

A ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1998-2016)

Estephane Priscilla dos Santos Mendes*

Alexsandro da Silva**

* Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. estephane92@hotmail.com

** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. alex-silva@uol.com.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de um estudo que teve como objetivo central investigar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que concerne ao ensino de oralidade no ciclo de alfabetização. Em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos propostos no estudo, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa documental e tratamos os dados por meio da análise de conteúdo. Analisamos diferentes edições do Guia de Livros Didáticos do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), tendo como fonte principal de dados as fichas de avaliação contidas em cada Guia. Os resultados evidenciaram que os critérios referentes à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, à exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e ao uso da língua falada na interação em sala de aula tenderam a permanecer ao longo do recorte temporal analisado. Por outro lado, identificamos mudanças relacionadas, sobretudo, à supressão ou à inclusão de critérios, como, por exemplo, “propõe o uso da língua falada na interação em sala de aula” e “exploram a oralização da escrita”, respectivamente.

Palavras-chave: oralidade, ciclo de alfabetização, livros didáticos, PNLD.

Abstract. Orality in literacy: a study on the criteria for the evaluation of the “programa nacional do livro didático” (1998-2016). This articles presents the results of a study that aimed to investigate, over time, changes and standards on the evaluation criteria used by the “Programa Nacional do Livro Didático”, specially focused on orality teaching during the literacy cycle. In line with the object’s nature and the study’s proposed objectives, we adopted as methodological procedure a documentary research and treated the data with a content analysis. We analyzed different editions of “Guia de Livros Didáticos do PNLD” (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 and 2016), using the evaluation sheets from each edition as main source. The results showed that the criteria regarding the adequacy of oral genres to different communicative situations, to the exploration of the relations between oral and written language modalities, and to the use of spoken language in the interaction in the classroom tended to remain unchanged in the time frame analyzed. On the other hand, we identified changes related, above all, to the suppression or inclusion of criteria, such as "propose the use of spoken language in classroom interaction" and "explore the verbalization of writing", respectively.

Keywords: orality, literacy cycle, didactic books, PNLD.

Introdução

A língua oral está muito presente em nossa vida cotidiana. Porém, em determinados espaços e culturas, a escrita possui maior prestígio, tendo sido considerada, durante muito tempo, como passaporte para a “civilização” (Marcuschi, 2010). Nesse contexto, a escrita ocupa um lugar hegemônico em muitas situações de comunicação nas sociedades que a usam. No entanto, se pararmos um pouco para observar a nossa rotina diária, é fácil perceber que, ao longo das diferentes situações de interação linguística que vivenciamos no dia a dia, falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos.

Falamos e ouvimos bastante, e as crianças já chegam à escola com um bom domínio da língua falada, o que leva muitos professores a concluir que não seria preciso ensinar habilidades de fala e de escrita (Marcuschi, 2010; Dolz & Schneuwly, 2004). Entretanto, não falamos da mesma forma sempre, diferentemente do que se pensava quando fala e escrita eram dicotomizadas. Quando as colocamos lado a lado, percebemos que tanto a fala quanto a escrita apresentam diferentes graus de formalidade, situados em um *continuum* (Marcuschi, 2010).

Existem situações, como a de uma conferência, em que a fala precisa de maior planejamento e monitoração, diferentemente, por exemplo, do que ocorre, de modo geral, com a escrita de um bilhete. Cabe, assim, à escola ensinar diferentes usos da fala, em diferentes situações comunicativas. É, portanto, fundamental o ensino sistemático de oralidade nas salas de aula da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Compreendemos que um dos principais objetivos do ciclo de alfabetização é garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, contemplando a compreensão dos princípios de funcionamento desse sistema e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro convencional, simultaneamente à aprendizagem da leitura e da produção de textos escritos. Essa compreensão não deve, todavia, minimizar a importância do trabalho com os diferentes eixos de ensino da área de língua portuguesa – entre os quais se inclui a oralidade – nessa etapa da escolarização.

Consideramos que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita relacionam-se em vários níveis, que incluem desde os aspectos sociodiscursivos até os notacionais, conforme aponta Araújo (2015, p. 11):

Podemos dizer que, embora tenha características próprias, a escrita não pode ser vista como um objeto autônomo que teria qualidades intrínsecas que a distinguem da fala – ambas são práticas de produção de linguagem socioculturalmente situadas, que se complementam, se sobrepõem, se hibridizam nas situações sociais, suscitando gêneros discursivos que se concretizam conforme as necessidades e as particularidades das interações verbais.

Nessa perspectiva, as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento podem ser contempladas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concomitantemente à garantia da meta de que as crianças consigam ler e escrever com autonomia, tendo em vista que, conforme apontamos, existe uma inter-relação entre as duas modalidades da língua. Ao professor alfabetizador, cabe o papel de mediador no processo de apropriação, pelas crianças, de diferentes usos de língua, desenvolvendo diferentes habilidades adequadas aos distintos contextos comunicativos, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da língua.

