

A IMPORTÂNCIA DOS TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE IMPORTANCE OF SCIENCE POPULARIZATION TEXTS IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

LA IMPORTANCIA DE LOS TEXTOS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN LOS LIBROS DE TEXTO EN LENGUA PORTUGUESA

Flávia Simões de Moura¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o trabalho com textos de divulgação científica nos livros didáticos, a fim de observar como são trabalhadas as habilidades exigidas na BNCC (2017). Acredita-se na relevância dessa pesquisa, devido à importância que o livro tem nas escolas.

Palavras-chave: Letramento científico; livros didáticos; modelo didático.

Abstract: This article aims to analyze the work with scientific popularization texts in textbooks, in order to observe how the skills required in the BNCC (2017) are worked. We believe in the relevance of this research, due to the importance that the book has in schools.

Keywords: Scientific literacy; didactic books; didactic model.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el trabajo con textos de divulgación científica en libros de texto, con el fin de observar cómo se trabajan las competencias requeridas en el BNCC (2017). Creemos en la relevancia de esta investigación, debido a la importancia que tiene el libro en las escuelas.

Palabras clave: Alfabetización científica; libros didáticos; modelo didático.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) evidencia a importância do trabalho com a alfabetização articulado a práticas de letramento diversificadas que possibilitem aos estudantes a participação significativa e crítica nas mais diversas situações sociais que ocorrem por meio da língua oral ou escrita. De acordo com esse documento, a proposta de ensino de Língua Portuguesa assume a centralidade do texto como unidade de trabalho a partir de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais, e é por meio desses textos que as pessoas agem em situações de comunicação nas mais diversas práticas letradas.

A BNCC (2017) ressalta a relevância de conhecimentos que partem de novos olhares oportunizando o exercício da leitura e da escrita de modo significativo para o aluno. Além disso, está expresso no documento, a importância de contemplarmos os diversos letramentos que devem ser progressivamente intensificados considerando a sua complexidade.

Levando em conta que os textos de divulgação científica também fazem parte das diversas situações sociais de letramento de que trata a BNCC (2017) e também, a importância dos mesmos em relação a participação significativa e crítica na sociedade, foi que decidimos verificar como vem ocorrendo as propostas de trabalho com esses textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa pesquisa, em andamento, de Doutorado, realizada pelo Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Educação, da Universidade São Francisco.

¹ Universidade São Francisco (USF).

Para tanto, iremos analisar textos de divulgação científica localizados nos cinco volumes da coleção “Buriti mais Português”, da editora Moderna, em relação ao ensino do gênero textual, considerando a proposta de letramento que alicerça as atividades. Neste artigo, pretendemos apresentar os resultados alcançados até o momento, realizados no volume 1, da coleção supracitada, referente ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta dos objetivos, o referencial teórico está pautado de acordo com o Quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido por Bronckart (2006, 2008, 2012).

Referencial teórico

De acordo com Bunzen (2005), os livros didáticos de Português são “objetos de recontextualização e de re-significação em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados nesse processo” (BUNZEN, 2005, p. 12). Segundo Bittencourt (1993) “livros escolares circulam aos milhões diariamente pelas mãos de professores e alunos” (BITTENCOURT, 1993, p. 1).

Os professores acabam transferindo para os livros didáticos a responsabilidade em relação ao conteúdo a ser abordado em cada ano de cada segmento da educação, tornando o livro um objeto cultural de fundamental importância nas práticas letradas de alunos e professores. Isso devido às dificuldades dos professores em relação ao que ensinar, e com isso, o livro didático é hoje, o principal instrumento de trabalho do professor. De acordo com Bittencourt (1993), “a leitura de um livro é ato contraditório e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993, p. 5).

É importante compreender que os livros didáticos são os mais importantes agentes de letramento de quase toda a população brasileira. Isso por conta da relevância que tem na organização curricular que acaba decidindo o que se deve ensinar. Isso é visível quando pensamos no PNLD, Plano Nacional do Livro Didático, pois os livros são elaborados conforme prescrições e diretrizes que regulamentam o ensino no nível nacional.

