

## O ENFOQUE DOS GÊNEROS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Érica Yamauchi Torres<sup>1</sup>  
E-mail: ericayt@hotmail.com

**Resumo:** Esta pesquisa investiga o trabalho com os gêneros orais (GO) em uma coleção de livro didático de Ciências da Natureza (LDCN) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerou-se a oralidade sob o viés dos gêneros orais do discurso a partir dos estudos e Bakhtin ([1952-53/1978] 2019) a respeito dos gêneros. Essa verificação ocorre na Coleção ‘Buriti Mais Ciências’, Editora Moderna, 1ª Edição, autoria de Ana Carolina Almeida Yamamoto. Justifica-se este estudo, considerando que livro didático é um instrumento relevante para a aprendizagem do aluno e está presente em todas as escolas públicas. Destaca-se o investimento governamental bilionário anual para a aquisição destes livros. A escolha pelo componente curricular das Ciências da Natureza (CN) ocorreu por acreditar que o ensino deve ser dialógico, havendo uma prática discursiva entre as CN com o ensino dos eixos de oralidade, leitura e a escrita. Utilizo a abordagem qualitativo-interpretativista. Procuo, também, verificar se o ensino da produção de texto oral alinhou-se à previsão da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, se colabora para o letramento crítico do aluno e se contribui para a expansão das capacidades requisitadas em esferas extraescolares relacionadas a esses gêneros. Os resultados tendem a indicar que o *corpus* propõe de forma explícita uma considerável diversidade de GO, pouco explorados como um objeto de ensino-aprendizagem. Não apresenta uma definição clara das características do oral a ser ensinado, indicando limitações metodológicas no ensino. Foram teóricos referenciais Dolz e Schneuwly (2011), Bakhtin (([1952-53/1978] 2019)), entre outros.

**Palavras-chave:** Gêneros orais; Livro didático; Livro didático de Ciências da Natureza.

**Abstract:** This research investigates the work with oral genres (GO) in a collection of Natural Sciences textbook (LDCN) from the early years of elementary school. Orality was considered under the bias of oral discourse genres from studies and Bakhtin ([1952-53 / 1978] 2019) regarding genres. This verification occurs in the 'Buriti Mais Sciences' Collection, Modern Publisher, 1st Edition, authored by Ana Carolina Almeida Yamamoto. This study is justified considering that the textbook is a relevant instrument for student learning and is present in all public schools. Noteworthy is the annual billionaire government investment for the acquisition of these books. The choice for the curricular component of the Natural Sciences (NC) occurred because they believed that the teaching should be dialogical, with a discursive practice among the NC with the teaching of oral, reading and writing axes. I use the qualitative interpretative approach. I also try to verify if the teaching of the oral text production has been aligned with the prediction of the Common National Curriculum Base-BNCC, collaborates for the critical literacy of the student and if, it contributes to the expansion of the required capacities in extra-school spheres related to these. genres. The results tend to indicate that the corpus explicitly proposes a considerable diversity of GO, little explored as an object of teaching and learning. It does not present a clear definition of the characteristics of the oral to be taught, indicating methodological limitations of teaching. Referential theorists were: Dolz and Schneuwly (2011), Bakhtin (([1952-53 / 1978] 2019)), among others.

---

<sup>1</sup>Pedagoga, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFG/REJ. Membro da Comissão de Inclusão do Centro de Pesquisa e Ensino Aplicado à Educação- CEPAE/UFG-Goiânia.

**Keywords:** Oral genres; Textbook; Natural Sciences textbook.

## 1 Introdução

No momento em que apresento uma pesquisa sobre o trabalho pedagógico com os GO, é necessário indicar alguns pontos. O primeiro deles é a gênese deste estudo. Sou pedagoga e, neste momento, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ). Neste programa, participo da linha de pesquisa Educação e Linguagem por acreditar e estudar a linguagem numa abordagem discursiva e social, a partir das abordagens de Mikhail Bakhtin. Este filósofo russo deixou grandes contribuições para compreendermos o princípio dialógico da linguagem, uma linguagem que pode ser compartilhada através das ressonâncias de outros dizeres, constituindo, assim, a nossa língua, num processo interacional.

O segundo ponto que apresento é a ligação direta dos gêneros orais com a minha vida escolar e com a relação pessoal na docência da Educação Básica. Percebo os gêneros orais como possibilidade à inserção crítica do aluno ao processo educativo e às esferas extraescolares, alinhando meus estudos ao pensamento de Freire (2019), referente à concepção libertadora ou humanística. Assim, este teórico indica que a criticidade pode levar à conquista de transformação dos espaços em que vivem os alunos. Para ele, o educar e o educando poderão superar a mecanização da consciência.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (FREIRE, 2019, p. 97).

O ensino sistematizado da oralidade está previsto em documentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Já os aspectos da criticidade são indicados ao ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e nos já mencionados PCN e BNCC.

O terceiro ponto é o da pesquisa ser realizada em uma coleção livro didático (LD). Justifico esta escolha relatando o meu trabalho em instituições escolares do interior do Brasil, entre elas, um escola municipal do assentamento Santo Antônio da Fartura, no Mato Grosso, em que o LD era o principal apoio pedagógico e, assim, reconhecido como um instrumento privilegiado na comunidade escolar. Utilizo-me de Batista (2009), o qual trata o LD como um objeto multifacetado, por construir diferentes modos de articulação com o ensino, também por se relacionar às diferentes condições sociais e históricas nas quais ele é construído, chamando-o de mercadoria.

Destaco, ainda, a relevância mercadológica dita por Batista, registrando o investimento governamental em 2019 de R\$ R\$ 1.102.025.654,17<sup>2</sup> (hum bilhão, cento e dois milhões, vinte e cinco mil, seiscientos e cinquenta e quatro reais e dezessete centavos) na aquisição de LD para a educação básica.

Avanço numa particularidade deste estudo explicitando o critério de escolha da coleção **Buriti Mais - Ciências**, de Ana Carolina de Almeida Yamamoto, 1ª edição – 2017, da Editora Moderna. Esta coleção de LDCN foi adotada para ser utilizada durante o triênio 2019-2021 por um número significativo de municípios que compõem a Microrregião Região Sudoeste do

---

<sup>2</sup>

estado de Goiás<sup>3</sup>. Ela foi escolhida pelos municípios de Aparecida do Rio Doce, Chapadão do Céu, Jataí, Mineiros e Perolândia, nas áreas urbana e rural.

