

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1998 – 2016):
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PERFIL DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADOS.**

CARUARU, 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1998 – 2016):
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PERFIL DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

CARUARU, 2017

Catálogo na fonte

Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 – 1242

M538o Mendes, Estephane Priscilla dos Santos.
A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016): critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados. / Estephane Priscilla dos Santos Mendes. – 2017.
136f.: il.; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Avaliação educacional (Brasil). 2. Alfabetização. 3. Letramento (Brasil). 4. Livros didáticos (Brasil). 5. Ensino (Brasil). I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-245)

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (1998 – 2016):
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E PERFIL DOS LIVROS DE ALFABETIZAÇÃO
APROVADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 11 de agosto de 2017

BANCA EXAMINADORA

Alexsandro da Silva

(UFPE-PPGEduC – Presidente/Orientador)

Maria Joselma do Nascimento Franco

(UFPE-PPGEduC – Examinadora interna)

Telma Ferraz Leal

(UFPE-PPGE – Examinadora externa)

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

(UPE – Examinadora externa)

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: minha avó Maria do Socorro, minha tia-avó Maria José, minha mãe Penha, minha irmã Clara e minha afilhada Fernanda, por serem, para mim, exemplos de amor, força, resiliência e empoderamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todas as bênçãos que Ele tem derramado sobre minha vida, por me permitir ser forte e por colocar tantas oportunidades lindas no meu caminho. Os sonhos de Deus são sempre melhores que os nossos!

Agradeço imensamente aos meus pais, Penha e Willisses, por todo apoio, carinho e compreensão, por serem os pais mais incríveis que alguém poderia ter e por fazerem o possível e o impossível para me ajudar em todos os âmbitos da minha vida. Agradeço à minha irmã Clara, pelo apoio e disponibilidade de sempre. E aos meus demais familiares, pela compreensão e carinho ao longo dessa jornada.

Ao meu noivo, Danillo, por estar (literalmente) ao meu lado em cada etapa desse processo. Amor, você fez essa caminhada menos solitária! E nada que eu possa escrever aqui será suficiente para te agradecer por sua PACIÊNCIA, carinho, amor, dedicação, empatia, disponibilidade, suas constantes palavras de incentivo e toda leveza que você traz pra minha vida.

A nossa afilhada (quase filha) Fernanda, que, mesmo sem entender o que é um mestrado, tentava constantemente me falar palavras de encorajamento e positividade, além de me acolher e compreender minhas ausências.

Às minhas amigas queridas Cynthia e Luana, pela cumplicidade, carinho e pelo ombro amigo sempre disponível. À minha amiga “doutora” Nyanne, por ser um anjo na minha vida e um presente lindo que a universidade me deu; não há palavras que possam expressar toda a minha gratidão por seu apoio e cuidado para comigo. A July e Rafa, com as quais compartilhei saberes, angústias, alegrias e vitórias.

Ao meu querido orientador Alex, por ser esse orientador maravilhoso, por toda paciência, cuidado, disponibilidade, conselhos, confiança, além de tornar todo o processo mais leve e “tranquilo”, sem deixar de lado o rigor e a qualidade do trabalho. E, principalmente, por ser, para mim, um grande exemplo de responsabilidade, compromisso e objetividade.

Aos professores do PPGEDUC, em especial Nina, Conceição, Allene, Joselma e Jamerson, pelas aulas maravilhosas e por dividirem conosco momentos ricos de trocas de conhecimento. Aos professores do PPGE de Recife, Telma Leal, Artur Moraes, Maria Lúcia Barbosa e Andrea Brito, pelas contribuições e aprendizagens que me proporcionaram nas disciplinas que tive oportunidade de participar com vocês.

Às professoras Telma Leal e Lucinalva Almeida (Nina) pelas contribuições dadas na banca de qualificação, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao padre Sandro, por toda preocupação, apoio e incentivo, me acompanhando desde o processo seletivo, sempre buscando saber como eu estava. Seu apoio foi muito importante.

A Karla Guimarães, pelos conselhos, por ser um porto seguro nos momentos de angústia e por compartilhar das minhas alegrias.

A todos os amigos e amigas que fiz na turma de 2015, por todos os conhecimentos que construímos juntos, as angústias e alegrias compartilhadas.

A Socorro, por sua atenção e seu jeito sempre tão generoso de nos atender. Sem você, o PPGEDUC não seria o mesmo!

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos durante do curso de mestrado.

E a todos aqueles que omiti/esqueci aqui, mas que, de alguma forma, contribuíram com esse processo, através de palavras de incentivo, por compreenderem as minhas ausências e por torcerem por mim!

Gratidão!!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo central investigar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD no que concerne ao ensino de oralidade no ciclo de alfabetização e o perfil dos livros/coleções avaliados, no que se refere a esse eixo de ensino. Especificamente, objetivamos analisar os critérios de avaliação voltados ao eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático do PNLD; e analisar o perfil dos livros aprovados no PNLD, no que se refere ao tratamento da oralidade. Para atingir nossos objetivos, desenvolvemos uma discussão tomando por base estudos sobre a imbricação entre fala/oralidade e escrita/letramento, desenvolvidos por pesquisadores como Marcuschi e Dionisio (2007), Marcuschi (2005, 2007, 2010), Kleiman (2005), Fávero, Andrade e Aquino (2012), além de estudos que abordam a oralidade como objeto de ensino, desenvolvidos por autores como Dolz e Schneuwly (2004), Leal, Brandão e Lima (2011), Costa-Maciel (2009), Magalhães (2007), dentre outros. Também alicerçamos nosso quadro teórico em discussões sobre o PNLD, contemplando autores como Batista (2003), Costa Val (2009), Alves (2001), Mantovani (2009), dentre outros. Essa pesquisa baseou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, não excluindo, no entanto, a utilização de dados quantitativos. Em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos propostos neste estudo, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa documental, e tratamos os dados através da Análise de Conteúdo. Analisamos diferentes versões do Guia de Livros Didáticos do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), enfocando as fichas de avaliação de cada Guia e as resenhas dos livros aprovados. Os resultados evidenciaram que os critérios específicos de avaliação relativos ao eixo de ensino oralidade nos livros didáticos do ciclo de alfabetização relacionam-se, principalmente, à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, além da exploração da língua falada na interação em sala de aula. No que se refere ao perfil das obras, identificamos ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula, embora se tenha observado, ao longo do tempo, uma presença maior de outras dimensões do oral, ainda que mais timidamente.

Palavras-Chave: Oralidade. Ciclo de alfabetização. Livros didáticos. PNLD.

ABSTRACT

This study has as its main objective to investigate, changes and permanence on the evaluation criteria used by PNLD concerning orality teaching in the literacy cycle and the profile of the evaluated books/collections with regards to this teaching modality. Specifically, we aim to analyze the evaluation criteria focused on the orality teaching modality of the Didactical Guide Book from PNLD; and analyze the profile of the approved books in PNLD regarding orality approach. To reach our objectives, we developed a discussions based on studies about the imbrication between speaking/orality and writing/literacy developed by researches as Marcuschi e Dionisio (2007), Marcuschi (2005, 2007, 2010), Kleiman (2005), Fávero, Andrade e Aquino (2012) further from studies that approach orality as a teaching object as, developed by authors such as, Dolz and Schneuwly (2004), Leal, Brandão and Lima (2011), Costa-Maciel (2009), Magalhães (2007) and others. We also built our theoretical framework on discussions about PNLD, based on authors as Batista (2003), Costa Val (2009), Alves (2001), Mantovani (2009) and others. This research was based on a qualitative approach, without excluding, however, the utilization of quantitative data. In accordance with the nature of the object and the proposed objectives in this study, we adopted as a methodological procedure the documental research, we also approached the data using a content analysis. We analyzed different versions of the Didactical Guide Book from PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), focusing on the evaluation sheets from each guide and the reviews from each approved books. The results showed that the specific evaluation criteria related to the orality teaching modality in the didactical books from the literacy cycle are relate to, specially, to the adequacy of the oral genres to different communicative situations also to the exploration of the spoken language during the in-class interaction. Regarding the books profile, we identified focusing on conversation activities and the use of in-classoral interaction situations, even thou it was observed along the time a slow growing participation of other oral dimensions.

Keywords: Orality. Literacy cycle. Didatic books. PNLD.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Conteúdos do bloco Língua oral: usos e formas apresentados nos PCNs (1º ciclo).....	34
Imagem 2 – Capacidades, conhecimentos e atitudes relativos ao desenvolvimento da oralidade propostos pelo Pró-Letramento: ..	36
Imagem 3 - Direitos de Aprendizagem relativos à oralidade propostos pelo PNAIC	39
Imagem 4 - Gêneros orais contemplados em uma coleção aprovada no PNLD 2010	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades a serem desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização para o eixo de oralidade na BNCC	46
Quadro 2 – Guias do PNLD (1998 – 2016) características gerais.....	64
Quadro 3 – Livros/Coleções selecionadas para análise de mudanças e permanências no interior das resenhas (perfil dos livros), ao longo do tempo, no que se refere ao eixo de oralidade.	71
Quadro 4 - Critérios de avaliação de livros/coleções didáticas de alfabetização do PNLD (2000/2001-2016).....	74
Quadro 5 - O Eixo de Ensino Oralidade nas Resenhas dos Guias do PNLD (1998 a 2016).....	90
Quadro 6 - O ensino de oralidade na coleção Linhas e Entrelinhas – Alfabetização segundo as resenhas do Guia do PNLD (2004-2013)	101
Quadro 7 – O Ensino da Oralidade na Coleção <i>Bem-Me-Quer</i>- Segundo as Resenhas dos Guias PNLD (2007 – 2016).....	102
Quadro 8 – O Ensino da Oralidade na Coleção <i>A Escola é Nossa – Segundo as Resenhas dos Guias PNLD</i> (2007 – 2016).....	103
Quadro 9 – O Ensino de Oralidade na Coleção <i>Porta Aberta – Segundo as resenhas dos Guias PNLD</i> (2007- 2016).....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Critério: Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula.....	92
Gráfico 2 - Critério: Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua.....	93
Gráfico 3 - Critério: Abordam e valorizam a variação e heterogeneidade linguísticas.	94
Gráfico 4 - Critério: Contemplam Gêneros Diversos	96
Gráfico 5 - Critério: Estimulam a escuta atenta e compreensiva.....	97
Gráfico 6 - Critério: Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência Estudantil
FENAME	Fundo Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ORALIDADE: CONCEITOS E ENSINO	21
2.1	Oralidade/Fala e Letramento/Escrita	21
2.2	Oralidade como Objeto de Ensino	25
2.3	Oralidade no Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	32
3	O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E O ENSINO DE ORALIDADE	49
3.1	Breve Histórico do PNLD	50
3.2	Oralidade nos Livros Didáticos	56
4	METODOLOGIA	61
4.1	Abordagem de Investigação e Procedimentos de Produção e Tratamento dos Dados	62
4.2	Breve caracterização dos Guias do PNLD	64
4.3	A análise dos Dados	66
4.4	Detalhamento da análise das fichas de avaliação e das resenhas	68
5	ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD PARA O ENSINO DE ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO (1998 - 2016)	73
6	ANÁLISE DAS RESENHAS DE LIVROS DIDÁTICOS/COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS NO PNLD (1998 - 2016) QUANTO AO EIXO DE ENSINO ORALIDADE	84
6.1	Considerações preliminares	84
6.2	Panorama geral do perfil dos livros/coleções de alfabetização aprovados no PNLD quanto ao ensino da oralidade	85
6.3	O eixo de ensino oralidade nas resenhas dos livros/coleções didáticas aprovados no PNLD (1998 – 2016)	89
6.4	Análise do caso de algumas obras/coleções aprovadas no PNLD	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A – Critérios para o Eixo de Ensino Oralidade nas Fichas de Avaliação dos Guias de	

Livros Didáticos do PNLD (1998 – 2016) – COMPLETO sem a omissão de critérios da ficha.....	116
ANEXO B – Critérios para o Eixo de Ensino Oralidade nas Fichas de Avaliação dos Guias de Livros Didáticos do PNLD (1998 – 2016) – VERSÃO FINAL	120
ANEXO C – Modelo de Quadro elaborado para análise das Resenhas por Guia/Ano – edição 2016	124
ANEXO D – Modelo de Quadro elaborado para análise longitudinal das Resenhas por Edição – Coleção Porta Aberta	135

1 INTRODUÇÃO

A língua oral está muito presente em nossa vida cotidiana. Entretanto, em determinados espaços e culturas, a escrita tem maior prestígio, tendo sido considerada, durante bastante tempo, como passaporte para a “civilização”, ocupando, assim, lugar hegemônico em muitas situações de comunicação das sociedades que a usam. Diante disso, passou-se a considerar a escrita como sendo superior à fala. Porém, se pararmos um pouco para observar nossa rotina diária, é fácil perceber que falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos ao longo das diferentes situações comunicativas com as quais nos deparamos no dia-a-dia.