A primeira fase de distribuição de livros pelo PNLD, segundo Bunzen (2011), ocorreu de 1985 a 1992 “[...] com poucas alterações nas propostas didático-pedagógicas e nas metodologias de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 60). Já numa segunda fase, segundo o autor, de 1993 a 1996, houve um movimento de elaboração de critérios para avaliar os livros didáticos em relação à qualidade literária, aos aspectos gráfico-editoriais, conteúdos e aos aspectos pedagógico-metodológicos. Desse momento até hoje, vemos uma consolidação de um programa que tem como intenção a avaliação dos livros didáticos com mudanças ou permanências sempre que necessário em relação às propostas curriculares e metodológicas para o ensino.

Tendo como enfoque os textos de divulgação científica, o autor interpreta três movimentos importantes na constituição textual do livro didático:

- (i) a convivência de textos de caráter enciclopédico, narrativas e poemas, produzidos pelos próprios autores dos livros didáticos; (ii) a seleção de textos literários nacionais e de língua portuguesa, dando continuidade à relação do ensino da leitura com a literatura; (iii) o processo de incorporação dos textos de divulgação científica nos livros didáticos produzidos no final do século XX e início do XXI; semelhante ao que aconteceu com a chamada ‘literatura infanto-juvenil’ (BUNZEN, 2011, p. 62).

É prescrita em várias partes da BNCC (2017), a importância do trabalho com os gêneros textuais de diversos grupos e esferas sociais, porém, não há um direcionamento em relação ao trabalho

com textos de divulgação científica, que são pouco nomeados no documento, contrário ao que ocorre com os gêneros literários, que o tempo todo são citados, nomeados, e tratados com maior ênfase.

Também na BNCC (2017) é ressaltada a importância do trabalho com letramento que envolva os alunos em práticas de linguagem que se efetivam na comunicação social a fim de formar cidadãos participativos e críticos nas ações de linguagem. É de fundamental relevância que esse trabalho seja atrelado a uma perspectiva que considera os textos e sua importância para a vida humana. Por isso, alicerçamos os nossos estudos ao interacionismo social e ao seu prolongamento no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo principal representante é Bronckart (2006, 2008, 2012) que enfatiza a contribuição dos textos no nosso modo de agir, por meio de uma linguagem comunicativa materializada em textos empíricos, mais precisamente em gêneros textuais.

Essa linha teórica ilustra a relevância de nos apropriarmos de um conjunto de gêneros textuais que são usados por nós, nas mais diversas situações de comunicação, dependendo da intenção ou da prática letrada. É aí que entra a função da escola no ensino de gêneros textuais para que possamos nos sobressair na comunicação, participando e interagindo, como sujeitos ativos, considerando que nessas práticas, recorreremos a um ou outro gênero, dependendo da situação de comunicação. Quanto maior o número de gêneros textuais dominados por nós, maior será a nossa participação nas práticas languageiras.

E para que o ensino de um dado gênero textual se efetive, é necessário que o professor domine esse gênero a ser ensinado. Com isso o ISD, propõe um quadro de análise de textos que permite uma observação de suas características predominantes. A esse conjunto de características, Bronckart (2012) dá o nome de Modelo Didático.

Nessa análise, considera-se o contexto de produção e a infraestrutura textual que estão diretamente relacionados às capacidades de linguagem que serão desenvolvidas pelos alunos nos trabalhos com produção textual e que lhes permitirão agir em diferentes situações.

É possível verificar por meio do quadro de análises do ISD, as características relacionadas ao contexto de produção, correspondente às capacidades de ação; aos aspectos discursivos, correspondente às capacidades discursivas e aos aspectos linguístico-discursivos, relacionados às capacidades linguístico-discursivas.

Parafraseando Bronckart (2012), em relação ao contexto físico, de produção, observa-se quem são os emissores dos textos (pessoa física que produz fisicamente o texto), o receptor (pessoa que recebe o texto, concretamente) o lugar onde o texto é produzido e o objetivo (o efeito que se quer produzir no destinatário). Já em relação ao contexto, sociossubjetivo, relacionado à instituição (família, escola etc.) que o texto é produzido. Já o enunciador tem a ver com a posição social do emissor do texto, ou seja, qual interação social ele desempenha na interação em curso (por exemplo, papel de professor, papel de pai, de amigo etc.). O destinatário é referente à posição social do receptor do texto. E o objetivo, tem relação com o efeito que pode ser produzido no destinatário (BRONCKART, 2012).