A Editora Moderna, responsável pela autoria da coleção a ser analisada neste estudo, destacou-se no ano de 2019 com a maior tiragem<sup>4</sup> de LD do 1º ao 5º ano do EF e da Educação Infantil, dentre as 25 (vinte e cinco) editoras com obras aprovadas pelo PNLD. O total de LD desta editora foi de 2.745.621 (dois milhões, setecentos e quarenta e cinco mil, seiscentos e vinte e uma) unidades, de uma soma total de todas as editoras, de 80.743.804 (oitenta milhões, setecentos e quarenta e três mil, oitocentos e quatro) unidades de LD.

O quarto ponto é a escolha da coleção didática ser do componente curricular Ciências da Natureza. Esta disciplina geralmente instiga a curiosidade das crianças à descoberta da origem das coisas e as causas dos fenômenos da natureza, além de explorar e pesquisar aquilo que lhes parece diferente, o que, possivelmente, permeia a produção dos gêneros orais. Assim, percebo que essa investigação pode ser uma excelente oportunidade para analisar os desdobramentos dos gêneros orais neste componente curricular tão rico em questionamentos, posicionamentos, pontos de vistas (os porquês das coisas) e descobertas, viabilizadas pela linguagem. Aproveito para indicar que pesquisa feita aos estudos relacionados ao LDCN no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>5</sup> apontou a presença de apenas 2 (dois) resultados constituídos nos anos de 2017 e 2018.

O primeiro deles é a dissertação de Moreira (2018), O Livro Didático de CN nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou-se a análise do uso do LD de CN/Biologia, adotado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Goiás. A autora conclui em sua pesquisa que há fragilidades na execução do PNLD/EJA. Constatou que o programa é recente, iniciado em 2009, e que poderá ser aperfeiçoado nas próximas edições, a fim de que os professores sejam coautores do processo. Finaliza ressaltando a importância da formação para os profissionais que atuam na EJA.

Ressalto que a baixa incidência quantitativa de resultados com o termo Livro didático de CN indica urgência em se pesquisar este objeto, no intuito de contribuir com ele, em seus aspectos metodológicos, didáticos e, quem sabe, até mesmo políticos.

Bianchi (2018), o segundo resultado, em sua dissertação, O Discurso Didático das Ciências Naturais na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso na Cidade de Foz do Iguaçu – PR, propõe pesquisar sobre o LD de Ciências e seu discurso (anos finais do Ensino Fundamental) empregado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aborda as percepções dos alunos dessa modalidade referentes ao discurso didático. Ela conclui que os alunos percebem o LD como um auxiliador no processo de ensino e aprendizagem, mas que a compreensão discursiva só é eficaz com a mediação e apoio do professor.

O banco de dados da CAPES não apresentou nenhuma dissertação ou tese que tenha abordado o LDCN de Ensino Fundamental (anos iniciais) com foco nos aspectos da oralidade. As colocações que houve a respeito do LDCN estão voltadas à Educação de Jovens e Adultos, discurso e discurso didático.

---

<sup>3</sup> A Microrregião do Sudoeste de Goiás possui 56.111,874 km<sup>2</sup> de área total e 446.583 habitantes (7,96 de densidade populacional), distribuídos em 18 municípios: Aparecida do Rio Doce, Aporé, Caiapônia, Castelândia, Chapadão do Céu, Doverlândia, Jataí, Maurilândia, Mineiros, Montividiu, Palestina de Goiás, Perolândia, Portelândia, Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Santa Rita do Araguaia, Santo Antônio da Barra e Serranópolis (BRASIL, 2014, p. 3-4).

<sup>4</sup> Fonte: [//www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos). Acesso em 05 mai.2019.

<sup>5</sup> Catálogo de Teses e Dissertações. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 31 de maio de 2019.

À vista disto, justifico a relevância desta pesquisa por perceber que o tema é importante para uma investigação a respeito do LD, principalmente em relação aos indicativos numéricos limitados sobre os gêneros orais em LD a partir do LDCN, especificamente nos anos iniciais do EF.

Além disso, ênfase, no quinto e último ponto, que todas as áreas do conhecimento citadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) devem favorecer o diálogo entre os saberes dos diferentes componentes curriculares, de modo que sejam assegurados os referenciais próprios de cada componente curricular. Optei por utilizar o termo dialogismo ao invés de diálogo, consciente de que não se trata de termos sinônimos. Marcuzzo (2008) explica que, para Bakhtin (1997), o dialogismo é uma premissa para a prática discursiva, e é esta prática discursiva que se busca realizar entre os componentes curriculares das CN com o ensino dos eixos leitura, produção de texto oral, produção de texto escrito por meio das diversas situações comunicativas de aprendizagem.

Retomando o termo dialogismo, também conhecido como relações dialógicas, que é um conceito bakhtiniano, refiro-me aos diferentes enunciados destes dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, de forma que as vozes<sup>6</sup> destas disciplinas produzam diálogos e ideias.

Ainda neste último ponto, disponho-me dos autores Guedes e Souza, os quais afirmam que a leitura e a escrita “são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, o que é responsabilidade da escola” (GUEDES e SOUZA, 2011, p. 19). Lembrando que é compromisso da escola, através dos professores, o ensinar as várias disciplinas, ou seja, estas habilidades indispensáveis, o ler, o escrever e o produzir gêneros orais (inclusão minha), não devem estar restritos apenas à disciplina da língua materna. Nos anos iniciais do ensino fundamental, foco desta pesquisa, esta responsabilidade é de um único professor, o Pedagogo. Ele desenvolve o ensino de quase todas as disciplinas, tornando aparentemente ser mais fácil o ensino dialógico dos eixos da língua materna como responsabilidade compartilhada com as CN, a História, a Geografia, a Matemática e a Arte, por exemplo.

Deste modo, reitero o objetivo desta pesquisa em investigar o trabalho com os gêneros orais em uma coleção de livro didático de CN (anos iniciais do Ensino Fundamental), na perspectiva de ter elucidado as justificativas empíricas e epistemológicas desta.

## 2 Gêneros orais

Para iniciar a discussão teórica sobre gêneros orais, menciono os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, definindo que,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos [...]. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional[...]. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN [1952-53/1978] 2019, p.11)<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Vozes para Bakhtin (1997) são os diferentes posicionamentos.

<sup>7</sup> Obra original escrita entre 1952 e 1953 em Saransk, na antiga URSS, integrava um projeto de livro não realizado pelo autor. Os manuscritos foram publicados pela primeira vez na revista *Literanoi Utchebe* (Estudo Literário), nº 1, 1978, p.200-19.