Ao longo do tempo, fala e escrita foram, de modo geral, colocadas em oposição, sendo a primeira vista como lugar do erro, do não planejamento, da imprecisão, da não normatização, etc., enquanto a segunda seria concebida como autônoma, planejada, precisa, normatizada, dentre outros adjetivos. Não é objetivo deste trabalho opor fala e escrita em dois pólos, pois reconhecemos a imbricação de ambas.

Como dissemos anteriormente, 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 escuta (MARCUSCHI, 2010; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Entretanto, não falamos da mesma forma sempre, diferentemente do que se pensava ao se opor fala e escrita. 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 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 de toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Entretanto, um levantamento realizado por nós em anais das Reuniões Anuais da ANPED, e em alguns periódicos, como a Revista Brasileira de Educação e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, revelou que ainda são poucas as pesquisas relacionadas a essa temática. Esse levantamento teve como objetivo identificar qual

o tratamento dado à oralidade nos estudos realizados recentemente, tentando compreender os argumentos mais presentes, as metodologias mais utilizadas e as influências teóricas mais significativas, além das contribuições e possíveis lacunas.

Nas publicações da Revista Brasileira de Educação, constatamos que, no período de janeiro de 2005 a janeiro de 2015 (total de 33 edições publicadas), a revista publicou artigos relacionados à área de educação e linguagem (leitura, escrita, alfabetização e letramento), porém não identificamos nenhum trabalho relacionado à oralidade e/ou aos gêneros orais na sala de aula. Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do ano de 2005 até o início do ano de 2015 (total de 30 edições publicadas), também há vários artigos relacionados à área de educação e linguagem, entretanto não encontramos nenhum trabalho voltado para o ensino de oralidade e/ou de gêneros orais.

Como mencionamos anteriormente, foram realizados também levantamentos nos anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação), que entre os anos de 2005 e 2015 registrou cerca de 218 artigos (129 trabalhos e 26 pôsteres) no GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Dentre esses artigos, seis¹ deles tinham como tema a oralidade em sala de aula.

Percebemos assim, que as pesquisas sobre oralidade e/ou gêneros orais presentes nessas bases de dados estavam mais voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tais pesquisas abordaram tanto situações de aula quanto a análise de livros didáticos e/ou documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Não encontramos, todavia, pesquisas que tratassem especificamente do ensino de oralidade no ciclo de alfabetização. Em síntese, percebemos, de modo geral, que as pesquisas sobre a oralidade, enquanto eixo e objeto de ensino, são muito escassas e, quando se trata do ciclo de alfabetização, a incidência de trabalhos diminui ainda mais, pois, quando tais pesquisas se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes o foco está a partir do 3º ano.

De acordo com Costa-Maciel e Barbosa (2013), o ensino da oralidade, por ser recente no cenário dos conteúdos curriculares, configura-se ainda incipiente nas

¹ Os trabalhos de Magalhães (2007), Costa-Maciel (2008), Costa-Maciel e Barbosa (2009) e Costa-Maciel e Barbosa (2012) são artigos frutos de teses e dissertações presentes nos bancos de dados da CAPES e da UFPE.

pesquisas e pouco presente no que se refere a investigações relacionadas ao ensino de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreendemos, assim como outros pesquisadores e professores alfabetizadores, que um dos objetivos do Ciclo de Alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética, contemplando o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios do funcionamento do 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. Essa compreensão não deve, no entanto, minimizar a importância do trabalho com os diferentes eixos de ensino nessa fase da escolarização, dentre eles o da oralidade. Pelo contrário, o trabalho com oralidade, além de contribuir no desenvolvimento da língua oral em si, pode contribuir no trabalho com a leitura e a escrita, já que existe uma inter-relação entre essas duas modalidades.

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, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais, conforme aponta Araújo (2015):

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 (ARAÚJO, 2015, p. 11)

Sendo assim, as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento podem ser trabalhadas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em meio a meta de ler e escrever com autonomia, pois não há, como já citado anteriormente, separação entre oral e escrito, e sim uma imbricação. Ao professor alfabetizador, cabe ser mediador no processo de uso da oralidade, levando seus aprendizes a desenvolver diferentes habilidades que os auxiliem a atender o que o contexto comunicativo lhe exige, seja na modalidade oral ou escrita da língua.

Considerando que o professor tem esse papel de mediação no processo 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, muitos professores precisam de suportes didáticos pedagógicos aos quais possam recorrer

para desenvolver suas práticas. Dentre os materiais didáticos que podem oferecer tal suporte aos professores, o livro didático é, sem dúvida, o mais utilizado, pois é aquele que mais está presente no cotidiano da sala de aula e que, de algum modo, orienta o que e como se ensina (BATISTA, 2003).

Entretanto, em pesquisas já realizadas (MAGALHÃES, 2007; COSTA-MACIEL, 2008; COSTA-MACIEL; FIGUEIREDO, 2009; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2011; DUTRA, 2013), no que se refere ao lugar da oralidade nos livros didáticos, concluiu-se que as coleções de livros didáticos que foram bem avaliadas no Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD), apesar de promoverem atividades diferenciadas no que se refere às dimensões da oralidade, não trazem com profundidade algumas habilidades importantes para o desenvolvimento desse eixo de ensino, focando geralmente em atividades de conversação e leitura em voz alta.

Nesse sentido, propomos uma análise dos critérios utilizados pelo PNLD no que se refere a esse eixo de ensino, na avaliação dos livros para o ciclo de alfabetização, e qual o perfil dos livros analisados, tendo em vista que os resultados do levantamento, mencionado anteriormente apontam que os trabalhos que contemplam o PNLD enfatizam apenas a concepção de oralidade do Edital do Programa. Desse modo, não contemplam estudos sobre os critérios considerados no Guia para avaliar os livros em relação a esse eixo de ensino e como tais critérios mudaram ou não ao longo do tempo, bem como qual o perfil dos livros que são aprovados pelo Programa, no que se refere ao ensino de oralidade na alfabetização. Consideramos que as orientações propostas no edital e os critérios dispostos no Guia têm muitas vezes norteado a produção dos livros, para que as editoras se adéquem ao padrão de qualidade exigido pelo Programa. No que se refere à alfabetização, por exemplo, com o lançamento do primeiro “Guia de Livros Didáticos” em 1996 do PNLD, as antigas cartilhas passaram a ser substituídas pelos “novos livros de alfabetização”.

Como sabemos, o PNLD é, atualmente, um Programa voltado à avaliação, aquisição e distribuição de obras didáticas aos estudantes de escolas públicas brasileiras. Após a avaliação das obras, que ocorre a cada três anos, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas, que é disponibilizado às escolas, a fim de subsidiar a escolha dos livros que serão usados em sala de aula. Este Guia é então utilizado como instrumento de

base para os professores no momento de escolha dos livros didáticos (MAGALHÃES, 2007).

O PNLD, ao avaliar livros didáticos de alfabetização, impulsiona mudanças nesses materiais, como afirmamos anteriormente, legitimando determinadas perspectivas teórico-metodológicas nesse campo, ao estabelecer regras para inscrição das editoras e apresentar critérios pelos quais os livros serão avaliados. Nesse sentido, através desse estudo, buscamos investigar *quais critérios de avaliação foram utilizados pelo PNLD, ao longo do tempo, para o ensino de oralidade no ciclo de alfabetização e qual o perfil dos livros avaliados no que se refere a esse eixo de ensino?*

Desse modo, de maneira geral, objetivamos investigar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD para o ensino de oralidade no ciclo de alfabetização e no perfil dos livros avaliados, no que se refere a esse eixo de ensino. De modo mais específico, visamos a:

- analisar os critérios de avaliação do eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático do PNLD;
- analisar o perfil dos livros aprovados no PNLD no que se refere ao tratamento da oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático.

Ao realizar tais análises, levamos em consideração os diferentes contextos nos quais o PNLD se insere, sejam eles políticos, econômicos, sociais, estruturais ou pedagógicos. Consideramos ainda as mudanças que se deram nesses diferentes contextos ao longo do tempo, tomando-os como pano de fundo de nossa investigação. No entanto, deter-nos-emos na análise interna do Programa, enfocando mudanças e permanências nos critérios avaliativos de diferentes Guias e no perfil dos livros/coleções aprovados.

Em busca de atingir nossos objetivos, organizamos nosso trabalho em 5 (cinco) partes. No Capítulo 1, apresentamos uma discussão sobre oralidade: seus conceitos e ensino, na seção “oralidade/fala e letramento/escrita” abordamos os conceitos de oralidade e letramento, bem como a imbricação existente entre as modalidades oral e escrita da língua. Em seguida, na seção “oralidade como objeto de ensino”, fazemos uma síntese sobre o que seria a oralidade enquanto objeto de

ensino, tomando como base a discussão de autores sociointeracionistas. Na seção, “oralidade no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental” tratamos do que é exposto sobre oralidade em alguns documentos normativos como PCN e BNCC, por exemplo.

O Capítulo 2 descreve o Programa Nacional do Livro didático, na seção “breve histórico do PNLD”, apresentamos uma breve discussão sobre o percurso histórico do Programa e como o mesmo se constitui atualmente. Na seção seguinte “oralidade nos livros didáticos”, discutimos pesquisas que abordam a presença do ensino do oral em livros didáticos de diferentes turmas/séries do ensino regular.

No Capítulo 3 descrevemos nosso percurso metodológico. No Capítulo 4, apresentamos os dados e os resultados deste estudo, no que se refere ao nosso primeiro objetivo específico, analisar os critérios de avaliação do eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático do PNLD.

No Capítulo 5, apresentamos os dados e os resultados deste estudo, no que se refere ao nosso segundo objetivo específico, analisar o perfil dos livros aprovados no PNLD no que se refere ao tratamento da oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático. Por fim, tecemos algumas considerações acerca deste estudo e dos resultados que obtivemos com o mesmo.

2 ORALIDADE: CONCEITOS E ENSINO

2.1 Oralidade/Fala e Letramento/Escreita

De acordo com Marcuschi e Dionisio (2007), como prática social, a língua funciona sob duas formas fundamentais: a modalidade escrita e a modalidade oral. Ainda segundo esses autores, apesar de a escrita ter sido criada pelo ser humano mais tardiamente do que o surgimento da fala, a escrita permeia quase todas as práticas sociais dos povos nos quais penetrou, sendo assim utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo ao uso da oralidade. Até pessoas não alfabetizadas utilizam diferentes mecanismos para interagir nessas sociedades grafocêntricas através de diferentes práticas de letramento, como veremos adiante.

Segundo Marcuschi (2010) a escrita ganhou um status social singular, de tal modo que se tornou um fenômeno de massa desejável a todos os seres humanos, para “atingir” o conhecimento e a civilização. Nesse contexto, oralidade/fala e letramento/escreita são colocadas em posições dicotômicas, e a produção escrita ocupa lugar de prestígio em relação à produção oral. No entanto, compreendemos que, mesmo na sociedade grafocêntrica em vivemos, há culturas e espaços em que o oral tem maior prestígio e nos quais a escrita não possui essa superioridade.

Entretanto, em toda produção discursiva, há uma imbricação entre oralidade/fala e letramento/escreita, mesmo que tenhamos impressão de que estamos “apenas falando” ou “apenas escrevendo”, pois ambas são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Quando nos referimos à Oralidade e ao Letramento, falamos das práticas sociais ou práticas discursivas que se dão nas duas modalidades da língua (oral e escrita). Nesse caso, o letramento está relacionado as habilidades sociais de uso da leitura e da escrita, ao passo que a oralidade relaciona-se a todas as atividades orais (fala e escuta) do dia-a-dia, conforme indica Marcuschi (2010):

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que

fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso (MARCUSCHI, 2010, p. 16)

Nesse sentido, teceremos algumas considerações sobre os termos letramento e oralidade, de forma que possamos perceber que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). É necessário salientar que ambas as modalidades são complementares, de modo que o oral perpassa o escrito e vice-versa.