Em relação à infraestrutura textual, analisa-se o tema, tipos de discursos e sequência. Sobre o tema, verifica-se o que é apresentado em cada parte do texto, inclusive no título e em todos os parágrafos e o objetivo de se apresentar o tema em cada parte. De acordo com a perspectiva teórica do ISD, os tipos de discurso são quatro, o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e o discurso de narração. Quanto às sequências, podemos constatar as narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas ou injuntivas.

Em relação aos mecanismos de textualização, temos a coesão verbal e nominal, e a conexão. Sobre a coesão verbal, de acordo com Bronckart (2012), estes “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273); ou seja, tem

relação com os tempos verbais dos textos. Já a coesão nominal, está relacionada as anáforas nominais ou pronominais distribuídas no texto, como substantivos, adjetivos, pronomes etc.

Passamos agora aos mecanismos enunciativos (modalização e vozes). Em relação a modalização, são avaliações que são formuladas sobre o conteúdo temático, estas podem ser lógicas, deônticas, apreciativas ou pragmáticas. Já as vozes podem ser do autor empírico, sociais ou dos personagens.

Depois de traçado esse Modelo Didático, é chegada a hora da produção de uma sequência didática que tenha por objetivo trabalhar todas essas características descritas anteriormente, a fim de desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem.

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) definem capacidades de linguagem como “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada [...]”. Segundo esses autores, as capacidades de ação são “aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente”; capacidades discursivas são “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada”; e, capacidade linguístico-discursivas estão relacionadas às “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 9).

Esses autores afirmam que as sequências de ensino têm por finalidade a criação de uma progressão em relação às aprendizagens dos alunos, que ocorrem nas quatro etapas seguintes.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), no desenvolvimento de capacidades de ação, os alunos são confrontados a situações de interações que os levam a refletir sobre as características das mesmas e sobre as influências que elas poderão exercer sobre a produção dos textos que serão produzidos por eles. Segundo os autores, nessas produções textuais são mobilizadas capacidades discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15).

Eles ilustram ainda, quanto às “capacidades discursivas específicas”, que, nesta etapa, o ensino é tem o foco num tipo de discurso específico, e que são propostos e analisados corpus de textos. Nisso, as atividades conduzem o aluno ao domínio de capacidades linguístico-discursivas próprias para cada tipo (narrativo, dissertativo etc.) (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15-16).

Já sobre a “generalização de capacidades linguístico-discursivas”, eles afirmam que, o foco é dado sobre aspectos como planificação do texto, conexão ou modalização. Nesta etapa, segundo os autores, “[...] é visada uma abstração/generalização das capacidades linguístico-discursivas anteriormente construídas a respeito de um dado tipo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 16).

Por fim, de acordo com os autores, sobre a *Integração das diferentes ordens de capacidade, que retomam as situações de interação, este, tem como enfoque a “[...] caminhada sobre a heterogeneidade constitutiva da maioria dos textos (em um texto dado, combinado de segmentos dependentes do narrativo, do discurso interativo [diálogos] ou do discurso teórico [comentários avaliativos])*”. Eles ressaltam que “o objetivo é, de um lado, mostrar que os gêneros de textos disponíveis no interdiscurso combinam tipos diferentes, de outro, conduzir o aluno à integração desses diferentes tipos no quadro de uma mesma unidade textual, adaptada a uma situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 15-16).

Vale ressaltar que, conforme o quadro teórico do ISD, as capacidades de ação estão relacionadas ao contexto de produção de textos (o emissor do texto, o receptor, o lugar de produção e o objetivo), assim como as capacidades discursivas estão relacionadas aos aspectos discursivos: plano geral do texto, os tipos de discurso e de sequências que o compõe. E as capacidades linguístico-discursivas tem relação com os aspectos linguístico-discursivos do texto (conexão, coesão nominal, coesão verbal, vozes e modalização).