E é nessa perspectiva bakhtiniana que basearei as investigações deste trabalho, tratando do gênero do discurso como um tipo de enunciado relativamente estável, com algumas regularidades relacionadas ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo (forma de realização linguística), criado no interior das esferas/campos, nas mais diversas atividades humanas. É por meio dos gêneros do discurso e de seus domínios que se realizam as ações sociais. Bakhtin ([1952-53/1978] 2019) certifica que se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala ou da escrita, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados em todo ato comunicativo, a comunicação verbal seria quase impossível.

Destaco a diferença que Bakhtin (2019) faz entre os gêneros dos discursos primários e secundários. Os primários são aqueles mais simples, que não necessitam de muita elaboração, mas que representam as ideologias do cotidiano, podendo ser orais ou escritos. Já os gêneros secundários são compostos por enunciados mais complexos, as ideologias estão mais formalizadas, o querer dizer necessita de um formato mais elaborado, um artigo científico, uma dissertação de mestrado, um debate, um seminário, uma homilia. Para o autor,

a diferença entre os gêneros (ideológicos) primário e secundário é imensa e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades (BAKHTIN [1952-53/1978] 2019, p. 15).

Deste modo, o filósofo russo defende que só há o discurso na forma de enunciados concretos a partir de sujeitos falantes (sujeitos do discurso) os quais são definidos pela alternância destes (falantes). Um falante termina o seu enunciado e passa a palavra para outro (responder ou apenas silenciar e compreender).

Diferentemente do conceito de enunciado é o conceito de oração.

A oração é um pensamento relativamente acabado, correlacionado de forma imediata com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para logo passar ao seu pensamento subsequente, que continua, completa e fundamenta o primeiro. O contexto da oração não se relaciona de forma imediata nem pessoal com o contexto extraverbal da realidade (BAKHTIN [1952-53/1978] 2019, p. 32).

A oração não se enquadra na situação do enunciado, uma vez que não considera o ambiente, nem os enunciados dos outros falantes, portanto não apresenta a posição responsiva do outro falante, ou seja, a condição dele de produzir a sua resposta.

Outro conceito relevante de enunciado é a impossibilidade da existência de um enunciado neutro. Há o que Bakhtin ([1952-53/1978] 2019, p. 47) chama de “relação valorativa do falante com o objeto do discurso”. Seriam os recursos elencados pelo falante/escritor para a sua produção verbal (recursos gramaticais, lexicais e composicionais), além do estilo por seu aspecto expressivo e em alguns casos emocionalmente valorativo.

Para me referir às questões orais, primeiramente utilizarei a definição de oralidade construída por Dolz e Schneuwly (2011), autores de Genebra, os quais trouxeram ao Brasil muitas colaborações acerca do estudo da oralidade. Para eles, o termo ‘oral’ é tudo o que se relaciona à língua falada, por exemplo, as conversas espontâneas entre amigos e as nossas falas durante uma ligação ao celular.

A partir desta ideia, corroboro com os autores genebrinos, os quais reconhecem a presença do oral em sala de aula, porém sem uma intencionalidade clara de seu ensino. O ensino

do oral acaba sendo, assim, incidental. Enquanto isto, os textos oficiais, por exemplo a BNCC<sup>8</sup> (2017), afirmam que a oralidade constitui um dos ensinamentos prioritários não só da língua materna, bem como das CN, em detrimento do processo de letramento, sobretudo nos anos iniciais do EF.

Para que o oral se distancie do ensino eventual, Dolz e Schneuwly (2011), propõem definir claramente as características do oral a ser ensinado. Analisam as características do oral como a produção corporal (a voz do corpo). Apresentam também a melodia oral e seus elementos, a entonação, a acentuação e o ritmo. Discorrem sobre a relação do oral com a escrita, analisando as diferentes formas de interação entre eles, em função das diversas situações de comunicação e dos objetivos com o trabalho escolar. Assim,

para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 140).

Os autores consideram que o oral espontâneo parece ser totalmente desordenado, porém pode ser analisado no viés da funcionalidade adequada durante a interação oral. Dizem, também, que o oral se desenvolve, dentre tantos planos, no plano gestual.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas, os denominados gêneros primários, para confrontá-las com outras mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores. Estes gêneros são chamados por eles de formais públicos, ou secundários.

O texto da BNCC afirma que,

a oralidade precede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais (BNCC, 2017, p. 63-64).

### **3 Livro didático**

A trajetória da distribuição dos livros didáticos no Brasil, bem como todas as políticas públicas nela envolvida, é destacada por Matos (2012) em três momentos específicos da nossa história. O primeiro momento, no século XIX, com a Comissão de Instrução Pública, a qual existiu por apenas cerca de seis meses, o LD propunha ser instrumento que promovesse os

---

<sup>8</sup> Gama (2018) faz uma crítica à BNCC (2017), dizendo que a Base leva o aluno a não “reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades culturais, de gênero e de sexo”, fruto das pressões dos membros do Movimento Escola Sem Partido e da comunidade religiosa. Por último, se refere às restrições às ideologias presentes nos conteúdos, bem como os aspectos filosóficos, sociológicos, de gênero e sexo, para ele, essa supressão, “impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem”.

ideais da nacionalidade através da educação. O segundo momento, século XX, registra a existência de três comissões: a Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938), na gestão do Ministro Gustavo Capanema, durante a implantação do Estado Novo. Já durante a década de 80, o terceiro momento no Governo Militar, ocorreu a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como já dito, o que prevalece ainda hoje é o que está assegurado no artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal do Brasil de 1988, certificando que o LD é um direito constitucional do estudante brasileiro. É regulamentado pelo Decreto nº. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Esse decreto estabelece, em seu artigo 2º, a avaliação rotineira dos livros.

Choppin (2004) assinala que as pesquisas sobre o LD eram negligenciadas, porém elas adentraram neste universo científico há cerca de uns trinta anos. O intelectual indica que a partir dos anos de 1980 este interesse pela pesquisa com o LD aumentou, considerando diversas problemáticas,

o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural [...]; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980 [...] o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações [...]; a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro [...]; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos (*textbooks*) desempenharão diante das novas tecnologias educativas (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Lajolo (1996) discute a questão de o livro ser “didático”, tratando-o de instrumento específico e de real importância no ensino e aprendizagem formal. A autora reconhece que o LD não é o único material de que professores e alunos irão utilizar-se durante as aulas, mas atribui a ele um poder decisivo para a melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos.