A palavra **letramento** corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva em que é adotada. Segundo Soares (2012) o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas. Assim, uma pessoa pode ser analfabeta (não ter se apropriado do sistema de escrita alfabética e suas convenções), mas participar de práticas de letramento ao longo de sua vida em sociedade (por exemplo, ao solicitar que alguém leia um jornal ou escreva uma carta para ela). Assim, apesar de não saber ler e escrever, por ser analfabeta, essa pessoa se envolve em práticas sociais de leitura e escrita para atender a diferentes finalidades.

A **oralidade** está relacionada ao uso da língua em sua modalidade oral, não se limitando à materialidade da fala, mas aos seus contextos socioculturais específicos. Conforme Bentes (2010), “toda a produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos” (BENTES, 2010, p. 131). Nesse sentido, “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Diante disso, conforme Marcuschi (2010), quando nos referimos à fala e à escrita, estamos tratando das *formas linguísticas* e das atividades de formulação textual de uma determinada língua. A “fala” corresponde ao material linguístico referente às formas orais (som), enquanto a “escrita” refere-se ao material linguístico das formas escritas (grafia)². Ainda para o referido autor, “a **fala** seria uma forma de

² Não limitamos nossa discussão acerca de fala e escrita apenas à relação som-grafia, pois, como afirmam Marcuschi e Dionisio (2007), “Igualmente ingênuo seria ver na relação fala e escrita apenas

produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2010, p. 25, grifo do autor), estando, portanto, situada no plano da oralidade. Já “a **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica” (MARCUSCHI, 2010, p. 26, grifo do autor), situando-se, assim, no plano do letramento.

As práticas sociais de linguagem são híbridas quanto às modalidades de língua utilizadas, mas tais práticas dependem das situações de comunicação em que nos envolvemos e do grau de formalidade que elas exigem, conforme aponta Kleiman (2005):

É muito comum, entretanto, a existência de uma gradação de formalidade/informalidade que também contribui para determinar a modalidade de língua a ser utilizada: assim, podemos agradecer um presente, aceitar um convite, oferecer os pêsames, falando ou escrevendo, e isso depende, basicamente, do nível de formalidade da situação, que pode ir desde o mais frio e formal até o casual e íntimo (KLEIMAN, 2005, p. 44).

Na realidade, muitos gêneros orais constituem-se de modo muito aproximado de gêneros escritos por serem perpassados pelas experiências de letramento de seus interlocutores, como as palestras, por exemplo. A aproximação da fala aos modos de escrita em gêneros acadêmicos ocorre porque há práticas de produção oral que incluem e/ou são atravessadas pelo letramento, embora reconheçamos que há uma especificidade dos gêneros orais formais que não os reduz aos gêneros escritos correspondentes. Por outro lado, é por meio da fala que algumas experiências com a escrita são desencadeadas. Nas práticas letradas de sala de aula, por exemplo, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Em atividades fora da escola, a mobilização das duas modalidades da língua também é comum. Ainda de acordo com Kleiman (2005):

O conceito de letramento abre espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o oral e o escrito. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição entre o oral e o escrito –,

uma diferença de meio de manifestação ou representação, ou seja, a escrita seria representada *graficamente*, e a fala, pelo *som* [...] a distinção *som-grafia* é essencial para a relação fala-escrita do ponto de vista discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua” (p. 26).

perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita (KLEIMAN, 2005, p. 45).

De acordo com Fávero e outros (2012), ao longo dos anos, muitas pesquisas têm sido realizadas no âmbito das ciências humanas e sociais sobre a língua falada e escrita³, embora o nível de concordância entre tais pesquisas ainda seja pequeno. Em muitas situações, a língua escrita é entendida como complexa, formal e abstrata, enquanto a língua falada seria vista como oposto disso, ou seja, de estrutura simples, informal, concreta e dependente de contexto. Desse modo, a língua escrita passa a ser tida como verdadeira forma de linguagem, ao passo que a língua falada não constitui objeto de estudo. Como aponta Schneuwly (2004):

[...] o oral é concebido como um todo homogêneo que se confunde com a escrita ou se opõe à escrita, também vista como unidade homogênea. As próprias denominações “escrita” e, sobretudo, “oral” contribuem para a manutenção dessa concepção, sendo também dela resultantes, quando introduzida a dicotomia oral/escrita nos programas escolares (SCHNEUWLY, 2004, p. 113)

É certo que as relações entre fala e escrita não são tão claras, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Como nenhuma língua é estanque, fala e escrita acompanham, portanto, a organização da sociedade. Por exemplo, a formalidade ou não da escrita ou da fala deve-se à situação comunicativa na qual os locutores e interlocutores estão inseridos, e “essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 25).

Diante disso, não há motivos para continuar a sustentar essa visão dicotômica entre fala e escrita, colocando a escrita em posição privilegiada em relação à fala. Ambas têm um papel importante a cumprir, pois ser competente comunicativamente é saber fazer uso da língua em suas modalidades escrita e oral, de forma a adequar-se às situações de comunicação distintas. Fala e escrita não estão em competição, ambas têm sua história e papel na sociedade. Conforme Marcuschi (2010):

³ Quando utilizamos os termos língua falada e língua escrita, não estamos nos referindo a duas línguas diferentes, pois compreendemos que ambas são dois modos de representação de uma mesma língua, embora cada um dos dois modos tenha uma história própria. (MARCUSCHI 2007, p. 32).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 17)

Percebemos, como já apontamos anteriormente, que há uma imbricação entre fala e escrita (assim como entre oralidade e letramento). Desse modo, a relação entre oralidade/fala e letramento/escrita se dá em um *continuum* de práticas e de gêneros, de forma que algumas práticas, apesar de serem orais, são influenciadas pelo escrito e vice-versa (MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Por exemplo, a entrevista oral pode ser transformada em texto para uma revista, assim como os jornalistas de um telejornal lêem a notícia para seus telespectadores. De acordo com Marcuschi (2007, p. 62, grifos do autor):

Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuo de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*.

Essa concepção leva em consideração a língua como heterogênea, variável, histórica e social. Desse modo, eliminam-se as dicotomias existentes entre fala e escrita. Diante disso, Schneuwly (2004) afirma que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em contato com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender” (SCHNEUWLY, 2004, p. 114). É preciso, portanto, compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e oralidade, e que a fala e a escrita se relacionam em diferentes níveis (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007; MARCUSCHI, 2010; FÁVERO et al., 2012).

2.2 Oralidade como Objeto de Ensino

A oralidade está bastante presente nas salas de aula em diferentes situações (na rotina cotidiana, na correção de exercícios, na contação de histórias, nas conversas informais, dentre outras). Entretanto, pesquisas (cf. DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; LEAL, BRANDÃO, LIMA, 2011; ÁVILA, NASCIMENTO, GOIS, 2011; COSTA-MACIEL, BARBOSA, 2012; BOTLER, 2013) apontam que, na maior parte das aulas,

ela não é tomada como objeto de ensino, o que nos leva a concluir que “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125) nas salas de aula do ensino básico. Por outro lado, textos oficiais (por exemplo, PCN e documentos do PNLD) afirmam que a oralidade constitui um eixo de ensino da área de língua portuguesa.

Segundo Marcuschi (2007), não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina à escrita, pois a primeira é apreendida desde muito cedo pela criança, no convívio familiar, de maneira espontânea, e a maioria delas já chega à escola com um bom domínio da linguagem oral, já que “do ponto de vista ontognético, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 126).

Se a oralidade está tão presente na vida cotidiana das crianças, caberia à escola incentivar a criança a fazer novas descobertas acerca dessa prática que ela usa constantemente, permitindo-a utilizar a língua oral em contextos que ainda não são familiares. Nesse sentido, a escola pode contribuir ao ensinar certos usos mais formais e públicos da oralidade, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem uma maior ou menor monitoração da fala. Entretanto, o que se percebe é que, nas salas de aula, o oral aparece quase sempre a serviço da escrita. Sendo assim, em muitos casos, o oral é trabalhado, principalmente, como meio para a aprendizagem da produção escrita e da fluência em leitura.

Nesse sentido, para que o trabalho com o oral possa se materializar para além da superfície da fala e/ou como suporte para produções escritas, é preciso conhecer as diferentes práticas de oralidade e as relações que elas mantêm com a escrita, além de se ter claro qual o sentido que se tem dado à oralidade na escola, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004):

A análise das formas de interação entre oral e escrita parece, portanto, bastante diferente em função das situações de comunicação e dos objetivos visados e, geralmente, a observação do trabalho em sala de aula mostra que a alternância entre atividades orais e escritas é muito frequente, uma vez que se tenha como objetivo a produção de um texto oral ou escrito relativamente complexo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140)

Percebemos, portanto, que a constituição da oralidade enquanto 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. Assim, a oralidade não seria utilizada apenas como meio de exploração de outros objetos de ensino, como leitura e produção de textos.

Nesse sentido, Leal, Brandão e Lima (2011) sistematizaram quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral na escola, contemplando as complexas relações entre oral e escrito. São elas: a valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; e produção e compreensão de gêneros orais.

No que se referem à dimensão da *valorização de textos da tradição oral*, as referidas autoras esclarecem que uma das vias para inserir as crianças no mundo da oralidade é mostrando-as a importância dessa prática para a manutenção de algumas culturas. Alguns textos da tradição oral são importantes para o trabalho em sala de aula, como, por exemplo, as parlendas, trava-línguas e cantigas, sobretudo por estarem conectadas ao universo infantil. É necessário, portanto, garantir que esses textos sejam valorizados, “bem como que elas [as crianças] saibam que tais textos foram ‘guardados’ na memória de pessoas, que os valorizavam, e que essas pessoas os passavam adiante para os filhos e netos, numa cadeia de transmissão oral” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2011, p. 17). Desse modo, as crianças poderão se reconhecer enquanto produtoras de cultura, tendo em vista que elas também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala.

Leal, Brandão e Lima (2011) apontam ainda que a *oralização dos textos escritos* situa-se na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, para as referidas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004), 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. Desse modo, envolvem a tomada de consciência no que se refere à importância da voz, do olhar, da atitude corporal, dentre outros aspectos, em função de um determinado gênero ou evento comunicativo.

Concordamos com os autores e autoras agora citados, ao considerarmos a leitura em voz alta enquanto uma dimensão do oral na interface com a escrita, principalmente no que se refere ao ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização, no qual as relações entre o oral e o escrito são tomadas também como objeto de ensino do ponto de vista da representação (notação) das partes sonoras das palavras. Para

além desse aspecto, as crianças precisam aprender elementos básicos para se comunicar oralmente e por escrito em diferentes situações. Dessa forma, acreditamos na importância de, desde o Ciclo de Alfabetização, abordar elementos relacionados à altura da voz, velocidade, atitude corporal, fluência nas palavras e nas pausas, dentre outros aspectos, desde que esse trabalho de oralização do escrito esteja acompanhado do trabalho com as outras dimensões do oral, aqui já citadas.

Sendo assim, defendemos que diferentes situações que evidenciam diferentes recursos usados nas práticas de linguagem em que circulam os textos podem ser ensinados na escola, o que nos revela novamente que existe uma inter-relação entre fala e escrita. Entretanto, para autores como Marcuschi e Dionísio (2007), a oralização de textos escritos não é considerada uma dimensão da oralidade, já que não constituiria enquanto produção de 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 leva alguns professores a apontarem a leitura oralizada de textos escritos como ensino de oralidade, mas não é esta a perspectiva que adotaremos nesse trabalho.

A dimensão da *variação linguística e relações entre fala e escrita* contempla, segundo Leal e outros (2011), reflexões sobre o preconceito linguístico e as multivariadas expressões orais. Segundo as autoras, essa dimensão permite aos alunos realizar descrições sobre as diferentes formas dialetais⁴ e quais os fatores que provocam essas diferenças nas falas, destacando, ainda, a relação da fala com a escrita, o que impulsiona a busca pelas semelhanças e diferenças entre os gêneros orais e escritos.