Vimos na citação anterior, a importância da articulação entre as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Podemos notar que ao desenvolver uma capacidade de

linguagem específica, as outras também são mobilizadas. E todas são necessárias para que o aluno seja capaz de produzir um discurso que corresponda a uma dada situação de comunicação.

Tendo essa metodologia como alicerce, apresentaremos neste artigo as primeiras impressões relacionadas às análises iniciais realizadas no volume 1, da coleção “Buriti mais Português”, da Editora Moderna, como veremos no próximo capítulo.

Resultados e discussão

Como foi exposto anteriormente, as análises foram divididas em duas etapas. Na primeira, serão apresentados os gêneros textuais sugeridos pela BNCC (2017), no “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, como eles aparecem nos livros didáticos do Volume 1, da coleção analisada e quais habilidades são abordadas no livro para atender as exigências do documento.

Na segunda etapa, iremos verificar se é feito um bom trabalho em relação às habilidades, quanto às expectativas da BNCC (2017), e, também, em relação ao Quadro teórico-metodológico do ISD. Verificaremos se o livro traz boas propostas de atividades que levam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias a aprendizagem dos gêneros textuais trabalhados.

Primeiramente, traremos uma tabela, onde foram expostas várias informações da BNCC (2017), dentre elas, as habilidades que devem ser trabalhadas no 1º ano do Ensino Fundamental. A tabela foi elaborada para o 1º e 2º ano, pois, muitas dessas habilidades são esperadas ao longo desses dois anos. Porém, consideraremos nas análises, somente as que são referentes ao 1º ano.

Segue a “Tabela 1: O trabalho com gêneros do Campo das práticas de estudo e pesquisa” com as observações iniciais, onde estão expostas as habilidades prescritas na BNCC (2017), juntamente com as capacidades de linguagem correspondentes a cada uma, conforme o quadro do Interacionismo sociodiscursivo (ISD).

O trabalho com gêneros do “CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA”				
GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS NA BNCC (BRASIL, 2017, p. 106): Enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES 1º ANO	HABILIDADES 2º ANO	CAPACIDADE DE LINGUAGEM – 1º ano
Leitura/ escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto		(EF12LP17) → Capacidade discursiva
	Imagens analíticas em textos		(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações)	

	Pesquisa		(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades	
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF01LP22) → Capacidade de ação e Capacidade discursiva
	Escrita autônoma		(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.	
Oralidade	Planejamento de texto oral / Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	(EF01LP23) → Capacidade de ação e Capacidade discursiva
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos /Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF01LP24) → Capacidade discursiva

Tabela 1: O trabalho com gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa – Fonte: Autora do artigo

É importante salientar que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), para o desenvolvimento de cada competência específica, os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento, ou seja, “[...] conteúdos, conceitos e processos [...]” organizados em Unidades temáticas (BRASIL, 2017, p. 26). As Unidades temáticas contemplam diversos objetos de conhecimento, e estes, se relacionam a uma variedade de habilidades identificadas por códigos alfanuméricos que correspondem às aprendizagens essenciais que precisam ser asseguradas aos alunos.

Vimos na tabela acima que foram prescritas apenas quatro habilidades referente ao Campo das práticas de estudo e pesquisa para o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo uma para cada Unidade temática (Leitura/escuta – compartilhada e autônoma, Escrita – compartilhada e autônoma, oralidade e Análise linguística/semiótica – alfabetização).

Para o objeto do conhecimento “Compreensão em leitura” foi traçada a habilidade

(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 107).

De acordo com o Quadro teórico do ISD, essa habilidade está relacionada à capacidade discursiva, pois, demanda entendimento do tema abordado no texto. Na descrição desta habilidade está exposto que o aluno do 1º ano precisa adquirir a habilidade de ler e compreender “enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo”, em colaboração com os colegas e ajuda do professor, levando em consideração, a situação comunicativa e o tema do texto. Para o objeto de conhecimento “Produção de textos”, foi escolhida a habilidade “(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p. 107).

Esta habilidade está relacionada às capacidades de ação e capacidade discursiva., pois, para que o aluno seja capaz de planejar um texto, ele deve conhecer a estrutura do gênero textual a ser produzido, e esse conhecimento demanda entendimento da capacidade discursiva. E quando é exposto que devem considerar a finalidade do texto, esta diz respeito à capacidade de ação.