Para ela,

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, 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 (LAJOLO, 1996, p. 4).

Silva (1996) defende a inserção na escola das novas tecnologias de comunicação como alternativas que ultrapassem o LD. Para ele, “[...] é loucura do professor errático querer sempre, insistentemente, fazer aula só com didático [...]” (SILVA, 1996, p. 13). Ele acredita que há muitos outros recursos que podem enriquecer as aulas. Trata o LD de ‘muleta’ e diz que, se essas novas tecnologias forem reprodutoras dos mesmos padrões dos atuais livros didáticos, poderão não ser benéficas. Assim, estarão decretando o fim da análise, avaliação e criatividade dos professores e estudantes.

Batista (2009) afirma que o LD apresenta uma heterogeneidade de suportes e que,

a expressão ‘livro didático’ é usada - de modo pouco adequado - para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos textos e impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é um dos muitos suportes de textos

presentes na sala de aula e várias obras didáticas assumem formas outras que não a de um livro (BATISTA, 2009, p. 42).

O referido autor observa as particularidades que norteiam o LD, dentre elas, a relação que os leitores estabelecem com estes vários objetos portadores de textos, influenciando a produção do discurso escolar.

Considera que o LD se articula com o ensino escolar de forma múltipla e não uniforme, pois desenvolve diversas funções em sala de aula, buscando construir inúmeras interações entre o professor e o aluno, além da interação do próprio LD com outros objetos de aprendizagens.

Apreendo que o LD é um importante elemento para a transmissão de conhecimento, a qual se dá por intermédio da linguagem, especificamente no meu estudo, com o foco na linguagem oral. Por linguagem, me conecto às referências de Bakhtin ([1952-53/1978] 2019), o qual considera que todas as atividades humanas são ligadas às multiformas do uso da linguagem, chamadas por ele de gêneros do discurso.

#### **4 Livro didático de CN**

Quanto ao LDCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o ensino de Ciências Naturais como sendo “[...] uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária [...]” (BRASIL, 1997, p. 22). Ao definir o ensino, pensa-se nos procedimentos que estimulem a reflexão e a investigação sobre os fenômenos da natureza e de como a sociedade nela intervém. Atualmente, ressalta-se a propagação de princípios educacionais, como flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, relação sócio histórica com o aluno, respeito às diversidades culturais, incentivo à pesquisa, às ações criativas e à resolução de problemas. Assim, verifica-se que a composição de um LD adequado a todos, ou a quase todos estes princípios, é uma tarefa difícil, porém acredito ser possível.

Para Harlen (1994, p.15 *apud* LORENZETI, 2010):

[...] o modo de aprender das crianças se baseia na construção de sua própria visão do mundo, da seleção, da atuação e das formas de pensar e das ideias úteis para sua vida. Sua aprendizagem dependerá de como se efetuam a seleção e de como atuam. Argumenta ainda que o ensino de Ciências deverá ser desenvolvido para que os alunos “descubram o significado do mundo”.

Assim, as Ciências Naturais passam a ter significado, pois possibilitam a compreensão dos fenômenos científicos, tendo em vista a interação estabelecida e a construção do conhecimento com outros saberes e ciências.

O prenúncio desta interação das CN com outras disciplinas também se encontra na BNCC (2017):

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história (BNCC, 2017, p. 273).

Um bom LDCN poderá favorecer com este ‘olhar articulado’ das CN em relação aos outros componentes curriculares, principalmente se o professor souber usufruir dos recursos da linguagem e dos gêneros do discurso presentes no LD, uma vez que o ensino dos aspectos inerentes à linguagem não deveria ser exclusivo das aulas de língua materna.

Em virtude disto, as organizadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuem para este avanço na articulação dos eixos e das dimensões do ensino da língua materna, e deste com os outros componentes curriculares,

faz-se necessário reconhecer a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais em circulação, bem como as complexas relações que se estabelecem entre eles. É preciso compreender que os usos do oral e do escrito se complementam nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis (BRASIL, 2015, p. 9).

Observarei se a coleção de LDCN, através dos gêneros orais, proporciona ao aluno o que está previsto na BNCC (2017) em relação ao ensino da construção de argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociações, bem como a defesa de suas ideias e pontos de vista relacionados ao ensino dos conteúdos específicos de CN.

## **5 Procedimentos metodológicos e *corpus***

Através dos procedimentos metodológicos, buscarei atingir os objetivos desta pesquisa. Nessa razão, apresento os objetivos que pretendo atingir: a) analisar se a abordagem dada aos gêneros orais pela coleção de livro didático de CN está alinhada ao que é previsto pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, em relação ao eixo de ensino produção de texto oral; b) refletir se os gêneros orais apresentados pela coleção favorecem o letramento crítico do aluno; c) verificar se as atividades propostas a partir dos gêneros orais contribuem para a ampliação de capacidades requeridas em esferas extraescolares relacionadas a esses gêneros.

Utilizarei a abordagem quanti-qualitativa interpretativista, sugerida por Souza e Kerbauy (2017). Na concepção das autoras, trata-se da combinação de duas abordagens que possibilita duas visões, propiciando uma visualização ampla do problema investigado. Para melhor delinear estas duas abordagens, que se complementam neste estudo, apontarei algumas características singulares de cada.

A primeira visão nasce do aspecto quantitativo que será trabalhado observando-se a frequência com que aparecem algumas características do conteúdo investigado. Neste olhar, será gerada uma grande quantidade de dados durante as etapas da extração e da evidenciação dos indicadores presentes no LDCN. Estes dados levantados serão filtrados, organizados e tabulados, de modo que todas estas informações, com o uso da Análise de Conteúdo<sup>9</sup> e do Paradigma indiciário<sup>10</sup> possam ser analisadas, interpretadas, discutidas agregadas a um referencial teórico.

A segunda visão é a qualitativa, que Bardin (2016. p.145) diz que, “pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis”. Assim, esta abordagem adentra no mundo dos significados das relações humanas, imperceptíveis às questões puramente estatísticas, se preocupando, nas ciências sociais, com uma realidade nem sempre quantificável.

Concordando com Triviños ([1929] 2017), p.128), esta pesquisa será descritiva, numa visão subjetiva, de modo que “a interpretação dos resultados surge como um a totalidade de

---

<sup>9</sup> Método que pode ser utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas. Surgiu a partir do século XVI na Suécia. Seu grande reconhecimento foi a partir da Primeira Guerra Mundial com os estudos de Leavell sobre a propaganda bélica (TRIVIÑOS, [1929]2017)

<sup>10</sup> O autor responsável por sistematizar foi o italiano Carlo Ginzburg, que criou a expressão “paradigma indiciário” em um ensaio intitulado *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, em 1979.

uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”.