A última dimensão apontada pelas autoras é a *produção e compreensão de gêneros orais*, que visa desenvolver habilidades variadas, que vão desde a

⁴ “Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os **dialetos** e os **registros** (estes também chamados de **estilos**, por muitos estudiosos). Os **dialetos** são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os **registros** são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor da mensagem ou da situação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 42, grifos do autor). Ainda segundo Travaglia (2009), os estudos sobre variação linguística registram pelo menos seis dimensões da variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função. Quando a variação de registro são três: grau de formalismo, modo e sintonia.

monitoração da fala (momentos de fala e escuta) até a forma como se compõem gêneros complexos, como, por exemplo, o seminário ou o debate:

O que se busca, portanto, é a estimulação a expressões orais por parte dos aprendizes favorecendo-se o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades, consideramos que certos conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos por meio de um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento e avaliação de textos orais (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2011, p. 7)

A oralidade enquanto objeto de ensino pode partir das práticas orais do cotidiano dos aprendizes, mas não deve se limitar a elas. É preciso, pois, que o ensino de oralidade se centre também nas situações de comunicação pública formal, tendo em vista que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Dessa forma, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), precisamos levar em consideração a existência de gêneros orais formais que exigem do locutor uma preparação, ou seja, um controle consciente e voluntário, pois são pré-definidos por convenções exteriores que lhes atribuem o seu sentido institucional, mesmo que se dêem numa situação de imediatez, como por exemplo, a entrevista.

Schneuwly (2004), ao realizar uma pesquisa com cerca de 50 professores-estudantes de Ciências da Educação, levantou o seguinte questionamento “você é professor(a) (ou imagina ser). No programa está previsto o ensino do oral (expressão e compreensão). O que é oral pra você? Responda em cerca de dez linhas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 110). A partir de cerca de 25 respostas, o autor pode concluir que para esses professores-estudantes o oral é percebido enquanto lugar de espontaneidade e liberação, não se constituindo como algo possível de ser ensinado. Na visão desses sujeitos pesquisados, o oral que se aprende na escola é o oral da escrita, aquele que prepara para a escrita, ou seja, a oralização do escrito. Nesse sentido, o referido autor enfatiza a necessidade de definição da concepção de oralidade utilizada para fundamentar o ensino. Desse modo, para que exista um ensino que leve o aluno a dominar sua língua em situações comunicativas diversas, a concepção de oralidade deve ser rica e complexa, compreendendo o oral em relação dialética com a escrita.

Com a finalidade de investigar o trabalho com gêneros orais da ordem do argumentar em turmas do 2º ano do 2º ciclo de escolas públicas da cidade do Recife - PE, Celestino, Leal, Brandão e Andrade (2007) realizaram um estudo com o objetivo de identificar quais gêneros orais eram explorados durante as aulas e se havia um investimento das docentes em tais atividades. Ao todo foram investigadas as práticas docentes de cinco professoras, sendo observadas 15 aulas de cada. Os dados apontaram ausência de um trabalho que envolvesse o eixo da oralidade de modo planejado e sistemático em sala de aula. Os gêneros textuais produzidos pelos alunos nestas aulas foram, via de regra, conversa informal e discussão. Desse modo, os estudantes não eram estimulados, de fato, a desenvolver capacidades argumentativas demandadas em outros tipos de situações sociais.

Em pesquisa realizada por Celestino e Leal (2008), demonstrou-se que o trabalho com sequência didática envolvendo o gênero debate, por exemplo, é uma possibilidade interessante de trabalho dinâmico no espaço escolar e que pode ultrapassar os muros da escola. A referida pesquisa consistiu em analisar o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para o ensino do gênero textual debate em aulas em que foi abordado um tema do componente curricular História: relações de gênero. A sequência foi desenvolvida por uma professora do 2º ciclo que estava participando de um programa de formação continuada, desenvolvida pelo grupo de estudo e de pesquisa “Argumentação e Ensino” da Universidade Federal de Pernambuco⁵.

A sequência didática foi planejada para acontecer em nove módulos, que seriam desenvolvidos em nove dias de aula, mas todo o processo foi concluído em sete aulas, em decorrência das decisões tomadas pela professora no momento da realização das atividades. Os módulos envolviam: discussão sobre as características do gênero em questão; entrevistas com funcionários da escola e familiares sobre o tema abordado; tratamento dos dados coletados na entrevista (elaboração de gráficos); elaboração de um convite para o debate a ser realizado por alguns dos entrevistados; apreciação de um vídeo de debate político; e, por fim, o debate com

⁵Essa equipe, coordenada pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, investiga o ensino de diferentes gêneros textuais da ordem do argumentar no Ensino Fundamental e os modos como os livros didáticos vêm abordando tais gêneros. Neste grupo, as docentes participavam de reuniões mensais, durante todo o ano letivo, para estudar sobre o ensino da língua portuguesa na perspectiva sociointeracionista e sobre a organização de sequências didáticas com foco nos gêneros discursivos. O grupo também elaborava roteiros de sequências didáticas.

os convidados, onde as crianças desempenharam o papel de telespectadores e puderam realizar perguntas aos debatedores.

As autoras apontaram que alguns dos aspectos levantados durante a preparação dos alunos para o debate foram: respeito à fala do outro e ao tempo, não brigar nem falar palavrão e respeito ao ponto de vista do outro. De acordo com as autoras, durante o debate os alunos se apropriaram mais do elemento de retomada da fala do outro para justificativa do seu ponto de vista, que é uma característica importante do gênero. As autoras concluíram que os alunos se apropriaram com maior facilidade desse aspecto, assim como do respeito durante a fala do outro e a regulação do tempo, talvez porque tais elementos foram bastante enfatizados pela professora ao longo da sequência didática.

O estudo realizado por Nascimento (2009) buscou compreender como as sequências didáticas envolvendo o gênero exposição oral explicativa na Educação Infantil, mais especificamente em turma de crianças com 5 e 6 anos, em escolas da Rede de Ensino Municipal de Recife - PE, poderiam ou não favorecer a apropriação de algumas características do gênero textual supracitado. Para atender aos objetivos traçados, foram realizadas observações participantes em duas turmas de Educação Infantil de escolas de Recife. Na turma da professora A, houve um trabalho com sequência didática e, para isso, a docente participou de quatro encontros organizados pela pesquisadora para a discussão dos princípios teóricos que orientam a elaboração de uma sequência didática. A professora B, por sua vez, não participou de formações sobre sequência didática e nem utilizou essa modalidade de trabalho com sua turma. Trata-se, assim, de uma pesquisa comparativa, que tinha como objetivo observar as contribuições ou não desse procedimento no ensino da exposição oral explicativa na Educação Infantil.

As conclusões do estudo apontaram que as crianças da professora A iniciaram a tomada de consciência de alguns aspectos da situação de comunicação exposição oral, dentre eles: a coesão temática do texto (exemplo: “agora vamos falar sobre”); uso de alguns gestos, atitudes e posturas, importância da voz, do olhar, da atitude corporal, como se faz uso do microfone, dentre outros aspectos. Os resultados da turma da professora B apontaram que a oralidade era entendida em sala de aula ora como lugar da fala espontânea, ora como sendo a representação da escrita e, por isso, suas especificidades pareciam não merecer destaque nas propostas de ensino. Diante disso, a autora enfatiza a urgência na elaboração de

propostas didáticas para o ensino e aprendizagem de oralidade na Educação Infantil.

Cordeiro (2015) realizou um estudo com crianças de Educação Infantil de uma escola pública de Genebra, que consistiu em filmar e analisar duas sequências didáticas completas sobre o gênero oral receita culinária. Um dos objetivos centrais desse estudo foi analisar a sequência didática filmada para a compreensão do dispositivo e de suas repercussões no ensino-aprendizagem de língua materna no ciclo de educação infantil. Sendo assim, foram analisadas as ações do professor e as capacidades de linguagem dos alunos durante as diferentes etapas da sequência (produção inicial, módulo de aprendizagem e produção final). A autora acompanhou a turma em duas sequências (uma sequência sobre receita culinária filmada no EI1, comparada à outra sequência sobre receita culinária, filmada no EI2⁶)

De acordo com a autora, o conjunto dos resultados apresentados evidenciou que os alunos filmados eram capazes de adaptar suas produções textuais às características do contexto comunicativo, em momentos distintos da escolaridade. Os resultados ainda apontaram que, de modo geral, as capacidades das crianças se mantiveram entre uma produção e outra, principalmente no que tange à situação de comunicação de uma “receita de cozinha” oral, que já era compreendida por eles. Sendo assim, o estudo detectou um impacto positivo e duradouro da sequência didática sobre as capacidades de linguagem dos aprendizes na Educação Infantil.

Concluimos, portanto, que o oral consiste, sim, em objeto a ser ensinado, exigindo do professor uma compreensão da oralidade em sua complexidade, de forma que o ensino da língua oral não se limite à conversação cotidiana. É preciso que, desde cedo, os gêneros orais públicos formais sejam ensinados, auxiliando os alunos a desenvolver capacidades orais adequadas a diferentes situações.

2.3 Oralidade no Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Como abordamos anteriormente, na vivência cotidiana, seja no ambiente familiar ou com seus pares, a criança adquire habilidades em alguns gêneros orais, como a conversação, por exemplo. Entretanto, o desenvolvimento de uma oralidade

⁶Segundo a autora, o ciclo de educação infantil (*écoléenfantine*) genebrino é constituído de dois níveis (ou séries): o primeiro nível de educação infantil (EI1) é frequentado por alunos de 4-5 anos e o segundo (EI2) por alunos de 5-6 anos.

que contemple gêneros orais formais, não é fruto apenas das situações comunicativas nas quais as crianças se inserem naturalmente.

Sendo assim, um dos papéis da escola é desenvolver na criança a utilização da linguagem em diferentes situações de fala pública e formal, seja como falante ou como ouvinte (LEAL et al., 2011; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e, quanto mais cedo esse trabalho começar, maiores são as possibilidades de inserção das crianças em situações mais diversificadas de uso da fala.

Desse modo, compreendemos que a “oralidade e a escrita apresentam-se, primordialmente, como ferramentas para a inserção social. Assim, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa envolve a compreensão e a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades” (ARAÚJO, 2015, p. 9), de forma que, ao final do ciclo de alfabetização, as crianças sejam capazes de se inserir em diferentes situações comunicativas, nas quais possam produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos.

Na área de ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos quatro eixos de ensino, sendo eles: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética e outros conhecimentos linguísticos), cabendo aos professores alfabetizadores o desafio de articulá-los em seu trabalho pedagógico, de forma que sejam consideradas as especificidades de cada eixo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) apontam como objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao eixo de oralidade a utilização da “linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados” (BRASIL, 1997, p. 68). Desse modo, propõe a inserção da criança em diferentes situações comunicativas, de forma que ela compreenda que a fala precisa se adequar às diferentes situações nas quais estamos inseridos. Desse modo:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento a realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato,

pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, 27)

O referido documento ainda apresenta como objetivo para o Primeiro Ciclo a participação do aluno em “diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar” (BRASIL, 1997, p. 68), considerando, nesse sentido, a variação e a heterogeneidade linguísticas de registros e dialetos. O documento ainda trata de aspectos específicos da produção oral como a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso. Em consonância com esses objetivos, o documento apresenta os seguintes conteúdos para o bloco “Língua Oral: Usos e Formas”, como podemos ver na imagem 1 abaixo:

Imagem 1 – Conteúdos do bloco Língua oral: usos e formas apresentados nos PCNs (1º ciclo)

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

Fonte: Brasil (1997, p. 73).

Percebe-se, assim, entre outros aspectos, uma preocupação em levar o aluno a desenvolver comportamentos de escuta atenta, valorizando os diferentes dialetos e as diferentes formas de fala que encontramos em nossa vivência cotidiana.

Dez anos após a publicação dos PCN, foi lançado, em 2007, o Pró-Letramento, programa de formação continuada para professores, que teve como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Embora não constitua um documento curricular oficial, no fascículo 1 dos materiais distribuídos pelo referido Programa são apresentados vários conceitos que fundamentam o projeto e explicitadas as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização, em função dos eixos que orientam o processo de alfabetização. São eles: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade.

No que se refere ao eixo de oralidade, o fascículo 1 destaca que só há pouco tempo este eixo passou a integrar o currículo escolar como objeto legítimo de estudo e atenção. Considerando, nesse sentido, os usos diversificados da língua falada que coexistem em nossa sociedade, ressalta-se a necessidade de respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola:

Os alunos falantes de variedades lingüísticas diferentes da chamada “língua padrão”, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado (BRASIL, 2007, p. 53).