Considerando que o professor tem esse papel de mediação nos processos de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade e que a discussão sobre o ensino da linguagem oral é relativamente recente no ciclo de alfabetização, parece-nos que os suportes didáticos e

pedagógicos podem colaborar para que os professores possam desenvolver práticas de ensino que considerem o oral como objeto de conhecimento. Entre os materiais didáticos que podem oferecer tal suporte, o livro didático é, sem dúvida, um dos mais utilizados, pois é aquele que mais está presente no cotidiano da sala de aula e, de algum modo, orienta o quê e como se ensina (Batista, 2003).

Nesse sentido, propomos, neste artigo, uma análise, ao longo do tempo, de mudanças e permanências nos critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), no que se refere ao eixo de ensino oralidade, no âmbito da avaliação dos livros didáticos destinados ao ciclo de alfabetização. Consideramos que o PNLD, ao estabelecer critérios de avaliação de livros didáticos, impulsiona mudanças naqueles materiais, ao mesmo tempo que legitima determinadas perspectivas teórico-metodológicas.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Ensino de Oralidade nos Manuais de Alfabetização

O PNLD é voltado à avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos aos estudantes de escolas públicas brasileiras (Magalhães, 2007). Esse Programa, que é parte das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), envia, além de livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares¹ e dicionários para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do país.

Os critérios para a inscrição das obras são expressos em edital, lançado às editoras. Após o processo de avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, que contém resenhas das obras aprovadas e é disponibilizado às escolas, a fim de subsidiar o processo de escolha dos livros que serão adotados. Antes das mudanças estabelecidas pelo polêmico Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017², que alterou a composição das comissões que avaliam as obras e ampliou o escopo de materiais didáticos que podem ser comprados e distribuídos, os livros didáticos eram “[...] renovados de três em três anos, alternando-se a oferta de livros destinados a cada um dos segmentos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries)” (Costa Val, 2009, p. 14), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A partir de agora, o PNLD – que, inclusive, tem sua nomenclatura alterada naquele decreto para “Programa Nacional do Livro e do Material Didático” –, será executado em ciclos de quatro anos e não mais de três.

Esse processo envolve, portanto, quatro grandes etapas: avaliação dos livros pelo MEC, escolha das obras pelos professores, aquisição dos livros pelo MEC e distribuição às escolas. Para isso, são realizados vários processos, que vão desde o cadastramento das editoras para adequação aos critérios estabelecidos nos diferentes editais até a aquisição e distribuição das obras às escolas (Alves, 2011).

O PNLD constitui uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, apresentando reflexos em diferentes áreas de ensino. Nesse sentido, entendemos que, como política pública, esse Programa tem, até então, contribuído efetivamente para a garantia da qualidade e melhoria dos livros didáticos que chegam às escolas públicas, uma vez que os

¹ As obras complementares, distribuídas no âmbito do PNLD, compõem acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização.

² Um ponto bastante polêmico nessa alteração é o de que, agora, as secretarias municipais e estaduais de educação poderão escolher os livros que serão utilizados em todas as escolas, o que significa que essas redes de ensino terão mais poder de decisão sobre as escolhas pedagógicas, tendo em vista que, até então, a escolha do material era de responsabilidade dos professores e de cada escola.

critérios avaliativos utilizados impulsionam mudanças nas obras avaliadas, em consonância com as perspectivas teórico-metodológicas consideradas fundamentais em cada área de conhecimento.

Com relação ao tratamento da oralidade nos manuais didáticos, evidenciou-se, de modo geral, em diferentes pesquisas (Rojo & Batista, 2003; Marcuschi, 2005; Costa-Maciel, 2006; Magalhães, 2007; Leal & Gois, 2012; Dutra, 2013), uma escassez de atividades voltadas para o ensino de oralidade, pois, na maioria das vezes, o oral aparecia apenas a serviço da escrita, desconsiderando a imbricação existente entre essas duas modalidades da língua. Ademais, apresentavam, muitas vezes, uma visão monolítica de língua, sem atentar para as relações de influências mútuas entre as modalidades oral e escrita da língua.

Pode-se afirmar que, atualmente, não encontramos nos manuais didáticos a fala sendo tratada como lugar do erro, mas parece haver ainda certo descaso com a oralidade como objeto de ensino. Conforme apontado pelo PNLD 2016 (Brasil, 2015), as editoras não têm apresentado inovações no que se refere ao eixo oralidade, e as atividades propostas tendem, em sua maioria, a limitarem-se ao trato do oral do ponto de vista informal (conversas com o colega, discussões sobre os exercícios). Desse modo, poucas são as atividades que contemplam os gêneros orais formais e públicos e/ou trabalham sistematicamente a produção de textos orais.

Quanto aos livros didáticos de alfabetização, parecem ser escassas as pesquisas que abordam o tratamento da oralidade nesses materiais. Diante disso, objetivamos, neste artigo, analisar mudanças e permanências, ao longo do tempo, nos critérios estabelecidos pelo PNLD para avaliação de livros didáticos do ciclo de alfabetização, no que se refere ao eixo de ensino oralidade. Nessa análise, consideraremos também os critérios estabelecidos em cada ano/edição do Guia/PNLD.