Aplicarei a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016, p. 41), a qual se trata de um método que enfatiza o conteúdo das mensagens, sendo que “a análise de conteúdo pode ser uma análise de ‘significados’ [...] embora possa ser também uma análise dos ‘significantes’ (análise lexical, análise dos procedimentos)”.

Para os estudos de Moraes (1999), essa análise é composta por uma metodologia de pesquisa para a descrição e a interpretação do conteúdo de textos e de documentos. Ela me levará à sistematização das descrições (qualitativas ou quantitativas), ajudando a reinterpretar as mensagens e, desta forma, a atingir os significados e as suas compreensões. É uma metodologia de pesquisa que perpassa uma simples técnica de análise de dados. Apresenta possibilidades de realizar uma análise de conteúdo que transita entre o rigor da objetividade numérica e a subjetividade interpretativa.

Mediante a AC e a sua pertinência a esta investigação, buscarei compreender as características, as intencionalidades e as estruturas presentes nos diversos gêneros do discurso referentes às atividades do LDCN. Esta análise visa ao conhecimento de variáveis, que podem ser históricas, psicológicas, sociais, dentre outras tantas.

Outra perspectiva metodológica que empregarei é a interpretativista, a qual Bortoni-Ricardo (2008) aponta como uma resistência ao enfoque sistemático e clássico positivista. Para a autora, o enfoque interpretativista atenta para a realidade social, de modo a interpretar os diversos fenômenos de um determinado contexto,

não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Neste envolvimento referente às práticas sociais, cito o LD e os agentes envolvidos na utilização/produção do meu objeto de estudo (professor, aluno, comunidade escolar em geral, autores, editora e as políticas públicas relacionadas ao LD).

Saliento que empregarei o paradigma indiciário, de Ginzburg ([1939]1989). Este modelo epistemológico apresentado pelo autor surgiu a partir do século XIX, num movimento de contraposição entre o racionalismo e irracionalismo, inaugurado no mundo das Artes, na Itália pelo médico Giovanni Morelli <sup>11</sup>. Trata-se de um método heurístico que se baseia em particularidades menos vistosas, sem importância explícita, em detrimento das características mais visíveis.

Ginzburg ([1939]1989) afirma que o método criado por Morelli influenciou também a psicologia moderna, especificamente o ainda muito jovem Sigmund Freud. Para tanto, o psicanalista escreveu um ensaio: O Moisés de Michelangelo (1914), no qual faz menção às contribuições do italiano sobre suas observações ao que é concreto, porém oculto e desaperecebido.

Nesta mesma concepção, Ginzburg ([1939]1989, p. 146) fala da influência da teoria dos indícios de Morelli sobre a psicologia: “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”.

Assim, esta pesquisa buscará, a partir de um conjunto de princípios e procedimentos, se atentar aos detalhes, aos resíduos elencados como pistas, indícios e sinais. Recorrerei a um estudo minucioso e exaustivo do LDCN, numa prática interpretativa.

---

<sup>11</sup> Método morelliano baseado nos pormenores negligenciáveis do que à obra em seu conjunto (GINZBURG, [1939] 1989, p. 145)

## 5..1 Corpus

Fundamentada no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018) Ciências<sup>12</sup> e no Manual do Professor da coleção **Buriti Mais Ciências**, faço a apresentação da coleção a ser estudada.

Este documento (BRASIL, 2018) inicia sua proposta em CN destacando que o primeiro encontro sistematizado das crianças com as CN deve ser significativo e, portanto, impactante para toda vida escolar do aluno. Sendo assim, segundo o guia (BRASIL, 2018, p. 6), o LD é um incentivo para despertar no aluno desta fase inicial de escolarização diversas capacidades, como **questionar**, observar o mundo que o cerca, **apontar hipóteses** e **elaborar explicações**. Afirma, também, que este trabalho educativo se dá na relação entre professor e aluno, os quais, através do conhecimento científico, ampliarão seus conhecimentos, **expondo suas ideias**, investigando e construindo seus próprios argumentos.

Dentre os vários critérios de eliminação de avaliação, menciono um deles, presente no item 1.7.1: “A obra contribui para o desenvolvimento da **autonomia** de pensamento, do **raciocínio crítico** e da **capacidade de argumentar** do estudante?” (Grifos nossos). Esse critério vincula-se diretamente com a produção dos gêneros orais, objeto de estudo desta pesquisa. Avalio ser relevante esta observação, pois é uma forma explícita de indicar o dialogismo que deve haver entre os conteúdos específicos das CN com os eixos organizadores<sup>13</sup> da língua materna.

Exibo a coleção **Buriti Mais Ciências** (a partir de agora, BM, [2017]), de Ana Carolina de Almeida Yamamoto, da Editora Moderna, 2017.

**Figura 1: A Coleção Buriti Mais Ciências (1ª edição, 2017)**



**FONTE: digitalização própria (2019)**

O Guia apresenta sistematicamente a resenha das obras em 4 (quatro) tópicos: ‘Visão Geral’, ‘Descrição da Obra’, ‘Análise da Obra’ e ‘Em Sala de Aula’.

Na ‘Visão Geral’, a coleção BM (2017) tem imagens significativas associadas ao tema abordado na abertura das unidades. Traz a possibilidade de pesquisar o assunto de forma prática, lúdica e experimental, estimulando os alunos à investigação, ao debate, à realização de experimentações. Além disso, a unidade pode ser um auxílio ao professor.

<sup>12</sup> Disponível em: [http://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019](http://pnld.nees.com.br/pnld_2019). Acessado em: 15 ago.2019.

<sup>13</sup> Termo utilizado pela BNCC (BRASIL, 2017).

As seções preconizam o protagonismo do aluno em relação à sua aprendizagem, propondo situações reais, motivadoras e questionadoras. Já o professor é valorizado por sua ação mediadora. As atividades práticas são categorizadas em: ‘pesquisa’, ‘construção de modelo’, ‘experimento’, ‘uso/construção de instrumento’, ‘divulgação/exposição ou brincadeiras’. Cada unidade apresenta ‘O que você aprendeu’ para conclusão do que foi estudado, com o emprego de palavras utilizadas ao longo dos capítulos.