O documento apresenta, ainda, um quadro com verbetes que apontam algumas capacidades relativas à língua falada que é preciso desenvolver nos alunos, para possibilitar a todos a plena integração na sociedade. Este quadro (como veremos adiante) apresenta algumas siglas, referentes a alguns verbos utilizados para descrever como as capacidades, conhecimentos e atitudes poderiam ser abordadas. Isso significa que os procedimentos propostos deverão orientar as

ações docentes na definição do tipo de abordagem que precisaria ser enfatizada no trabalho pedagógico. Em outras palavras, esses componentes podem auxiliar o professor ou a professora a levar em conta as capacidades já desenvolvidas por seus alunos, decidindo o que deverá Introduzir (I), Retomar (R), Trabalhar (T) e Consolidar (C). Além disso, o propõe-se uma progressão das capacidades, conhecimentos e atitudes ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Na imagem 2 abaixo podemos perceber com se dá a referida progressão:

Imagem 2 – Capacidades, conhecimentos e atitudes relativos ao desenvolvimento da oralidade propostos pelo Pró-Letramento:

Quadro 5			
Desenvolvimento da Oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

Fonte: Brasil (2007, p. 54).

No que se refere à “participação nas situações cotidianas em sala de aula”, considera-se que alunos dos anos iniciais devem aprender a escutar com atenção e compreensão, além de dar respostas, opiniões e sugestões pertinentes nas discussões abertas em sala de aula:

falando de modo a serem entendidos, respeitando colegas e professores(as), sendo respeitados por eles. Além do jogo de pergunta e resposta e da discussão, normalmente empreendidos nas atividades de interpretação de textos lidos, outras situações devem ser implementadas para incentivar a participação oral dos alunos (BRASIL, 2007, p. 54).

A atitude de “respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra escolar” envolve a aprendizagem de procedimentos éticos que devem ser desenvolvidos também em sala de aula, por meio de exposições ou argumentações. Percebe-se que, de acordo com o quadro, essa é uma capacidade que deve ser considerada desde o primeiro ano e mantida em foco ao longo de todo o Ciclo de Alfabetização.

Com relação ao uso da “língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada”, enfatiza-se a necessidade de adequação da fala às diferentes situações de comunicação, habilidade essa que precisaria ser aprendida na escola desde o início do Ciclo de Alfabetização. Essa habilidade relaciona-se ao “planejamento da fala em situações formais”, afinal, em situações públicas e formais, muitas vezes é necessário ter controle sobre o tempo de fala e monitorá-la, fazendo exposições concisas, organizadas e adequadas à situação:

As capacidades necessárias para se ter sucesso nessas circunstâncias também podem ser desenvolvidas na escola, a partir de propostas lúdicas, interessantes e envolventes. Por exemplo: simulação de jornais falados, entrevistas e debates na TV e no rádio; realização de entrevistas com pessoas da comunidade escolar ou extra-escolar; apresentações em eventos escolares que envolvam outras turmas e até outros turnos (festas, torneios esportivos, desfiles, sorteios, campanhas). Nesses casos, o professor ou a professora deverá orientar os alunos no planejamento da fala, oferecendo e discutindo roteiros e critérios de avaliação e auto-avaliação, sugerindo o uso de recursos auxiliares que podem facilitar a compreensão dos ouvintes, como cartazes, figuras, transparências em retroprojetores. O sucesso, nessas circunstâncias, está muito relacionado à capacidade de levar em conta, adequadamente, no

planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala (BRASIL, 2007, p. 56)

A última capacidade proposta no quadro é a de “realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão”, que inclui, para além da capacidade de ouvir com compreensão, uma habilidade crucial para a formação do cidadão: “é preciso saber ouvir e entender os jornais da TV e do rádio, as entrevistas e declarações de políticos e governantes. Quando o aluno acompanha a aula e compreende o que professores(as) e colegas falam, já está exercitando essa capacidade” (BRASIL, 2007, p. 56).

Nos materiais distribuídos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁷, publicados em 2012 (BRASIL, 2012), são descritos Direitos de Aprendizagem que, de maneira geral, pretendem garantir às crianças do ciclo de alfabetização o desenvolvimento de habilidades para ler, escrever, falar e ouvir em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades e que tratem de temas variados, de acordo com diferentes propósitos de comunicação, assim como apontado pelos PCN.

Embora também não constituam um documento curricular oficial, os cadernos de formação⁸ do PNAIC apresentam, assim como o material do Pró-Letramento, quadros com conhecimentos específicos organizados por eixos de ensino, que apontam sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimentos ou capacidades durante o ciclo de alfabetização, usando os seguintes indicadores: I – introduzir, A – aprofundar, C – Consolidar (BRASIL, 2012).

No que se refere ao eixo de ensino oralidade, as habilidades que estão em jogo voltam-se à participação em interações orais em sala de aula (reconhecendo seu tempo de fala ao argumentar, sugerir, questionar), escutar com atenção textos de diferentes gêneros, organizar momentos de intervenção oral em situações públicas (contação de histórias, debates), dentre outros aspectos. Nesse sentido,

⁷“No ano de 2012, o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual constitui um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, que concluam o 3º ano do ensino fundamental não apenas tendo compreendido o sistema de escrita alfabética e dominado as correspondências entre grafemas e fonemas, mas lendo e produzindo textos com autonomia” (BRASIL, 2012).

⁸Esse material é produzido pelo PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores. Em 2012 foram lançados 8 cadernos, abordando diferentes temáticas voltadas para a alfabetização.

“quando a oralidade se torna eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre seus usos em sua dimensão social” (BRASIL, 2012, p. 43). A seguir, dispomos abaixo a imagem 3 com os direitos de aprendizagem referentes ao eixo de oralidade para o ciclo de alfabetização:

Imagem 3 - Direitos de Aprendizagem relativos à oralidade propostos pelo PNAIC

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Brasil (2012, p. 35).

Como já citamos anteriormente, é importante que os quatro eixos de ensino estejam relacionados ao longo do processo pedagógico, de forma que seja considerada a complexidade do funcionamento da nossa língua. Assim, tratar a oralidade no ciclo de alfabetização envolve as dimensões expostas na seção anterior, propostas por Leal e outros (2012) e ainda a relação entre oralidade e análise linguística, no que diz respeito aos conhecimentos sobre fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em pesquisa realizada por Souza (2015), buscou-se analisar a concepção de oralidade presente no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC) e o processo de formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores desenvolvido em Pernambuco. Para isso, a autora analisou os 36 cadernos que compõem os materiais didáticos utilizados na formação do PNAIC, com vistas a identificar a abordagem do ensino da oralidade nesse material e qual a concepção de ensino do oral presente nas discussões encontradas.

Para isso, observou 4 encontros de formação continuada do PNAIC em Pernambuco realizados entre a formadora da universidade e uma turma de orientadoras de estudos em Pernambuco; e 10 encontros de formação entre uma orientadora de estudos e uma turma de professores alfabetizadores do município de Camaragibe-PE. Além disso, as participantes do estudo responderam uma entrevista semiestruturada. Os resultados do estudo apontaram que os cadernos são baseados na concepção sociointeracionista de língua, percebendo-a como objeto de interação, e apresentam uma abordagem teórica sobre o eixo oral e seu ensino em várias unidades, baseada na concepção de que a fala e a escrita estão imbricadas em um *continuum* tipológico. Além disso, apontam que o ensino da oralidade precisa acontecer a partir de dimensões ensináveis e tendo como principal instrumento o gênero oral.

Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (2015)⁹, enfatizou-se que o trabalho com as crianças na área de linguagem deveria levar em consideração o caráter histórico do desenvolvimento humano, dando continuidade ao que se construiu na Educação Infantil, permitindo aos aprendizes a vivência de situações e contextos que levem em conta a tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem, de forma a que passem a dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita.

O referido documento ressaltou, ainda, a importância da educação escolar na contribuição para que crianças, jovens e adultos possam participar com autonomia, criatividade, criticidade e responsabilidade de variadas práticas sociais. No que se refere ao eixo de oralidade, a BNCC aponta as quatro dimensões já discutidas em seção anterior, quando apontamos o trabalho realizado por Leal, Brandão e Lima (2011): 1. Produção e compreensão de textos orais; 2. Relações entre fala e escrita; 3. Oralização do texto escrito; 4. Valorização dos textos da tradição oral:

⁹ Versão preliminar, apresentada em 16 de setembro de 2015 para avaliação pública, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 02 maio 2016.

A progressão dos conhecimentos relacionados a essas dimensões, ao longo das etapas de escolarização, está organizada nos objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo a familiaridade dos/das estudantes com determinadas práticas, para a inclusão de outras menos familiares, abordando-se, na etapa inicial da Educação Básica, desde situações mais privadas de uso da oralidade até o desenvolvimento de modos de agir em situações mais públicas: interações entre os colegas de turma ou com colegas de outras turmas, apresentações para a comunidade escolar e interações em outras esferas sociais (BRASIL, 2015, p. 37)

O que identificamos nesse trecho do documento confirma o que discutimos ao longo dessa seção: cabe à escola promover situações de uso da língua em sua modalidade oral, não apenas no que concerne a atividades de conversação, mas promovendo um ensino sistemático de oralidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ensino, é preciso introduzir, aprofundar e consolidar os gêneros orais formais e públicos, em conjunto com outras habilidades de fala e escuta, como, por exemplo, o respeito aos turnos de fala, a escuta atenciosa, o respeito à diversidade de dialetos, dentre outros. Este trabalho precisa ser feito em conjunto com os outros eixos de ensino, não tomando a oralidade como suporte para o ensino de outros objetos linguísticos, mas a considerando elemento constituinte da língua portuguesa e de seu ensino.

Uma nova versão da BNCC (2016)¹⁰ considerou que, ao se tratar de oralidade, o ensino:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] deve considerar as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, as brincadeiras da tradição oral e as situações lúdicas de aprendizagem, buscando dar continuidade ao que se construiu na Educação Infantil. Em continuidade as experiências vividas na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, as brincadeiras de faz de conta e da tradição popular são fundamentais para o desenvolvimento das diferentes linguagens (BRASIL, 2016, p. 183)

Nesse sentido, segue com a perspectiva já abordada em sua primeira versão, na qual crianças, jovens e adultos devem ter acesso a uma educação escolar que os possibilite participar com autonomia, criatividade, criticidade e responsabilidade de

¹⁰ Segunda versão, de abril de 2016, apresentada para avaliação pública, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> acesso em: 28/09/2016

variadas práticas sociais, aprendendo a ler e desenvolvendo a escuta, “construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade” (BRASIL, 2016, p. 87).No que se refere especificamente ao eixo de oralidade,a BNCC, continua ressaltando as quatro dimensões discutidas quando apontamos o trabalho realizado por Leal, Brandão e Lima (2011):

- A produção de gêneros orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das praticas realizadas em situações de interação sociais específicas;
- A compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados;
- As relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas praticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos;
- A oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como diferentes entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros;
- As tradições orais e seus gêneros, considerando-se as praticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (BRASIL, 2016, p. 214)

Nessa versão da BNCC, o gênero/texto ganha centralidade no componente curricular Língua Portuguesa vinculando-se a campos de atuação social, e é em função desses campos de atuação que os gêneros/textos são escolhidos. A organização das práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) através desses campos aponta para “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes” (BRASIL, 2016, p. 90).

Ainda de acordo com o documento,a escolha de alguns campos específicos se deu por entender que estes contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola, para a garantia dos direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC. As fronteiras entre esses campos são, conforme o documento supracitado, tênues, de forma que exista um trânsito entre os mesmos, sendo assim comum que gêneros listados em determinados campos de atuação

possam também estar referenciados a outros campos. Esses campos de atuação têm diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade.

No que se refere aos diferentes campos de atuação para o eixo de Oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe, de modo geral, o planejamento e a realização de intervenções orais ou sinalizadas (no caso de estudantes surdos ou com baixa audição) em situações públicas e a análise de práticas através do uso de diferentes gêneros orais, como a conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral, dentre outros, além de desenvolver a escuta atenta e crítica em situações variadas.