Abordagem de investigação e procedimentos de produção e tratamento dos dados

A pesquisa que deu origem a este artigo se inscreve em uma abordagem qualitativa, por envolver “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada” (Lüdke & André, 1986, p. 13). Essa abordagem também envolve, conforme Minayo (2012), questões muito particulares em um universo de diferentes significados. A escolha por essa abordagem não excluiu, todavia, a utilização de dados quantitativos, uma vez que não há dicotomia entre quantidade e qualidade, pois

[...] os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, [...] não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (Minayo, 2012, p. 22).

Em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos do estudo que desenvolvemos, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa documental. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental constitui uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As pesquisas com base documental consistem em reunir os documentos, descrever ou transcrever seu conteúdo e realizar uma ordenação inicial das informações, a fim de selecionar aquelas que serão consideradas pertinentes. Desse modo, permite “[...] passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2011, p. 51). Tal tipo de pesquisa torna-se relevante pela fonte de informação direta

que pode oferecer, pois “[...] os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou caracterizá-los” (Laville & Dionne, 1999, p. 168).

A análise documental também permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social, pois,

[...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (Cellard, 2008, p. 295).

Com relação à dimensão temporal, consideramos, assim como Le Goff (1990), que todo documento é fruto de escolhas intencionais de quem o elabora, constituindo, assim, um ponto de vista parcial da história. Para o referido autor, “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990, p. 288). Esse mesmo autor argumenta ainda que todo documento, mais do que parcial, é resultado de uma

[...] montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (Le Goff, 1990, p. 289).

Tendo em conta essas discussões, desenvolvemos uma análise documental a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD. Neste artigo, tomamos como objeto de análise os critérios de avaliação relativos ao eixo de ensino oralidade, examinando as mudanças e permanências em tais critérios, ao longo do tempo, a partir de diferentes edições do Guia do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016) que contemplam análises de livros didáticos ou de coleções de alfabetização e os critérios usados para avaliá-los.

Os dados obtidos por meio da pesquisa documental foram analisados com o apoio da análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2011). A análise foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e envolveu, adotando uma perspectiva qualitativa, as etapas indicadas por Bardin (2011): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Em um momento inicial, realizamos uma leitura flutuante dos referidos Guias e voltamos nossa atenção para as fichas de avaliação apresentadas em cada edição desse material. A partir dos critérios de avaliação constantes nas fichas, elaboramos quadros com os dados gerados: primeiramente, listamos todos os critérios localizados nos blocos referentes ao eixo oralidade, separando-os por ano; em seguida, elaboramos outro quadro no qual mantivemos apenas os critérios que abordavam alguma dimensão do ensino do oral, excluindo os que não se relacionavam diretamente a esse objeto de ensino, como, por exemplo, “clareza e correção na formulação dos exercícios”. Além disso, os critérios das diferentes edições que apresentavam aproximações temáticas foram dispostos lado a lado. Finalmente, a partir da organização desses dados, construímos categorias temáticas que

agrupavam critérios presentes em distintas edições do Guia, mas que se referiam a um mesmo aspecto ou dimensão da oralidade.

Análise dos critérios de avaliação do PNLD (1998-2016) relativos ao ensino de oralidade na alfabetização

O estudo que desenvolvemos teve, conforme dissemos, o objetivo de analisar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios estabelecidos pelo PNLD para a avaliação dos manuais didáticos de alfabetização, no que concerne ao ensino de oralidade na alfabetização, entre os anos de 1998 e 2016. O Quadro 1, apresentado a seguir, expõe a categorização dos critérios encontrados nos Guias, os quais foram agrupados conforme a proximidade temática. Nessa categorização, reunimos sob uma mesma rubrica critérios presentes em distintas edições do Guia. Tratava-se, nesse sentido, de critérios que, apesar de se referirem a um mesmo aspecto, eram apresentados, ao longo dos anos, com distintas redações.

Quadro 1. Categorização de avaliação de livros/coleções didáticas de alfabetização no âmbito do PNLD (1998-2016)

Categorias	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016	Total
Propõe o uso da língua falada na interação em sala de aula		X	X	X	X	X		5
Explora diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua			X	X	X	X	X	5
Aborda e valoriza a variação e a heterogeneidade linguísticas			X	X	X	X		4
Isenta-se de preconceitos associados às variedades orais						X	X	2
Contempla gêneros diversos		X			X	X	X	4
Desenvolve as capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas			X		X	X		3
Estimula a escuta atenta e compreensiva						X	X	2
Orienta a construção do plano textual dos gêneros orais						X	X	2
Orienta e discute a escolha do registro de linguagem adequado à situação						X	X	2
Orienta o uso de recursos audiovisuais						X	X	2
Explora a oralização da escrita							X	1
Orienta a retextualização						X		1
Orienta a produção de textos orais em turnos longos				X				1
Explora argumentação e justificativa de opiniões				X				1
Total		2	4	5	5	11	8	35

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir dos dados do Quadro 1, podemos analisar os critérios de avaliação relativos ao trabalho com a linguagem oral em duas perspectivas complementares e inter-relacionadas: em uma delas, examinamos os critérios estabelecidos em cada ano/edição; na outra, que foi realizada simultaneamente à anterior e constitui o foco principal da análise, investigamos as permanências e as mudanças nos critérios, ao longo do tempo. A análise apresentada a seguir contempla essas duas perspectivas.