Os livros organizam os temas em 4 (quatro) unidades, subdivididas em capítulos. As unidades trazem atividades em três momentos, delimitando o levantamento inicial e o fechamento de cada capítulo. Os conhecimentos relacionados à investigação e à alfabetização científica, ao desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal cooperam para o avanço das competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017).

A coleção apresenta o ‘Álbum de Ciências’, tratando-se de imagens e curiosidades, também ‘O mundo que queremos’, que objetiva o trabalho com a preservação do ambiente, o respeito à diversidade das pessoas e o cuidado com a saúde, estimulando a leitura, a reflexão e a concretização de algumas atividades.

Há ícones que sinalizam quanto as atividades serem **orais**, em dupla, em grupo, desenho e/ou pintura, além de outros que alertam o trabalho com os temas transversais e leituras complementares, sugestões de filmes e *sites*.

**Figura 2: Ícones apresentados no LD**



**Fonte: Guia Digital PNLD (2018)**

Avalio como positiva a presença do ícone das atividades orais, pois é um destaque à produção de alguns possíveis gêneros orais. Isto demonstra que a coleção BM aparenta estar atenta ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem oral, meu objeto de estudo.

O quadro na sequência demonstra como as seções são distribuídas na ‘Descrição da Obra’.

**Quadro 2: Descrição da obra**

Seções	Organização
<b>Abertura da Unidade</b>	Inicia com um conjunto de imagens ou apenas uma imagem expressiva articulada ao tema a ser estudado. Motiva-se o aluno a partir das leituras destas imagens. Ocorrem questionamentos acerca das relações estabelecidas entre a imagem observada e o saber comum dos alunos. Propõe-se ao professor uma avaliação diagnóstica neste momento
<b>Investigar o assunto</b>	Trata-se de uma página dupla posterior à ‘Abertura da Unidade’. Baseando-se em questões problematizadoras/ exploratórias, procura-se a interação e a motivação do aluno com o assunto em estudo
<b>Atividades práticas</b>	Permeiam todo capítulo, variando em quantidades/categorias, conforme o contexto e as habilidades em foco. As categorias são: a) Pesquisa, que envolve o

	levantamento de informações a respeito de algum tema estudado e/ou da observação de campo, bem como a análise de um objeto de estudo, a feitura de registros adequados e formas de compartilhamento de resultados, como o debate; b) Construção de modelo, que propõe a confecção de modelos para representar estruturas, bem como para compreender um processo ou funcionamento de sistemas; c) Experimento, que traz todo o detalhamento necessário para a realização de atividades práticas para testar hipóteses, observar variáveis e fenômenos; d) Uso/Construção de instrumento, que consiste em atividades com o uso de diferentes objetos que permitem a leitura de informações científicas ou vislumbrar novos fenômenos, podendo envolver também a sua construção; e) Divulgação/Exposição, que são atividades cujo objetivo é veicular para a comunidade escolar informações e/ou conceitos importantes relacionados ao cotidiano, mobilizando os alunos a elaborarem esse material de divulgação; e a categoria f) Brincadeira, que, a partir das regras, pontuações, entre outras características, traz a ludicidade, que mobiliza o desenvolvimento dos temas e das habilidades
<b>Álbum de Ciências</b>	Procura estimular a curiosidade através das imagens; seleciona um recorte da abordagem do tema, conectando assuntos rotineiros aos temas estudados
<b>O mundo que queremos</b>	Apresenta um texto a respeito do assunto da unidade, relaciona informações ao cotidiano e à qualidade de vida dos alunos e da sociedade
<b>Para ler e escrever melhor</b>	Seção relacionada aos eixos, leitura, compreensão e produção de textos de diferentes gêneros. Os textos trazem marcadores textuais, indicando ao aluno as palavras-chave na tentativa de auxiliar a compreensão da estrutura textual. Para organização das ideias e compreensão de cada tipo de texto, propõe-se que os alunos utilizem os marcadores textuais durante a produção
<b>O que você aprendeu</b>	São diversas atividades ao final das unidades. Nelas, os alunos usam palavras específicas. São situações de desafio que estimulam a ampliação e a compreensão dos temas estudados, além da reflexão a respeito dos assuntos abordados

**Fonte: Elaborado com base na obra de Yamamoto (2017).**

O Guia considerou que, na ‘Visão Geral’, a coleção BM propicia situações de aprendizagem, valorizando o conhecimento dos alunos e a interação com o conhecimento sistematizado. Há, portanto, o estímulo à formulação de ideias, ao desenvolvimento da oralidade e da escrita, o que pode permitir a promoção do avanço integral dos estudantes.

A ‘Análise da Obra’ apresenta-se numa perspectiva interdisciplinar tratada pelo diálogo entre teoria e prática na sala de aula. Integra os temas transversais em diversas situações de aprendizagem, incluindo assuntos contemporâneos presentes no cotidiano de forma regional ou global. A coleção proporciona uma reflexão sobre o dialogismo entre os componentes curriculares de forma a superar a fragmentação do saber disciplinar.

Ainda nesta visão dialógica, destacam-se as seções ‘O mundo que queremos’, ‘Para ler e escrever melhor’, além da possibilidade de desenvolver trabalhos interdisciplinares nas seções ‘Investigar o assunto’ e ‘Atividade prática’. Convém lembrar a BNCC (BRASIL, 2017), a qual afirma que esta perspectiva interdisciplinar viabiliza o desenvolvimento das competências gerais elencadas por ela.

O projeto gráfico-editorial e a proposta pedagógica se mostram adequados às suas fundamentações teórico-metodológicas, além da consideração com a faixa etária e o nível de escolaridade. A coleção, segundo o Guia do PNLD, possui ilustrações bem elaboradas, confirmando o cumprimento da legislação, das diretrizes e, em destaque, o respeito aos princípios éticos e democráticos inerentes à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social.

O último tópico, ‘Em Sala de Aula’, indica que o professor deve promover um trabalho interdisciplinar e contextualizado, a partir de uma abordagem nova sobre os conceitos, integrando os componentes curriculares com a vida dos alunos. Reitero a condição dialógica da

ação educativa do professor, de modo que a mesma extravasa o campo das disciplinas e flui para a realidade do aluno, de ‘onde ele fala’, ou seja, a relação do que se estuda em CN com as suas vivências e sua leitura de mundo.

O Guia enfatiza a estruturação do conteúdo em "formato U", o que beneficia o planejamento e as atividades das aulas. Este modelo facilita ao professor o contato com os objetivos da unidade. Em todas as aberturas de unidade estão dispostos os objetivos gerais a serem atingidos pelos alunos ao término de cada unidade estudada, além do destaque das habilidades da BNCC (BRASIL, 2017). Estas habilidades são os caminhos que levarão ao desenvolvimento das competências previstas na Base.