Para o objeto de conhecimento “Planejamento de texto oral / Exposição oral, a habilidade

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 107).

Essa habilidade é muito parecida com a anterior, porém, o foco é a oralidade e está relacionada à capacidade de ação e discursiva. E enfim, para o objeto de conhecimento “Forma de composição dos textos /Adequação do texto às normas de escrita”, foi selecionada a habilidade “(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais” (BRASIL, 2017, p. 109).

Como vemos, na BNCC (2017) não fica claro como deve ser o trabalho com essas habilidades. Várias correspondem a mais de uma capacidade de linguagem, mas da forma como o texto foi redigido, acreditamos que poderá haver várias interpretações diferentes das editoras que produzem os livros didáticos para o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático).

Agora, passamos a segunda etapa, onde iremos verificar a qualidade do trabalho em relação às habilidades, quanto às expectativas da BNCC (2017), e, também, em relação ao Quadro teórico-metodológico do ISD.

Os textos de divulgação científica do “campo das práticas de estudo e pesquisa” do volume 1, da coleção “Buriti Mais Português”

Nesta seção, serão apresentados os textos de divulgação científica, localizados no volume 1 da coleção “Buriti mais Português”, elaborado para o 1º ano do Ensino Fundamental, levando em conta as denominações usadas na BNCC (2017) referentes ao “Campo das práticas de estudo e pesquisa”, que são “Enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia” (BNCC, 2017, p. 106).

Localizamos apenas um texto, cuja habilidade proposta faz parte do campo de atuação supracitado para o 1º ano.

Esse texto faz parte de uma atividade da Unidade 4, da seção “Comunicação escrita”, localizada nas páginas 84 e 85, e trata-se de curiosidades sobre animais, numa proposta de produção de “texto científico expositivo”, denominado pelo autor, “Você sabia?”.

A Consigna diz para o aluno ler curiosidades sobre alguns animais e na página seguinte, produzir um “Você sabia” sobre algum deles. As habilidades relacionadas nesta atividade são EF01LP13, EF01LP16 e EF01LP22, mas somente a última diz respeito ao “Campo das práticas de estudo e pesquisa”. A habilidade EF01LP22 (Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto) faz parte do “objeto do conhecimento” produção de texto.

Segundo informação dirigida ao professor, descrita no livro didático, os objetivos dessa atividade são:

Elaborar um pequeno texto científico “Você sabia?” com clareza de linguagem. Pôr em jogo o conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita ao elaborar um texto expositivo e elaborar um texto expositivo em grupo usando o conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita e considerando o que os colegas informam (BURITI..., 2017, p. 84).

Vemos que os objetivos descritos para a atividade estão mais direcionados a alfabetização do que ao trabalho de letramento que envolve o gênero textual, por meio de uma comunicação escrita, pois, se na habilidade é prescrito que a criança precisa considerar a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, está subentendido um trabalho com letramento que deverá dar sentido a essas produções.

Outra consideração é que de acordo com o Quadro teórico do ISD, a capacidade de linguagem relacionada à habilidade (EF01LP22) é a capacidade discursiva. Porém, quando a proposta do livro traz uma preocupação somente com o sistema de escrita e sistema alfabético, em que momento, estão preocupados com o entendimento da criança quanto ao tipo de discurso que usará no texto a ser redigido? Em que momento estarão pensando sobre o tema, assunto ou finalidade desse texto?

Na orientação ao professor, consta para fazerem perguntas como “Como vocês acham que a palavra “tal” inicia?” Ou, “será que o nome do colega ajuda a escrever essa palavra?” E diz que a criança não precisa escrever convencionalmente, e sim, de acordo com suas hipóteses de escrita. Vemos mais uma vez, que o foco da atividade está apenas na escrita, e percebemos a solicitação da produção de um gênero textual, sem antes ser explicado para o aluno, aspectos importantes a serem considerados numa produção de texto, como: o contexto de produção do texto (finalidade) para que o mesmo tenha sentido, além da estrutura necessária onde será desenrolado o tema/assunto que deve ser distribuído de forma a garantir as características do gênero.