A edição do Guia do PNLD 1998, apesar de não apresentar a ficha de avaliação utilizada, expõe os critérios avaliativos em forma de texto, no item “Critérios para análise”. Tais critérios são organizados em dois blocos: um “Relativo à natureza dos textos” (seleção textual) e outro “Relativo ao trabalho com o texto” (leitura, produção e conhecimentos linguísticos). Nessa edição, embora não sejam indicados critérios específicos relacionados ao eixo de ensino oralidade³, ressalta-se, no documento, que a preocupação com o ensino de língua materna “[...] deve concentrar-se no *processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita* e no exercício – o mais complexo e variado possível – da *linguagem oral*, considerando sua estreita relação com a escrita, assim como seu valor social e cultural” (Brasil, 1997a, p. 23 – grifos do autor). Ressalta-se, ainda, que as atividades de leitura e de escrita devem fundamentar-se não só nas semelhanças, mas, sobretudo, nas diferenças entre língua oral e língua escrita.

Como podemos observar no Quadro 1, o Guia do PNLD 2000/2001 apresenta 2 (duas) categorias de critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral. No bloco “Oralidade” do referido Guia, encontramos também critérios mais gerais, mas eles não contemplam propriamente conhecimentos e/ou habilidades relativos à oralidade⁴. Sendo assim, detemo-nos apenas às duas categorias que abordam dimensões do ensino de oralidade.

O Guia do PNLD 2004 inclui, por sua vez, 4 (quatro) categorias referentes ao ensino da linguagem oral. Os critérios abordados nesse Guia aparecem em um bloco intitulado “Oralidade”, e contemplam o uso da língua falada nas interações em sala de aula, a exploração de semelhanças e diferenças entre a língua oral e escrita, além da abordagem e valorização da variação e a heterogeneidade linguísticas e o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas. Percebe-se que o conjunto de critérios apresentados na edição de 2004 é mais geral, não delimitando outras dimensões do trabalho com a língua oral que aparecerão em edições posteriores, o que pode indicar a gênese e o desenvolvimento desses critérios.

O Guia do PNLD 2007 apresenta 5 (cinco) categorias relativas ao trabalho com a oralidade, com um diferencial com relação às outras edições, pois são levados em consideração, nesse Guia, o trabalho com as línguas oral e escrita em um mesmo bloco, intitulado “Linguagem Oral e Escrita”, que apresenta um total de 8 (oito) critérios. Essa opção pode ter sido tomada, naquele momento, apoiando-se nas evidências relativas às inter-relações entre oralidade e escrita, que apresentam, porém, especificidades. No caso da oralidade, são contemplados o uso da linguagem oral em situações escolares, assim como a exploração das diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita e da variação linguística (oral e escrita). Contempla, ainda, a argumentação e justificação de opiniões e a produção de textos orais em longos turnos.

De 2004 para 2007, houve o aumento de 1 (uma) categoria relacionada à oralidade, passando de 4 (quatro) para 5 (cinco). Nessa edição, o critério mais geral concernente ao desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas foi excluído, e 2 (dois) novos critérios foram introduzidos. Tais critérios também contemplam

³ Essa ausência parece estar relacionada ao contexto histórico de publicação dessa edição do Guia, tendo em vista que, na época, a oralidade ainda não tinha se consolidado como eixo de ensino. Na realidade, no mesmo ano de publicação desse Guia (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries) foram lançados, incluindo e, de certo modo, inaugurando, em âmbito nacional, a língua oral como um dos eixos didáticos dessa área de conhecimento.

⁴ Tais critérios são: “adequação das atividades de uso da linguagem oral”; “pertinência para o desenvolvimento de habilidades no uso da linguagem oral”; “variedade na formulação dos exercícios”; “progressão na complexidade dos exercícios”; “clareza e correção na formulação dos exercícios”.

aspectos importantes para o ensino do oral, sendo eles a exploração da argumentação e a justificativa de opiniões e a orientação para a produção de textos orais em turnos longos.

Com 5 (cinco) categorias cujos critérios encontram-se no bloco “Critérios Relativos ao Trabalho com a Linguagem Oral”, o Guia do PNLD de 2010 – que inaugura a avaliação de livros didáticos para os dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, tendo em vista que, até então, eram avaliados apenas livros para o(a) primeiro(a) ano/série – retoma a preocupação com a presença de gêneros orais diversos – categoria constante no Guia 2000/2001 –, além do desenvolvimento das “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas” – categoria incluída no Guia 2004. Na edição de 2010, são também incluídos critérios já citados em Guias anteriores, como o uso da linguagem oral na interação de sala de aula, a exploração das diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e escrita e a abordagem e valorização da variação e heterogeneidade linguísticas. Das categorias de 2007, 2 (duas) não foram retomadas em 2010, sendo elas a produção de textos orais longos e a argumentação e justificativa de opiniões, aspecto sobre o qual nos deteremos mais adiante.