No campo da “vida cotidiana”, que, como o próprio nome aponta, refere-se às situações de escuta e produção oral próprias de atividades vivenciadas cotidianamente pelos estudantes em ambientes domésticos, culturais, profissionais e sociais, leva-se em consideração desde a escuta com atenção e a identificação do assunto tratado, até a participação ativa nas situações orais, tomando a palavra, argumentando, avaliando posicionamentos, manifestando opinião, questionando ideias e justificando com coerência sua posição. Alguns gêneros apontados nesse campo são: conversas, recados, diálogos em roda, aulas expositivas, casos, relatos de experiências (BRASIL, 2016).

No campo “literário”, correspondente à fruição e criação de produções literárias, exploram-se o ouvir e o recitar diferentes gêneros como as parlendas, quadras, quadrinhas, poemas, canções, levando em consideração o ritmo, a melodia, a sonoridade, a entonação e a emotividade; o escutar e o recontar histórias contadas ou lidas pelos professores e/ou colegas, marcando adequadamente tempo, espaço, personagens, conflito gerador, clímax, desfecho, no contexto da sala de aula (BRASIL, 2016).

Com gêneros como instruções, regras e combinados, debates, notícias, artigo de opinião e entrevistas, o campo “político-cidadão” explora a argumentação oral sobre acontecimentos de interesse comum que impactam a vida em sociedade. O “campo investigativo” atua na participação em situações de escuta e produção oral/sinalizada de textos que possibilitem conhecer os gêneros expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, a pesquisa e a divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Esse campo contempla o gênero exposição de trabalhos e é abordado apenas nas turmas de 3º ano em diante (BRASIL, 2016).

Em sua última versão, a BNCC (2017)¹¹ enfatiza as duas dimensões da Língua Portuguesa, oral e escrita, e considera “sua aprendizagem [da língua portuguesa] o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento” (BRASIL, 2017, p. 63). Nesse sentido, o documento apresenta como meta de trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos, e aprendam a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, dentre outras habilidades que contribuam para o uso adequado da língua oral e escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. Para atender a multiplicidade de modalidade e usos da nossa língua, a BNCC (2017) organiza-se em cinco eixos organizadores, comuns ao longo do Ensino Fundamental, sendo eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária.

Quando se trata do eixo de ensino oralidade, enfatiza-se que, apesar do oral preceder a escolaridade e ser aprendido de forma natural por meio das interações sociais e familiares, na escola, a fala e a escuta devem tornar-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita, e tomada como 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. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 64)

¹¹Terceira versão, de abril de 2017, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), e disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 8 jul.2017.

Nesta versão, cada eixo foi organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. No que se refere à oralidade, as unidades temáticas remetem a importantes dimensões de seu ensino. No entanto, não há uma explicitação clara das relações entre fala e escrita. As habilidades contempladas nessas unidades temáticas devem ser consideradas, de acordo com BNCC (2017), sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e suas unidades temáticas e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Nesse sentido, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se dar sequência às experiências com a língua oral e escrita desenvolvidas na Educação Infantil. No eixo Oralidade, “aprofunda-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2017, p. 67).

Em alguns itens, parece haver um esforço de garantir uma progressão, estabelecendo, para isso, habilidades muito rudimentares, considerando-se as idades das crianças. Há uma ênfase nos gêneros orais informais, tais como conversa, no contexto escolar. Desse modo, não contempla aspectos fundamentais da produção de gêneros orais mais formais, que demandam planejamento e monitoramento mais consciente da fala.

São unidades temáticas do eixo em questão: Interação discursiva/intercâmbio oral no contexto escolar; Funcionamento do discurso oral; Estratégias de textos orais em situações específicas de interação; e Produção de textos orais em situações específicas de interação.

De modo geral, constituem-se enquanto objeto de conhecimento desse eixo: a constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade; as regras de convivência em sala de aula, as características da conversação espontânea; os aspectos linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; as finalidades da interação social; os gêneros textuais do discurso oral; os procedimentos de escuta de textos e o relato oral. As habilidades a serem desenvolvidas se dão de modo processual e gradativo. Diferentemente de outros documentos e orientações oficiais, os gêneros orais mais formais e públicos são indicados mas explicitamente apenas no 3º ano. Nos 1º e 2º ano consideram-se principalmente as situações de comunicação mais comuns ao cotidiano das crianças, como podemos observar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Habilidades a serem desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização para o eixo de oralidade na BNCC

1º ano	2º ano	3º ano
Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Interagir com os colegas e o professor, de modo a contribuir com a construção de uma relação comunicativa produtiva em sala de aula, respeitando as opiniões divergentes.
Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula.	Colaborar com o professor e os colegas para a definição de acordos e combinados que organizem a convivência em sala de aula. Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares.	Escutar com atenção perguntas e apresentação de trabalhos de colegas, fazendo intervenções pertinentes ao tema, em momento adequado.
Participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário.	Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor (“senhor/a”, “você” etc.).	Identificar e respeitar as características dos turnos da conversação (alternância dos participantes que se revezam nos papéis de falante e ouvinte).
Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito.	Interpretar o sentido de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) da fala, como olhar, riso, gestos, movimentos de cabeça (de concordância ou discordância).	Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

Recuperar assuntos e informações pontuais em situações de escuta formal de textos.	Identificar finalidades da interação oral, em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	Identificar gêneros textuais do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula etc.).
Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.	Usar estratégias de escuta de textos em situações formais: formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações.	Usar estratégias de escuta de textos, em situações formais: escutar os outros, esperar sua vez para falar e solicitar esclarecimentos (sobre o assunto em foco e o significado de palavras desconhecidas).
	Relatar experiências pessoais, com observância da sequência dos fatos e do nível de informatividade necessário, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ("antes", "depois", "ontem", "hoje", "amanhã", "outro dia", "antigamente", "há muito tempo" etc.).	Relatar experiências e casos ouvidos ou lidos, com sequência coerente (princípio, meio e fim), usando marcadores de tempo e espaço, de causa e efeito, com nível de informatividade, vocabulário e estruturas frasais adequados.

Fonte: Brasil (2017, p. 71,77 e 85).

Numa perspectiva mais local, Guimarães, Souza e Leal (2016) realizaram um estudo, que teve como objetivo analisar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Camaragibe – PE, a fim de investigar quais orientações sobre o ensino da oralidade são disponibilizadas no documento e investigar a compreensão e as opiniões de professoras dessa rede sobre o que é proposto no texto. A pesquisa foi realizada em duas etapas: análise documental (Proposta Curricular de Camaragibe) e entrevistas com oito professoras da rede municipal de ensino de Camaragibe-PE. Os resultados apontaram que a Proposta Curricular contempla o ensino da oralidade, apresentando não apenas os princípios gerais, mas também as habilidades e

conhecimentos a serem construídos e orientações didáticas. Considerando-se as quatro dimensões do ensino da oralidade definidas por Leal e outros (2011), foi possível constatar naquela pesquisa que o documento aborda três delas: valorização de textos de tradição oral; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de textos orais.

Com relação às entrevistas, todas as professoras relataram alguma atividade de ensino da linguagem oral, sejam elas em produção e compreensão de textos orais, variação linguística, valorização de textos de tradição oral ou oralização de textos escritos, o que, de acordo com as referidas autoras, revelou o reconhecimento, por parte delas, da relevância que esse ensino tem. Porém, as atividades relatadas eram, em sua maioria, sem objetivos claramente definidos. Com maior frequência, eram usados gêneros informais, como conversas e diálogos.

Os documentos citados nos dão uma visão geral do que se tem pensado sobre o ensino de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível nacional. Diante disso, podemos destacar que cabe à escola promover situações de uso da língua em sua modalidade oral, não apenas no que concerne a atividades de conversação, mas promovendo um ensino sistemático de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ensino, é preciso introduzir, aprofundar e consolidar os gêneros orais formais e públicos, em conjunto com outras habilidades de fala e escuta, como, por exemplo, o respeito aos turnos de fala, a escuta atenta, o respeito à diversidade de dialetos, dentre outros. Este trabalho precisa ser feito em conjunto com os outros eixos de ensino, não tomando a oralidade como suporte para o ensino de outros objetos linguísticos, mas a considerando elemento constituinte da língua portuguesa e de seu ensino, como já mencionamos.

3 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E O ENSINO DE ORALIDADE

O Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD) é, atualmente, um Programa voltado à avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos aos estudantes de escolas públicas brasileiras (MAGALHÃES, 2007; BATISTA; COSTA VAL, 2009). O referido 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 complementares¹² e dicionários para as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio.

O livro didático constitui uma das mais importantes políticas públicas no âmbito educacional, apresentando reflexos em diferentes áreas de ensino. Nesse sentido, entendemos que o PNLD, enquanto política pública de avaliação dos livros, tem garantido, dentre outros aspectos, a qualidade desse material, uma vez que os critérios avaliativos utilizados impulsionam mudanças nos livros em consonância com os saberes considerados fundamentais em cada etapa de sua escolarização.

Os critérios para as inscrições das obras são expressos por meio de edital, lançado às editoras. Os títulos inscritos são avaliados pelo MEC, que, após o processo de avaliação das obras (livros e coleções didáticas), publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas, o qual é disponibilizado às escolas, a fim de subsidiar a escolha dos livros que serão usados em sala de aula. Esse Guia tem, então, a função de subsidiar os professores no momento de escolha dos livros didáticos, aos quais “são 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)¹³” (COSTA VAL, 2009, p. 14).

Esse processo envolve, portanto, três grandes fases: avaliação dos livros pelo MEC, escolha das obras pelos professores e aquisição dos livros pelo MEC e distribuição às escolas. Para isso, são realizadas várias etapas, que vão desde o cadastramento das editoras para adequação aos critérios estabelecidos nos

¹² 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.

¹³ “Como a implantação do ensino fundamental de nove anos alterou essa organização em dois segmentos, o PNLD também passou a se organizar de maneira diferente, a partir da edição de 2010” (COSTA VAL, 2009, p. 14).

diferentes editais até a aquisição e distribuição das obras às escolas (ALVES, 2001, p. 9).

3.1 Breve Histórico do PNLD

De acordo com Mantovani (2009), a preocupação do Estado com o livro didático brasileiro teve início há bastante tempo, com a criação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL) em 1929. Segundo essa autora, foi através desse órgão que começaram a se estreitar as relações entre o governo e as obras didáticas.

O PNLD constitui o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino do país. Segundo Batista (2003), a forma como o Programa se constitui, atualmente, é resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações que sofreram um conjunto de alterações desde a criação do Programa.

Na década de 1930, mais precisamente em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo uma primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país¹⁴. Segundo Mantovani (2009) “entre as responsabilidades da CNLD estavam examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas” (MANTOVANI, 2009, p. 27). No entanto, conforme essa autora, essa comissão não examinava a qualidade dos livros, preocupando-se apenas com a adequação ou não aos programas oficiais de ensino.

Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que tinha o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, a partir de um acordo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que viabilizou recursos assegurando a distribuição de 51 milhões de livros, no período de três anos, e estabeleceu a garantia, pelo MEC, de distribuição gratuita dos livros para as escolas (BATISTA, 2003; MANTOVANI, 2009). Entretanto, de acordo com Mantovani (2009), o acordo MEC/USAID recebeu severas críticas por parte de educadores brasileiros.

¹⁴Informações retiradas de <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Na década de 1970, segundo Batista (2003), o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Ainda nesse período, conforme esse autor, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução dos programas do livro didático, com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entretanto, foi na década de 1980, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, que o PNLD tomou formato aproximado a sua atual versão.

Esse decreto trouxe diversas mudanças para a estruturação do Programa, dentre elas: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência Estudantil (FAE¹⁵) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BATISTA, 2003,). De acordo com Matovani (2009):

[...] a partir desse decreto, o PNLD passa a fazer parte da política pública para a educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro (MATOVANI, 2009, p. 33).

Inicialmente, o Programa atuava apenas como mediador entre os professores e o campo de produção editorial, não existindo uma preocupação com a qualidade/conteúdo do material que chegava às escolas. Entretanto, ao longo desses anos, o Programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução, como já mencionado. Na década de 1990, o MEC passa a atuar mais ativamente na discussão da qualidade dos livros didáticos. De início, o sistema de avaliação desses tinha como critério essencial averiguar a correção das informações e verificar se havia a veiculação de preconceitos e discriminações de qualquer ordem. Ao longo do tempo, com as modificações pelas quais passou, as questões

¹⁵A FAE surge em 1983, sendo extinta em 1997, quando a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

centrais da avaliação passaram a incidir sobre os aspectos metodológicos mais amplos (BATISTA, 2003, MATOVANI, 2009, COSTA VAL, 2009).