Ainda na Abertura da Unidade, estão os objetivos que os alunos devem alcançar no tocante aos conteúdos e habilidades desenvolvidas no capítulo; também se encontram dicas de textos complementares que trazem os temas estudados e que colaboram com o trabalho do professor.

São sugeridas respostas e orientações acerca das atividades, porém o professor deve ter a percepção de que as respostas se encontram no interior das mesmas. As seções denominadas ‘Educação em valores’ orientam o trabalho com atitudes, valores e temas transversais agregados aos projetos integradores. Já a seção, ‘Domínio da linguagem’ instrui sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade. Para finalizar a análise da coleção, vê-se que ela sugere filmes, livros, *sites*, além de atividades extras que poderão aprimorar o que foi estudado.

## 6 Apresentação e análise de dados

Indico primeiramente os dados quantitativos de um volume analisado até o presente momento, o LD do 1º ano. Nele, computei a frequência dos gêneros orais, os aspectos tipológicos a que pertencem e classifiquei-os de acordo com a indicação de gênero presente no livro.

A verificação identificou uma quantidade de 10 (dez) GO, sendo eles, ‘Conversa dirigida’, ‘Conversa grupal’, ‘Conversa em dupla’, ‘Descrição oral’, ‘Explicação oral’, ‘Relato pessoal oral’, ‘Resposta de opinião oral’, ‘Charada’, ‘Resposta oral conclusiva’ e ‘Resposta pessoal oral’. Somaram um total de 63 (sessenta e três) ocorrências, com destaque ao percentual de (43 %) (quarenta e três por cento) nas ocorrências do gênero ‘Respostas pessoais orais’. Isto pode ser explicado pelo fato de os alunos ainda não estarem alfabetizados e a oralidade ser um eixo muito explorado nesta fase.

Quanto ao aspecto tipológico, o ‘expor’ foi o de maior ocorrência, são situações em que se propõe ao aluno apresentar textualmente alguns saberes.

Na sequência da tabela e do gráfico, exponho uma atividade que representa essa regularidade nas ‘respostas pessoais orais’, realizando uma análise qualitativa deste dado.

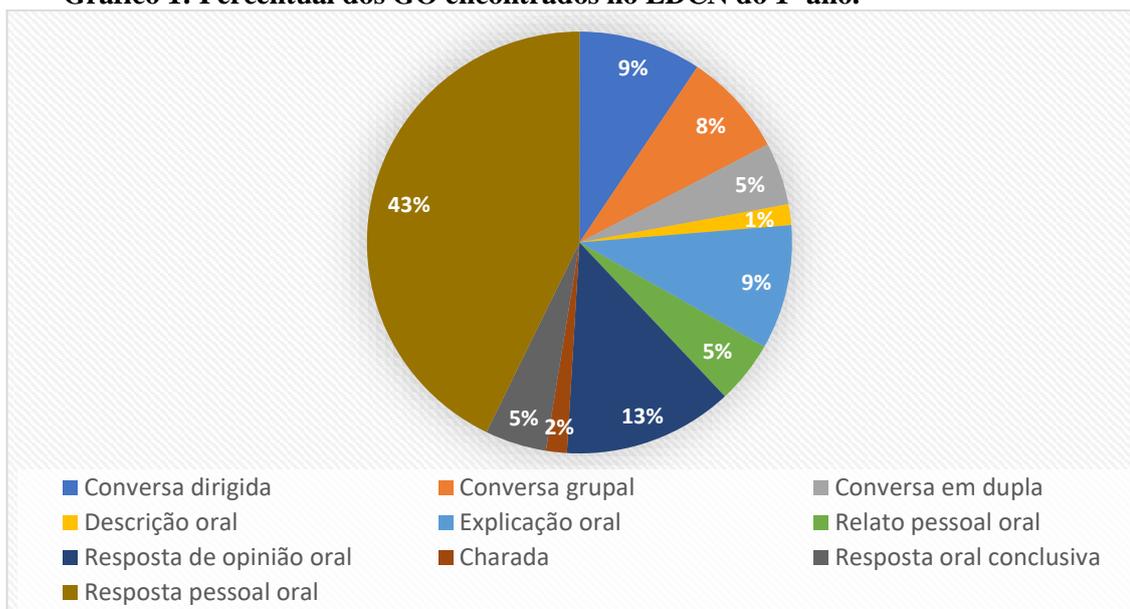
**Tabela 1: Geração de dados do LDCN do 1º ano.**

1º Ano	Gênero oral	Aspecto Tipológico	Ocorrência	Percentual
1	Conversa dirigida	Expor	6	9,40%
2	Conversa grupal	Expor	5	8,00%
3	Conversa em dupla	Expor	3	4,80%
4	Descrição oral	Descrever ações	1	1,60%
5	Explicação oral	Expor	6	9,60%
6	Relato pessoal oral	Relatar	3	4,80%
7	Resposta de opinião oral	Argumentar	8	13,00%

8	Charada	Expor	1	1,60%
9	Resposta oral conclusiva	Expor	3	4,70%
10	Resposta pessoal oral	Expor	27	43%
<b>Total</b>	<b>10 gêneros orais</b>	<b>4</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração própria (2019)

Gráfico 1: Percentual dos GO encontrados no LDCN do 1º ano.



Fonte: Elaboração própria (2019)

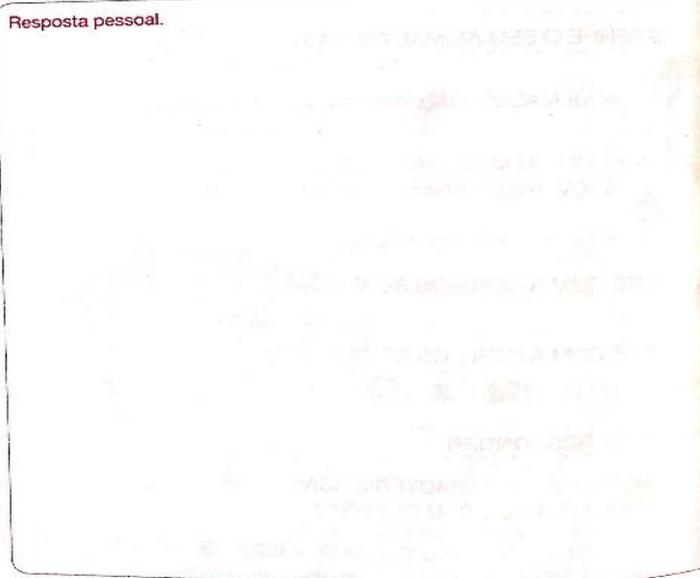
Figura 2: Proposta de produção de resposta pessoal oral

## 1 COMO VOCÊ É?

VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR EM COMO VOCÊ É? JÁ REPAROU NO FORMATO DOS SEUS OLHOS, NA COR DOS SEUS CABELOS E NO TAMANHO DAS SUAS MÃOS?