O Guia do PNLD 2013, no qual foram avaliadas coleções de livros didáticos contendo 3 (três) volumes, voltados para as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, é o que mais apresenta critérios para o ensino de oralidade: 11 (onze) categorias, ao todo. Nesse Guia, consideram-se o estímulo ao desenvolvimento da escuta atenta, a orientação para a retextualização, a orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais e a discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação. Tem-se também como critério a preocupação com a ausência de preconceitos associados às variedades orais. Outra diferença com relação aos Guias anteriores é a introdução de um critério concernente à orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral.

Por fim, o Guia do PNLD 2016, com 8 (oito) categorias de critérios apresentados no bloco “Oralidade: o que a coleção propõe para o ensino de oralidade?”, apresenta uma diminuição de 3 (três) categorias, quando comparado à edição anterior, e os critérios que permaneceram não apresentam diferenças significativas com relação aos do Guia de 2013. No entanto, nessa última edição, foi incluído um critério específico para a exploração da oralização da escrita, por meio de leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis etc.

Consideramos a oralização da escrita como uma das dimensões do ensino do oral, principalmente no ciclo de alfabetização, no qual as relações entre o oral e o escrito também são tomadas como objeto de ensino do ponto de vista notacional. Leal, Brandão e Lima (2012) apontam que a *oralização dos textos escritos* situa-se na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, conforme essas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) também apontam que recursos próprios da oralidade são mobilizados no processo de oralização do escrito, pois treinar a fala envolve aspectos relacionados à altura da voz, velocidade e gerenciamento de pausas nas apresentações, assim como aspectos da retórica, da gestualidade e da cinestesia.

Por outro lado, alguns autores, como Marcuschi e Dionísio (2007), não consideram a oralização de textos escritos como uma dimensão da oralidade, já que não envolveria a produção de um texto oral, pois o texto já existiria na modalidade escrita, carregando apenas algumas marcas da oralidade ao ser lido. Para esses autores, é a existência de uma complexa inter-relação entre fala e escrita que levaria alguns professores a apontarem a leitura oralizada de textos escritos como ensino de oralidade. Nesse contexto, podemos considerar que tais controvérsias quanto à oralização do escrito ser ou não considerada como uma dimensão do oral podem ter contribuído para que apenas em 2016 essa categoria fosse incluída como critério de avaliação dos livros didáticos.

Ainda observando o Quadro 1, podemos perceber a existência de uma quantidade razoável de categorias relacionadas à oralidade e à diversidade dessas categorias, contemplando diferentes dimensões do oral como objeto de ensino. Um elemento importante a ser considerado em nossa análise é o aumento do número de categorias de critérios relativos à oralidade de uma edição do PNLD para a outra. Por exemplo, o Guia de 1998 não apresenta propriamente nenhuma categoria relativa à oralidade, e o de 2000/2001 apresenta apenas 2 (duas), enquanto o de 2016 indica 8 (oito) categorias para esse mesmo bloco e, em 2013, foram 11 (onze) categorias especificamente voltadas para a oralidade.

Consideramos que esse aumento de critérios pode estar relacionado a uma maior importância atribuída à oralidade como objeto de ensino. Consequentemente, os livros didáticos precisariam dar mais espaço ao trabalho com esse eixo, contemplando suas diferentes dimensões. Esse é outro aspecto que nos chama atenção: a progressiva diversificação desses critérios, que, conforme já apontamos, abordam diferentes dimensões do oral, como a oralização do texto escrito, a variação linguística e as relações entre fala e escrita e a produção e compreensão de gêneros orais (Leal, Brandão & Lima, 2012).

Quanto às mudanças e permanências nos critérios ao longo das diferentes edições do PNLD, percebemos que o conjunto de critérios que categorizamos como “Propõe o uso da língua falada na interação em sala de aula⁵” está presente em todas as edições do Guia, entre 2000/2001 e 2013, estando ausente apenas nas edições de 1998 e 2016. Esse é um aspecto muito presente nos manuais didáticos, conforme apontamos, por meio de resultados de pesquisas já realizadas com livros didáticos de língua portuguesa (Rojo & Batista, 2003; Marcuschi, 2005; Costa-Maciel, 2006; Magalhães, 2007; Leal & Gois, 2012; Dutra, 2013). Segundo tais estudos, é comum a presença exaustiva de atividades de conversação informal ou de utilização da língua oral para resolução de atividades escritas, assim como o enfoque em gêneros orais informais.

Em pesquisa realizada por Costa Val e Castanheira (2005), que buscou delinear o perfil das obras aprovadas no PNLD 2004 (41 coleções de Alfabetização e 42 coleções de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries), as autoras identificaram, no que concerne ao eixo de ensino oralidade, que o “favorecimento da interação oral” aparecia em 85% dos livros didáticos destinados à Alfabetização e em 95% dos livros de Língua Portuguesa. Segundo as autoras, nos dois conjuntos de livros analisados, o favorecimento da participação oral em sala de aula era o item mais presente, sendo contemplado geralmente nas perguntas e respostas destinadas à compreensão de textos, mas também em propostas de debates, de organização de atividades coletivas da turma ou da escola etc. Nesse sentido, acreditamos que, por ser uma abordagem recorrente nos livros didáticos, essa categoria não foi retomada no Guia 2016, de forma a não induzir um trabalho com essa dimensão já tão explorada nos manuais.

