MAT NS	S	S
12	Luz, câmera, ação!	Cena do filme Madagascar, 2005	U7/ 307	Você já assistiu ao filme representado nessa cena? Como você imagina ser a produção de um filme?	AV LOE	N	S
13	Quando assistimos a um filme, nem imaginamos como ele é feito	Estúdio de cinema. Cena de filme sendo gravada, 2002	U7/ 309	Observe as imagens e converse com seus colegas.	LOE NS	S	S
14	ST	Quatro capas de filme	U7/ 331	Observe as imagens e marque o tipo de filme.	LOE	S	S
15	Você conhece estes filmes: eles têm algo em comum: falam sobre comida!	Cena do filme a Fantástica Fábrica de Chocolate, 2005. Cena do filme Ratatouille, 2007.	U8/ 335	Siga as orientações do professor e prepare bombons de leite em pó e chocolate.	LOE MAT	S	S
16	A tapeçaria foi uma das artes mais difundidas na época em que algumas pessoas viviam em castelos.	Visão, da Série A dama e o unicórnio, cerca de 1500.	U8/ 351	Observe a imagem abaixo. Complete a palavra com as vogais que faltam.	AV LOE	S	S

17	Você sabia que os portugueses chegaram ao Brasil em caravelas?	Quatro cenas de contos (Bela adormecida, Cinderela, Bruxa de Salém e Hary Potter)	U8/ 359	Veja o tipo de transporte utilizado nos contos e marque aquele que você escolheria para passear.	AV LOE	S	S
----	--	---	------------	--	-----------	---	---