Para finalizar, vale ressaltar a importância de uma articulação entre as capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas, pois, como foi falado anteriormente, pois, mobilizando uma capacidade, as outras também, são mobilizadas.

De acordo com Dolz, Pasquier, Bronckart (2017), “os modelos de discurso já estão disponíveis no ambiente linguageiro, e os adultos empreendem ações e percursos explícitos para que os mais jovens se apropriem deles” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 8). Nisso, a necessidade de um ensino organizado, que mostra ao aluno os percursos necessários a escrita de um dado gênero textual, pois o aluno, precisa de modelos para que ele entenda como funciona tal texto e seja capaz de produzir o seu, de autoria. Pois, segundo esses autores

as ações de produção de linguagem requerem representações do contexto e do referente, a partir dos quais os discursos são escolhidos e estruturados. Essas representações são ativadas no quadro de uma negociação dos parâmetros do contexto social. Ora, esse contexto inclui igualmente o conjunto dos modelos discursivos disponíveis e de sua finalidade social, e, portanto, a decisão de adotar um tipo de ação de produção de linguagem adaptado ao ambiente social é sempre parcialmente solidário com a decisão de adotar o tipo de discurso considerado como pertinente. A escolha de um tipo de discurso é, então, orientada, ao mesmo tempo, pelos parâmetros sincrônicos da ação de linguagem e pelas determinações sócio-históricas cristalizadas no interdiscurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017, p. 14).

Considerações finais

Vimos, de acordo com as análises realizadas, que a BNCC (2017) prescreve apenas quatro habilidades que precisam ser trabalhadas no “Campo das práticas de estudo e pesquisa” para o 1º ano do Ensino Fundamental. E vimos, também, que dessas quatro, apenas uma é explorada no livro didático da coleção analisada.

Além disso, considerando a perspectiva teórica do ISD, essa única atividade em que deveria ser enfatizada tal habilidade não atende as expectativas de um ensino de qualidade.

Considerando que a Coleção “Buriti mais Português” foi a mais vendida em todo o país no último PNLD, conforme informações extraídas do portal do MEC, isso pode trazer consequências para a formação de nossas crianças, que não desenvolveram o conjunto de capacidades de linguagem que as ajudariam a agir cada vez melhor por meio da linguagem.

Ainda que esses resultados não alterem a situação do livro didático ou da BNCC fornecem dados para que os formadores de professores possam discutir com os docentes a fim de que eles possam propor outras atividades e complementar o que não está adequado.

Esses resultados, ainda que parciais e iniciais, reforçam a relevância dessa pesquisa de doutorado, pois o livro didático é um importantíssimo instrumento de trabalho para o professor, devido a sua massiva presença na sala de aula, muitas vezes, sendo o único recurso didático acessível.

Por isso, considera-se importante a observação dos textos/atividades apresentadas nos livros, levando em conta as propostas de ensino dos gêneros textuais, bem como suas propostas de letramento.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 381f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de História, Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. A. R. Machado e M. L. M. Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado, P. Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZEN, Júnior Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 233f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Júnior Clécio dos Santos. Leitura e ciência nos livros didáticos de português do ensino fundamental I. In: HEINIQ, O.; FRONZA, C. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EDIFURB, 2011, p. 59-78.

BURITI Mais Português, vol. 1 – Ensino Fundamental – anos iniciais, São Paulo: Moderna, 2017. Editora responsável: Marisa Martins Sanchez. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932707453a390361>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DOLZ, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Sobre os autores

Flávia Simões de Moura. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde 2007, sendo que trabalha na Prefeitura Municipal de Jundiá desde 2013, onde já atuou como Professora de anos iniciais, Diretora de escola e Coordenadora pedagógica, atualmente, exerce a função de Diretora de Escola. Possui Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER (2012) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade São Francisco (USF), de Itatiba, SP. na linha de pesquisa de Práticas discursivas, processos culturais e educativos (2018).

É doutoranda em Educação, também, pela Universidade São Francisco (USF) e participa do grupo de pesquisa ALTER-LEGE e ALTER-AGE.

E-mail: flavia.simoed@mail.usf.edu.br.