Uma categoria que perpassa todas as edições do Guia entre 2004 e 2016 é a que analisa se os livros ou coleções “Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua⁶”. Essa dimensão contempla a criação de situações de análise e

⁵ Critérios agrupados nessa categoria: Proposta de situações que favorecem o uso da linguagem oral (Guia 2000/2001); Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais) (Guia 2004); Dominar o uso da linguagem oral em situações escolares (Guia 2007); Favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem (Guia 2010); Proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula (Guia 2013).

⁶ Critérios agrupados nessa categoria: Exploração das diferenças e semelhanças entre: a) As modalidades oral e escrita, b) As variedades da linguagem oral, c) Os gêneros orais do discurso (cotidianos X formais/públicos) (Guia 2004); Explorar diferenças e semelhanças formais e funcionais entre a linguagem oral e escrita (2007); Exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a

comparação entre a oralidade e a escrita, em suas dimensões formais e funcionais e, de acordo com Leal, Brandão e Lima (2012), impulsiona a busca pelas semelhanças e diferenças entre os gêneros orais e escritos, constituindo uma importante dimensão no que se refere à compreensão da imbricação existente entre as duas modalidades da língua. Esse é um aspecto que, provavelmente, é evidenciado, tendo em vista a necessidade de superação da dicotomia entre oral e escrito.

No entanto, na pesquisa realizada por Costa Val e Castanheira (2005), já citada anteriormente, a exploração das relações entre fala e escrita aparecia em apenas 12% nos livros didáticos de Alfabetização e em 26% dos livros de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries aprovados no PNLD 2004. Esses dados demonstraram, portanto, a necessidade de uma atenção maior dos manuais didáticos para o trabalho com essa dimensão do oral, e a permanência desse critério avaliativo ao longo dos anos parece relacionar-se a esse pouco investimento na exploração desse aspecto nos livros didáticos.

O critério que contempla se os livros/coleções “abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas⁷” também está presente entre 2004 e 2013. Esse critério contribui para o desenvolvimento da consciência da variação e heterogeneidade da linguagem oral e para uma atitude positiva em relação às variações estigmatizadas, ao propor reflexões sobre o preconceito linguístico e as multivariadas expressões orais. Em 2016, esse critério não aparece no eixo de oralidade, sendo alocado no eixo “Outros conhecimentos linguísticos” com a seguinte redação: “consideram e valorizam a variação linguística, na abordagem das diferentes normas”. Desse modo, esse aspecto continua sendo considerado como critério de avaliação na edição 2016 do Guia, mas agora em outro eixo de ensino. Além disso, passa a contemplar não apenas o oral, mas também a escrita, tendo em vista que a variação e a heterogeneidade linguísticas estão presentes nas duas modalidades da língua.

O desenvolvimento das “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas⁸” é tomado como critério em 2004 e retomado em 2010 e 2013. Esse critério apresenta elementos importantes para o ensino do oral, tendo em vista que é papel da escola ensinar certos usos mais formais e públicos da fala, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem uma maior ou menor monitoração da fala. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997b) contemplam essa inserção da criança em diferentes situações comunicativas como um dos objetivos do ensino do oral no Ensino Fundamental, o que evidencia a consonância entre os critérios propostos pelo Guia e as orientações oficiais, até então vigentes em nosso país.

escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam (Guia 2010); Exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros (Guia 2013); Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros? (Guia 2016).

⁷ Critérios agrupados nessa categoria: Exploração das diferenças e semelhanças entre: a) As modalidades oral e escrita, b) As variedades da linguagem oral, c) Os gêneros orais do discurso (cotidianos X formais/públicos) (Guia 2004); Explorar a variação da linguagem oral e escrita (Guia 2007); Exploram as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre a linguagem oral e a escrita e entre as diversas variantes (registros, dialetos) que nelas se apresentam (Guia 2010); Abordagem e valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas (Guia 2013)

⁸ Critérios agrupados nessa categoria: Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral (Guia 2004); Propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas (Guia 2010); Desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e (ou) públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (Guia 2013)

Uma categoria que aparece em 2000/2001 de forma bastante genérica e é retomada entre 2010 e 2016 é a preocupação de que os livros “contemplem gêneros diversos”⁹, adequados a diferentes situações comunicativas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalhos, debate, entre outros gêneros). Esse critério tem relação com a categoria citada anteriormente, pois há a preocupação de que diferentes gêneros orais sejam contemplados nos livros didáticos, o que envolve o trabalho de ajuste da fala a situações diversas, por meio da adequação do gênero à situação comunicativa vivenciada. Desse modo, propicia ao aluno a compreensão de que alguns gêneros orais exigem preparação e controle consciente e voluntário. Por esse motivo, consideramos que o critério relativo ao desenvolvimento das “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas” não é retomado em 2016 provavelmente por estar, de certo modo, subjacente ao critério “contempla gêneros diversos”.