- 1 OBSERVE O PROFESSOR E OS COLEGAS DA SUA TURMA.
  - QUE DIFERENÇAS VOCÊ PERCEBE ENTRE ELES E VOCÊ?  
*Resposta pessoal.*
- 2 AGORA, DESENHE MOSTRANDO COMO VOCÊ É OU COLE UMA FOTO SUA.

*Resposta pessoal.*



Fonte: Volume 1 - Unid 1 – p. 12

Identifiquei que a proposta de produção oral trata-se de um gênero oral primário, pois está muito próxima das trocas verbais espontâneas. O aluno deveria pensar, observar-se e produzir um enunciado que respondesse à pergunta lida pelo professor.

Nas orientações didáticas que estão na lateral do LD, busca-se direcionar o professor à intervenção e à reflexão do aluno sobre as possibilidades para a produção oral e, desta forma, o planejamento da fala. Por outro lado, não há direcionamento para apresentar: a situação de comunicação e a organização interna do gênero do discurso.

Em relação aos objetivos relacionados à BNCC (BRASIL, 2017), avalio que o gênero oral analisado propicia a interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar, porém, o trabalho com o gênero oral não permite situações de reflexão do funcionamento do discurso oral. A partir do GO ‘resposta pessoal oral’ não está especificado como serão oportunizadas estratégias de escuta do texto oral durante a interação, mas inferi que ela será contemplada para atingir o objetivo do capítulo (identificar as próprias características físicas, bem como as de outras pessoas).

Por pertencer ao aspecto tipológico ‘expor’, não alcança o segundo objetivo, o qual é relacionado ao letramento crítico.

Em relação ao terceiro objetivo, verificar se a atividade proposta a partir dos gêneros orais contribui para a ampliação de capacidades requeridas em esferas extraescolares relacionadas a esse gênero, interpreto, através de pistas, que a produção oral proposta poderá contribuir positivamente. Quando pede-se para o aluno pensar e falar sobre si, ao mesmo tempo que se propõe a ele, identificar características físicas e étnicas de seus pares, expondo-as como

algo comum e normal da diversidade humana, prepara-o para produzir respostas pessoais orais menos estereotipadas em outras esferas que ele conviva.

Inferi que a atividade analisada traz uma abordagem satisfatória do eixo da oralidade, que transita entre o ensino tradicional da oralidade e a perspectiva de torná-lo um objeto de ensino.

## **7 Considerações finais**

Com esta pesquisa, é concebível analisar que há um trabalho com GO no LDCN, pelo menos em relação ao volume aqui apresentado, assegurando parcialmente o que está previsto na BNCC (o primeiro objetivo). Também é possível verificar que ocorre o dialogismo entre os componentes curriculares das CN e da língua portuguesa, destacados pela presença dos ícones que reportam aos eixos organizadores da língua materna, além da seção específica no final de cada capítulo para rever a expansão de vocabulário do aluno, aliada à formação de conceitos.

A coleção do LDCN apresenta a necessidade do desenvolvimento de uma das capacidades de linguagem, dentre elas, a capacidade de ação, em que o aluno terá que adaptar o que pensou para dizer aos colegas e ao professor. Podemos apontar como sendo a antecipação para o desenvolvimento das produções orais, passos relevantes para a legitimidade do oral como um objeto de ensino-aprendizagem delimitado e definido.

Há também, implicitamente na atividade analisada, elementos a serem destacados como: a preparação para o desenvolvimento da produção oral, ou seja, enfatiza-se ao aluno, as escolhas que ele fará para produzir o discurso, além do auxílio às escolhas das palavras condizentes aos sentidos que elas têm naquele contexto.

## **8 Referências**

BAKHTIN, M. Problemas do texto. **In. Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Trad. a partir do russo por Paulo Bezerra. 1 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Ed.34, ([1952-53/1978] 2019).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, A. A. G. O conceito de livros didáticos. In: BATISTA, A. A. G. e GALVÃO, A. M. O. (org.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

BIANCHI, C.H.M.O. **Discurso Didático das Ciências Naturais na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso na Cidade de Foz do Iguaçu-PR**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2018.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília, 1997. 136p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação -MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -IFG. Estudos de pesquisas econômicas, sociais e educacionais sobre as microrregiões do Estado de Goiás. Microrregião do Sudoeste de Goiás. **Observatório do Mundo do Trabalho. Estudos Microrregionais**. Goiânia, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2015. 112 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação PNLD 2019. **Apresentação - guia de livros didáticos**. Brasília, 2018. p.57.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2019: Ciências – guia de livros didáticos**. Brasília, 2018. 175 p. Disponível em: [http://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/inicio](http://pnld.nees.com.br/pnld_2019/inicio). Acesso em 15 ago. 2019.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3. p. 549-566. São Paulo, set./dez. 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola** / tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.p.125-155.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAMA, Z. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Justificando: Mentres inquietas pensam direito**. ISSN: 2527-04335. jan.2018.Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em 05 ago.2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, [1939] 1989.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J. M. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em aberto**. 1996, n.69, p.5-17. (Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>). Acesso em: 20 maio 2018).

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>. Acesso em 18 ago. 2019.

MATOS, J.S. **A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico**. Revista Acadêmica Historiae. Rio Grande do Sul: 2012. p.51-74. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/download/3152/1828>. Acesso em 14 jun.2019.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, E. S. **A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Médio (manuscrito)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Unidade Acadêmica especial de Ciências Humanas e Letras - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí, 2018.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Revista em Aberto**. v.16, n. 69. Brasília, 1996. p. 10-15. ISSN: 2176-6673.

SOUZA, K. R., KERBAUY, M.T. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Revista Educação e Filosofia**. v.31 – n.61. jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p 21 - 44>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, [1929] 2017.

YAMAMOTO, A. C. A. **Buriti mais: Ciências - 1 Ano**. 1ed. São Paulo: Moderna, 2017.