Em 1996, o MEC passou a desenvolver algumas medidas para avaliar o livro didático de forma sistemática, por meio de critérios previamente discutidos e estabelecidos pelo próprio Ministério, obtendo como resultado desse processo a primeira publicação do “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Embora parte significativa desses critérios avaliativos estivessem relacionados às diferentes áreas do conhecimento as quais os livros se destinavam, alguns critérios eram comuns, como, por exemplo, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para o auxílio na utilização do livro didático, dentre outros (BATISTA, 2003). Assim, “na avaliação dos LDs [livros didáticos] há critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, e também critérios classificatórios específicos a cada uma delas” (COSTA VAL, 2009, p. 14). Além disso, eram eliminados da avaliação livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo (BATISTA, 2003; COSTA VAL, 2009).

Os primeiros resultados dessa avaliação foram divulgados em 1996 através do Guia, conforme dissemos anteriormente. Nessa edição do PNLD, os livros foram classificados em quatro grandes categorias (BATISTA, 2003; MANTOVANI, 2009):

1. Excluídos – categoria constituída por livros que não atendiam às exigências mínimas. Por exemplo, livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
2. Não-recomendados – categoria composta por livros que apresentavam condições insuficientes para o bom trabalho em sala de aula e no qual eram encontradas impropriedades que comprometiam de forma significativa sua qualidade didático-pedagógica;
3. Recomendados com ressalvas – Apresentava livros que possuíam características que satisfaziam os critérios mínimos de qualidade, embora apresentassem problemas, mas que não comprometeriam o seu uso, se levados em conta pelo professor;

4. Recomendados – Categoria que reunia livros que cumpriam com sua função didático-pedagógica e atendiam não só a princípios comuns e específicos, mas, também, critérios relevantes de sua área.

Em 1997, o Programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público¹⁶. Atualmente, o PNLD é voltado à Educação Básica Brasileira, tendo como única exceção a Educação Infantil.

No PNLD 1997, surgiu a menção “recomendada com distinção”, bem como a utilização de um sinal gráfico, representado por estrelas (3 estrelas - recomendado com distinção; 2 estrelas - recomendado; 1 estrela - recomendado com ressalvas). Nos PNLD de 2000/2001, 2002 e 2004, as obras foram assim classificadas: recomendada com distinção (RD), recomendada (R), recomendada com ressalvas (RR) e excluída. No PNLD 2004 já não havia a sinalização gráfica das estrelas e, a partir do PNLD 2005, a nomenclatura foi simplificada, com as designações de recomendado (aprovado) ou não recomendado (não aprovado) (ALVES, 2001).

No que se refere ao Guia do Livro Didático¹⁷, conforme já exposto, trata-se de um documento direcionado aos professores e às escolas para orientar a escolha das obras selecionadas pelo PNLD. Nele são explicitados os princípios e critérios específicos do processo de avaliação, feitos comentários sobre as obras avaliadas, apresentado o modelo de ficha de avaliação utilizado para análise das coleções e/ou livros didáticos, além de conter as resenhas das obras classificadas (COSTA VAL, 2009). Diferentemente do Edital, o Guia apresenta objetivos distintos no PNLD, conforme Alves (2011):

O primeiro visa, principalmente, as editoras e as equipes de elaboração das obras, por apresentar as normas de inscrição, orientações técnicas e as exigências pedagógicas e metodológicas das obras, de cada disciplina. Já o Guia tem seu enfoque nas orientações para a escolha do professor, proporcionando subsídios que possam auxiliar e embasar essa decisão (ALVES, 2011, p. 41)

¹⁶ Dados disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 10 jan. 2016.

¹⁷ O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia a versão impressa às escolas cadastradas no censo escolar.

O Guia de Livros Didáticos acompanhou o Programa e também sofreu mudanças ao longo do tempo. Por exemplo, em sua primeira publicação, o Guia incluiu todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas). Com base nesse Guia:

[...] os professores teriam condições mais adequadas para a escolha do livro que julgavam mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola. Poderiam, inclusive, optar por adotar um livro que, embora não recomendado pelo MEC, tivesse tido sua inscrição aceita pelo PNLD (e para isso receberam, ao lado do Guia, um Catálogo com a relação de todos os livros que não foram excluídos no processo de avaliação). Só não puderam escolher livros que – em razão de apresentarem preconceito, discriminação, erro conceitual grave – foram excluídos do Programa Nacional do Livro Didático (BATISTA, 2003, p. 32).

Em 1997, foi publicado um único volume do Guia, onde constavam as resenhas dos livros, agora “recomendados”, “recomendados com ressalvas” e “recomendados com distinção”, como já mencionado. Nessa edição, os livros não-recomendados foram apenas relacionados ao final do Guia (BATISTA, 2003). Em 2000, foi publicado o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2000/2001, que apresentava resenhas dos livros recomendados (recomendados com ressalvas, recomendados, recomendados com distinção).

Mantovani (2009) afirma que, com o passar dos anos, os critérios de avaliação, inicialmente estabelecidos em 1995, também passaram por modificações, sendo aperfeiçoados, mas mantendo o fio condutor que deu sentido ao conjunto inicial. É nessa perspectiva que focamos nossa investigação nesse trabalho, ao propormos, por um lado, uma análise das mudanças e permanências dos critérios do PNLD, ao longo do tempo, no que se refere ao eixo de ensino oralidade.

Quanto às condições políticas e operacionais do PNLD, Batista (2003) afirma que, “embora a natureza da política do MEC para o Livro Didático tenha se modificado ao longo de sua história, a criação do PNLD, em 1985, definiu, como já se indicou, as principais diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar” (BATISTA, 2003, p. 34). Tais relações, segundo o referido autor, baseiam-se em cinco pontos principais: centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; utilização exclusiva de recursos federais; atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo

da iniciativa privada; escolha do livro pela comunidade escolar; distribuição gratuita do livro a alunos e docentes.

Desse modo, dada a sua grande abrangência, o referido Programa tendeu, muitas vezes, a apresentar limitações, atendendo, em diferentes momentos e de acordo com os recursos disponíveis, a apenas determinadas séries, disciplinas, redes do sistema público de ensino, dentre outros. Também em razão desses problemas, a distribuição dos livros didáticos apresentou algumas dificuldades, seja para entregar os manuais no início do ano letivo, seja para fornecer aos docentes os livros escolhidos por eles (BATISTA, 2003).

Ainda segundo Batista (2003), apesar das limitações acima expostas, o PNLD trouxe também impactos positivos para a Educação Básica Brasileira, dentre eles a ampliação e melhoria na distribuição de livros, o cuidado na garantia do direito do professor ao material e melhorias também na qualidade dos livros, uma vez que são excluídos do processo livros que apresentam erros conceituais e metodológicos ou com informações preconceituosas e/ou discriminatórias, como citamos anteriormente. Diante disto, a cada novo edital, as editoras vêm ampliando a quantidade de livros recomendados e reduzindo o número de excluídos, o que revela um aumento progressivo de padrões de qualidade para os livros didáticos brasileiros.

Em suma, o PNLD, ao avaliar os livros que poderão ser escolhidos pelos professores, tem papel fundamental nas mudanças que ocorrem nas coleções didáticas, pois, ao propor critérios no processo de avaliação, o Programa apresenta concepções de ordem teórico-metodológica que influenciam diretamente a produção editorial, conforme aponta Batista (2003):

No campo da produção editorial, constata-se que o PNLD demarcou padrões de melhor qualidade para os livros didáticos brasileiros. A simples inscrição de livros no PNLD deixou de significar que estes seriam, automaticamente, oferecidos às escolas. O percentual de livros recomendados tem aumentado: as editoras que estão participando do processo de avaliação desde 1997 vêm ampliando, progressivamente, o número de livros recomendados e reduzindo o de excluídos (BATISTA, 2003, p. 38)

Compreendemos que, o livro didático constitui, hoje, um material muito usado pelo professor em sala de aula. Ainda segundo Batista (2003), “o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta

empregadas por professores e alunos” (BATISTA, 2003, p. 28), tornando-se, inclusive, um dos principais recursos que influenciam o trabalho pedagógico, muitas vezes (re)definindo o currículo e cristalizando abordagens metodológicas e conceituas.

3.2 Oralidade nos Livros Didáticos

Diferentes trabalhos que abordam a temática da oralidade nos livros didáticos (ROJO; BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2005; COSTA-MACIEL, 2006; MAGALHÃES, 2007; LEAL; GOIS, 2012, DUTRA, 2013) têm evidenciado que “os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e como *situar* o estudo da fala” (MARCUSCHI, 2005, p. 24 – grifos do autor). Muitas vezes, apresentam uma visão monolítica de língua, voltando-se, assim, para um dialeto padrão de fala, calcado na escrita, sem atentar para as relações de influências mútuas que se dão entre ambas as modalidades da língua. O que se constatou, nesses estudos, foi, de modo geral, 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 que existe entre essas duas modalidades da língua.

Marcuschi (2005), ao analisar livros destinados a 5ª à 8ª série, apontou que as atividades que se dedicam ao estudo do oral privilegiavam a oralização da escrita ou atividades que culminavam em textos escritos, não necessariamente voltados para a discussão sobre o que foi falado. Nesses livros, segundo o autor, ainda não se encontrava bem fixada uma terminologia para tratar a oralidade, confundindo-se, muitas vezes, os termos gíria, dialeto e regionalismo, por exemplo.

O autor ainda aponta a tendência em dicotomizar as produções linguísticas, colocando de um lado o “padrão” (que equivaleria à escrita) e o não-padrão (que equivaleria à fala), o que “pode trazer um duplo inconveniente: visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada” (MARCUSCHI, 2005, p. 27). Constatou-se, ainda, “uma nítida consciência do gênero diálogo como única fonte clara para a presença de estratégias de fala” (MARCUSCHI, 2005, p. 28). Assim, ainda segundo Marcuschi (2005), a própria noção de discurso direto é definida como “fala citada”, quando se pode também citar a escrita. Segundo o autor, poucas foram as obras que demonstraram “consciência sistemática das relações entre fala e

escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade, sendo ambas responsáveis pela formação cultural de um povo” (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Em pesquisa realizada por Silva e Mori-de-Angelis (2003), também com livros de 5ª à 8ª série, demonstrou-se que o encaminhamento que os livros didáticos estavam dando ao ensino de oralidade refletia o estado incipiente em que se encontram as reflexões e propostas didáticas centradas nos gêneros orais formais e públicos. Nessa pesquisa, concluiu-se que muitas das atividades que tratavam da linguagem oral a utilizavam como meio de realização para outras atividades e não como objeto de ensino, como também percebido por Marcuschi (2005). Desse modo

É preciso considerar que a mera proposição de situações mediatizadas pela linguagem oral não é suficiente para que se possa pensar em um trabalho de produção e compreensão de textos orais. Para levá-lo a cabo, é necessário, ao menos, que o aluno seja orientado – e também o professor – a “cuidar” do oral que será anunciado. Assim, por exemplo, a construção composicional e o estilo de que o aluno deverá lançar mão para responder uma pergunta, não são os mesmos a serem utilizados por ele quando de sua participação em um debate (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 196).

Segundo Silva e Mori-de-Angelis (2003), o que mais se observa presente nos livros didáticos no que concerne à reflexão sobre o oral são as propostas relativas à relação entre oral e escrito, enfatizando-se aspectos como a presença e a ausência de interlocutor e questões de variações linguísticas e de registros.

Ao analisar manuais dos anos finais do Ensino Fundamental, Dutra (2013) também aponta alguns problemas sobre o que os livros entendem como trabalho efetivo com oralidade. A autora afirma que “exercícios como ‘converse com o colega’, ‘responda oralmente’, ‘leia em voz alta’ têm o seu valor, mas no volume em que aparecem nos livros, são quase inúteis” (DUTRA, 2013, p.123). Outras atividades que dão conta de diferentes dimensões da oralidade são deixadas de lado pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pelos professores em sala de aula, destaca, ainda, a referida autora.