Entre 2013 e 2016, alguns critérios foram inseridos e/ou mantidos, sem grandes modificações. Esses critérios contemplam a escuta atenta, a construção do plano textual dos gêneros, a escolha do registro de linguagem adequado a situações diversas, a utilização de recursos audiovisuais e a preocupação com relação à presença de preconceitos associados às variedades orais. Esses critérios relacionam-se com alguns dos direitos de aprendizagem estabelecidos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012), por exemplo, de forma que é possível perceber relação dos critérios com o que tem sido proposto em posições oficiais mais recentes.

Destacamos, ainda, categorias que aparecem em apenas uma edição do PNLD e não são mais retomadas. No Guia 2007, por exemplo, aparece a categoria “produção de textos orais em turnos longos”, que, de acordo com o próprio Guia, consiste em produzir “textos orais em turnos longos em situação de discurso mais monológico, como na exposição de temas, nas narrativas de acontecimentos e histórias e na apresentação de instruções” (Brasil, 2006, p. 288). Parece-nos que, a partir da edição de 2010, esse critério foi incluído na categoria de “Gêneros orais diversos”, que contempla também a produção de textos orais mais longos.

Outra categoria que só aparece em 2007 é a exploração da “argumentação e justificativa de opiniões”, que visa a “participação em situações coletivas e individuais de apresentação e defesa de pontos de vista, como em debates e discussões” (Brasil, 2006, p. 288). Essa dimensão, que é contemplada por meio do trabalho com os gêneros orais argumentativos, estaria também inclusa no critério mais amplo “contempla os diferentes gêneros orais”.

A edição do PNLD 2013 apresenta um critério voltado para a retextualização, processo que consiste, basicamente, em transformar produções escritas em produções orais e vice-versa ou, até mesmo, converter do oral para o escrito e do escrito para o oral ou ainda do texto multimodal para o texto escrito ou do texto não verbal para o texto escrito (Benfica, 2014). De acordo com Marcuschi (2010), essas transformações são realizadas automaticamente (mas não de forma mecânica) pelos usuários da língua, sem que eles se deem conta das complexidades dessas operações. As atividades de retextualização poderiam ser consideradas na exploração das relações entre oral e escrito, categoria que, como já apontamos, está presente em todas as edições do Guia, e em atividades de oralização da

⁹ Critérios agrupados nessa categoria: Variedade de gêneros e registros (Guia 2000/2001); Contemplam gêneros diversos, inclusive mais formais e escolares (Guia 2010); Exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção (Guia 2013); Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção? (Guia 2016)

escrita – critério que consta no Guia 2016, como discutiremos adiante –, o que poderia explicar, em parte, a não permanência de um critério de avaliação específico para a retextualização, embora ela não contemple apenas as transformações do oral para o escrito e vice-versa.

O Guia do PNLD 2016 apresenta o critério “exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis, etc)”, que constitui a categoria “oralização da escrita”, o que não ocorre nas edições anteriores. Como já citado nesse trabalho, há uma discussão teórica acerca da oralização da escrita como dimensão do oral. Defendemos, apoiando-nos em Leal, Brandão e Lima (2012) e em Dolz e Schneuwly (2004), que essa atividade materializa-se na interface entre o oral e o escrito e, portanto, constitui uma das dimensões do ensino da oralidade.

Em síntese, as categorias de critérios específicos de avaliação dos livros didáticos do ciclo de alfabetização relacionados ao eixo de ensino oralidade contemplam, principalmente, a adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, além da exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e da língua falada na interação em sala de aula. É, pois, a partir dessas categorias de critérios que parecem se desdobrar os demais, que apresentam mudanças mais significativas, tendo em vista que, na edição de 2004, o Guia contemplava, basicamente, as três categorias de critérios citadas anteriormente. Já nas edições mais recentes, eles são ampliados e desdobrados. Por exemplo, a categoria “orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais”, presente nas edições de 2013 e 2016, pode ser considerado um desdobramento da categoria de critérios relativos à dimensão “contempla gêneros orais diversos”.

Ao longo do tempo, tais critérios passaram a ser mais específicos com relação às diferentes dimensões do trabalho com oral, e isso levou não apenas a um aumento perceptível do número de categoria de critérios, mas também a uma maior diversidade de elementos a serem considerados na abordagem desse eixo de ensino. Percebemos, portanto, que a constituição da oralidade como objeto de ensino exige um esclarecimento das práticas orais que são exploradas na escola, caracterizando-as em suas especificidades, de forma que sejam explorados os seus diferentes usos.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo geral apresentar e discutir resultados de um estudo que investigou mudanças e permanências nos critérios de avaliação instituídos pelo PNLD, ao longo do tempo, para avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que concerne ao ensino de oralidade. Nesse sentido, os resultados apontaram alguns aspectos que merecem nossa atenção.

De modo geral, identificamos, por um lado, a existência de uma quantidade razoável de critérios relacionados à oralidade, que foram sendo progressivamente ampliados, do ponto de vista quantitativo, ao longo das quase duas décadas estudadas, e, por outro, uma ampliação da diversidade de critérios, contemplando, assim, diferentes dimensões do oral como objeto de ensino. Um aspecto importante a ser considerado é, portanto, o aumento e a diversificação dos critérios de uma edição para a outra do PNLD, o que parece estar relacionado a uma importância maior dada à oralidade como objeto de ensino, ao longo do tempo.

Como permanência, percebemos que os critérios específicos de avaliação dos livros didáticos do ciclo de alfabetização, no que concerne ao eixo de ensino oralidade, relacionam-se, principalmente, à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, à exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua e ao uso da língua falada na interação em sala de aula. São essas as categorias que mais apareceram ao longo dos anos,

presentes em cerca de 5 (cinco) dos 7 (sete) Guias analisados. Aparentemente, é a partir desses aspectos que parecem se construir os demais critérios, que, em Guias mais recentes, vão sendo ampliados e desdobrados, tornando-se mais específicos com relação às diferentes dimensões do trabalho com a oralidade.

Como mudança, identificamos, conforme discutimos, que os critérios passaram a ser mais específicos, atendendo a diferentes dimensões do trabalho com oral, o que resultou numa ampliação significativa das categorias contempladas ao longo dos anos nas diferentes edições do Guia. Desse modo, observamos um total de 11 categorias em 2013 e, com um pequeno decréscimo, 8 categorias em 2016. Outra mudança que chama a atenção foi a supressão, em 2016, das categorias “propõe o uso da língua falada na interação em sala de aula”, que esteve presente em todas as edições até 2013, e “aborda e valoriza a variação e a heterogeneidade linguísticas”, que foi alocado no eixo “Outros Conhecimentos Linguísticos” da ficha de avaliação da edição de 2016. Identificamos, ainda, a presença de algumas categorias em apenas uma edição do Guia, como o caso de “orienta a produção de textos orais em turnos longos” e “explora argumentação e justificativa de opiniões”, presentes apenas na edição do Guia 2007, ele “orienta a retextualização”, constante somente na edição do Guia 2013. Na edição de 2016, houve, ainda, a introdução de um critério relativo ao trabalho com a oralização do texto escrito, que contemplamos na categoria “explora a oralização da escrita”.

É importante destacar que essas mudanças, que se situam em um recorte temporal de quase duas décadas, resultaram, ao que tudo indica, tanto de negociações internas entre os especialistas envolvidos no processo de avaliação dos livros didáticos e entre eles e a instância governamental envolvida (nesse caso, o MEC), quanto de demandas externas (práticas pedagógicas, curriculares, resultados de pesquisas, entre outros aspectos).

Compreendemos que ainda há muito a ser investigado sobre a temática da oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula do Ensino Fundamental, discussão essa, de certo modo, ainda recente no cenário educacional e tão importante no processo de formação de crianças, jovens e adultos. É a partir do desenvolvimento e da divulgação de pesquisas sobre esse eixo que poderemos colaborar para consolidar a oralidade tanto como objeto de pesquisa quanto como eixo de ensino.

Referências

- Alves, I. B. (2011). *Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD 2010/2011*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Araújo, L. C. de. (2015). Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular língua portuguesa. In Brasil. Secretaria de Educação Básica, Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno nº 05. Brasília; MEC, SEB.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Batista, A. A. G. (2003). Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In R. Rojo, A. A. G. Batista (Orgs.), *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Benfica, M. F. B. (2014). Retextualização. In Ceale. Recuperado em 25 de maio, 2018, de <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>

- Brasil/MEC. (1997a). *Guia de Livros Didáticos 1998*: 1ª a 4ª séries. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*, vol. 2. Brasília/DF: SEF.
- Brasil/MEC. (1999). *Guia de Livros Didáticos 2000/2001*: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (2003). *Guia de Livros Didáticos 2004*: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (2006). *Guia de Livros Didáticos 2007*: Alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (2009). *Guia de Livros Didáticos 2010*: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (2012). *Guia de Livros Didáticos 2013*: Letramento e alfabetização e língua portuguesa. PNLD, Brasília.
- Brasil/MEC. (2015). *Guia de Livros Didáticos 2016*: Alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. PNLD, Brasília.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 295-316.
- Costa-Maciel, D. A. G. (2006). *Livros didáticos de língua portuguesa: propostas didáticas para o ensino do oral*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Costa Val, M. G. (2009). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG.
- Costa Val, M. G. & Castanheira, M. L. (2005). Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In M. da G. Costa Val, L. A. Marcuschi (orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly, J. Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: R. Rojo; G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Dutra, A. S. (2013). *O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PNC e propostas dos livros didáticos*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed.

Leal, T. F., Brandão, A. C. P. & Lima, J. de M. (2012). A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In T. F. Leal, S. Gois (orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.

LEAL, T. F. & GOIS, S. (2012). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.

Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Unicamp.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Magalhães, T. G. (2007). *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD x a prática nos livros didáticos*. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Marcuschi, L. A. (2005). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In A. Dionísio, M. A. Bezerra (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3a ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10a ed. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. & Dionísio, A. P. (orgs), (2007). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, L. A. & Dionísio, A. P. (2007). Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In L. A. Marcuschi, A. P. Dionísio (orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

Minayo, C. de S. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rojo, R. & Batista, A. A. G. (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Recebido em: 14/12/2018

Aprovado em: 07/05/2019