No que se refere aos materiais didáticos voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (coleções de 1ª a 4ª séries), o estudo realizado por Leal, Brandão e Lima (2012), analisou quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (volumes 1 a 4), destinadas às crianças dessa fase de escolarização, que foram

aprovadas no PNLD 2004. Tais coleções foram apontadas por especialistas do país entre as melhores inscritas no Programa, tendo recebido a menção “aprovada com distinção”, categoria de avaliação utilizada naquele ano.

As autoras quantificaram as atividades encontradas e classificaram-nas de acordo com as dimensões da oralidade já apontadas anteriormente: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão. Assim, foi possível identificar que as propostas de ensino da oralidade nos livros analisados abrangiam diferentes dimensões do oral. No entanto, a maioria das atividades presentes nos manuais eram de produção/compreensão de gêneros informais, como as conversas e discussões para resolução de atividades propostas pelo próprio livro, o que se aproxima dos resultados das pesquisas apontadas anteriormente.

Com o objetivo de analisar se as atividades presentes nos livros didáticos contribuíam para que os alunos se apropriassem de práticas discursivas da oralidade, Costa-Maciel (2006) analisou as propostas didáticas para o ensino do oral em duas coleções de livros didáticos destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª séries), recomendadas pelo PNLD (2004). Assim como na pesquisa de Leal, Brandão e Lima (2012), as coleções foram escolhidas por terem recebido a menção “Recomendada com Distinção”, naquele ano. Dentre as cinco indicadas com distinção, a autora fez a escolha por duas delas, aleatoriamente.

A autora evidenciou que as propostas apresentadas por essas coleções favorecem o aluno a fazer uso das diferentes práticas discursivas, entretanto alguns encaminhamentos das atividades podiam conduzir a uma reflexão equivocada sobre a linguagem oral, pois, em uma das coleções analisadas, observou-se que são dados encaminhamentos nos quais a análise da oralidade é realizada a partir da escrita. Ou seja, a reflexão sobre a língua falada se dá do ponto de vista do que se espera de uma escrita padrão, considerando, por exemplo, a fala da criança como uma fala simples, para se referir ao conceito de informalidade, o que demonstra um equívoco conceitual ou uma certa fragilidade ao tratar do tema.

A autora ainda apontou a falta de atividades voltadas à produção de diferentes gêneros orais, concluindo que, nas coleções analisadas, tais gêneros não recebiam o mesmo espaço de desenvolvimento dos gêneros escritos. Esse fato:

ratifica o exposto por Silva e Mori-de-Angelis (2004) quanto à carência e exploração dos gêneros orais, por parte dos manuais

didáticos, no desenvolvimento de propostas que tragam a oralidade para o contexto escolar, favorecendo assim sua didatização. Marcuschi (2005, p. 26) ratifica o exposto pelos autores supracitados afirmando haver um descaso em relação ao espaço dedicado à oralidade, visto que, em geral, as atividades não superam o percentual de 2% no computo geral das páginas (COSTA-MACIEL, 2006, p. 97).

Diferentemente das pesquisas até então citadas, o estudo realizado por Magalhães (2007) teve como objetivo investigar e analisar o conceito de oralidade presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Guia de Livros Didáticos do PNLD (2005), destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries). Em seguida, a partir dos conceitos identificados nos referidos documentos, a autora analisou dois manuais didáticos indicados pelo próprio Guia do PNLD (2005), que foram escolhidos por serem adotadas por muitas escolas no Estado do Rio de Janeiro e na cidade de Juiz de Fora.

Em relação à concepção de oralidade presente nos referidos documentos, foi possível perceber, segundo a autora supracitada, uma divergência de conceitos, pois, para o Guia de Livros Didáticos (2005), são consideradas atividades de oralidade:

aquelas que contemplam tanto gêneros orais, quanto atividades em que a oralidade é suporte para o desenvolvimento de outras competências, como leitura e escrita, ou em que simplesmente, utiliza-se a modalidade oral sem nenhuma sistematização, em situações espontâneas de interação” (MAGALHÃES, 2007, p. 137)

Para a autora, trata-se, portanto, de uma visão mais ampla do que seriam atividades de oralidade, ao passo que, nos PCN, a oralidade é contemplada por meio de atividades nas quais o aluno é exposto a situações de fala reais, gravadas ou não, de forma sistematizada “para que aprendam conceitos sobre a modalidade oral utilizando-a e analisando-a em situações controladas de interação, proporcionando, desse modo, uma consciência do contínuo oral-escrito” (MAGALHÃES, 2007, p. 137).

Devido a essas divergências, a autora concluiu que os livros didáticos ora contemplariam atividades de oralidade, ora não. Se os livros forem analisados de acordo com o que sugere o PNLD, são encontradas muitas atividades que

contemplam o oral. Entretanto, se a análise for realizada de acordo com a concepção do PCN, o índice de atividades diminuiria, o que, de acordo com Magalhães (2007), constitui em um paradoxo.

Como dito anteriormente, através da leitura e estudo de diferentes pesquisas que abordam a temática da oralidade em livros didáticos da Educação Básica, é possível afirmar que não encontramos, atualmente, nos manuais didáticos a fala sendo tratada como lugar do erro, mas parece haver um certo descaso com a oralidade de maneira geral.

As editoras não apresentam inovações no que se refere ao eixo oralidade, como enfatizado pelo PNLD 2016 (BRASIL, 2015), e as pesquisas mostram que as atividades propostas, em sua maioria, limitam-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. Podemos identificar, também, que são poucas as pesquisas realizadas sobre a oralidade nos livros didáticos.

Quanto aos livros didáticos de alfabetização, poucas são as pesquisas que abordam a oralidade nesses livros de forma específica e detalhada. Desse modo, em nosso estudo, buscaremos analisar, conjuntamente, a evolução dos critérios de avaliação do PNLD e o perfil dos livros de alfabetização aprovados pelo referido Programa, no que se refere a esse eixo de ensino.

4 METODOLOGIA

A construção de um objeto de estudo científico demanda do pesquisador a consideração do estado geral em que se encontra a sociedade ou grupo social ao qual sua problemática se relaciona, dependendo, também, de um exame minucioso das condições de abordagem do discurso científico em relação ao objeto construído.

Nesse sentido, tomamos a pesquisa como ação intencional e metodologicamente estruturada, na busca de uma resposta para uma pergunta (epistemológica) previamente elaborada. Assim, “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa” (GATTI, 2002, p. 10), de modo a permitir ao pesquisador que ele seja criativo e reinvente a história e os afazeres humanos sob um olhar particular (FERREIRA 2009). Nessa perspectiva, não se trata, portanto, de uma reprodução fria de regras, ou seja, deve-se haver o rigor, mas a flexibilidade também se faz presente, de forma que a pesquisa seja coerente com o objeto pesquisado.

Sendo assim, toda pesquisa é sempre única e se caracteriza como uma atividade essencialmente coletiva, dando-se em uma relação de diálogo entre os pesquisadores, as teorias, o objeto de pesquisa e a realidade na qual esse objeto está inserido. É a partir dessa compreensão que ressaltamos o compromisso de nosso estudo, no que se refere à compreensão do fenômeno educativo, situando nosso trabalho no campo da alfabetização e do ensino de língua materna.

Tomando como tema o ensino de oralidade no PNLD e no livro didático do ciclo de alfabetização, buscamos direcionar nosso olhar, por um lado, para as mudanças e permanências que, ao longo do tempo, ocorreram nos critérios utilizados pelo PNLD para avaliar os livros didáticos de alfabetização e, por outro, para o perfil dos livros avaliados pelo referido Programa, no que se refere a esse eixo de ensino. Nesse sentido, buscamos, especificamente, analisar os critérios de avaliação do eixo de ensino de oralidade em diferentes edições do Guia do Livro Didático do PNLD e analisar o perfil dos livros aprovados nesse programa no que se refere ao tratamento da oralidade.

4.1 Abordagem de Investigação e Procedimentos de Produção e Tratamento dos Dados

Essa pesquisa baseou-se numa abordagem de natureza qualitativa, por envolver “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). A pesquisa qualitativa também envolve, conforme Minayo (2012), questões muito particulares em um universo de diferentes significados. Nossa escolha por uma abordagem qualitativa não excluiu, no entanto, a utilização de dados quantitativos, uma vez que não defendemos a dicotomia dessas duas abordagens de pesquisa, 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).

Desse modo, em consonância com a natureza do objeto e dos objetivos propostos neste estudo, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa documental. De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa documental pode se constituir numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Consideramos que o uso de documentos precisa ser contemplado nas Pesquisas em Educação, seja como fonte principal, seja como complementar, tendo em vista que a riqueza de informações que podemos extrair e resgatar deles justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Sendo assim, 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. 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 pesquisa documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo as informações contidas nos documentos acumulados, por intermédio de procedimentos de transformação, permitindo “passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 2011, p. 51). Nesse sentido, a análise documental apresenta vantagens significativas, tendo em vista que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social:

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).

Apesar de todas essas considerações acerca da análise documental, 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, 288). Le Goff (1990) 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).

O documento resulta, nesse sentido, do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. Desse modo, o mesmo autor afirma que todo documento é mentira, cabendo ao historiador/pesquisador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990).

Tendo em conta essas discussões, desenvolvemos uma análise documental a partir do Guia de Livros Didáticos do PNL. Esse Guia é um documento que tem por objetivo oferecer aos professores um material que os auxilie na escolha do livro didático que será por eles utilizado. Nesse Guia, como já mencionado, são explicitados os princípios e critérios específicos do processo de avaliação, feitos

comentários sobre as obras avaliadas, apresentado o modelo de ficha de avaliação utilizado para análise das coleções e/ou livros didáticos, além de conter as resenhas das obras aprovadas.

Nesse trabalho, tomamos como objeto de reflexão os critérios de avaliação relativos ao eixo de ensino de oralidade, buscando analisar as mudanças e permanências em tais critérios ao longo do tempo, tomando para análise diferentes versões do Guia do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016). Essas edições são as que contemplam análises de livros didáticos ou de coleções de alfabetização e os critérios utilizados para avaliá-los.

4.2 Breve caracterização dos Guias do PNLD

Quadro 2 – Guias do PNLD (1998 – 2016) características gerais

Informação	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016
Séries/Anos	Alfabetização	Alfa	Alfa	Alfa	1º e 2º anos	1º, 2º e 3º anos	1º, 2º e 3º anos
Quantidade De Livros Aprovados	22 Livros	22 livros	28 Livros	47 Livros	19 coleções	28 coleções	21 Coleções
Livros classificados	RD – 0 REC – 3 RR ¹⁸ - 9	RD – 0 REC – 5 RR – 17	RD – 0 REC – 11 RR – 17	Não classifica	Não classifica	Não classifica	Não classifica

O Guia de Livros Didáticos 1998 é bastante sintético, quando comparado às edições posteriores do documento. Apresenta uma breve explicação de sua importância e de como devem ser preenchidas as fichas de escolha dos livros, mas não apresenta a ficha de avaliação utilizada e os critérios de avaliação são apresentados de forma geral, sem especificação dos eixos. Nele são apresentados 12 livros de alfabetização aprovados. A classificação dos livros nessa edição é de recomendados com distinção (3 estrelas), recomendados (2 estrelas) e recomendados com ressalvas (1 estrela). As resenhas de cada livro são apresentadas em um texto corrido.

O Guia 2000/2001 apresenta no corpo de seu texto os critérios classificatórios utilizados no processo de avaliação divididos por eixos de ensino, além de

¹⁸ RD – Recomendados com Distinção; REC – Recomendados; RR – Recomendados com Ressalvas

apresentar a ficha de avaliação utilizada. Nele foram aprovados 22 livros para alfabetização e as resenhas também são apresentadas em um único texto corrido, contemplando em média um parágrafo para cada eixo. Essa edição apresenta ainda um quadro intitulado “Por quê?” com um pequeno resumo do livro e outro quadro com a quantidade e o título das unidades contidas em cada manual. Neste Guia, os livros ainda são classificados por estrelas.

A edição de 2004 do Guia, além de elementos já presentes em edições anteriores, como orientações para preenchimento das fichas, discussão sobre os critérios eliminatórios e classificatórios, princípios gerais, dentre outros, apresenta um balanço dos livros avaliados, no que se refere a cada eixo de ensino, traçando assim um perfil dos livros recomendados pelo Guia. 28 (vinte e oito) são as obras aprovadas para alfabetização, nesta edição. As resenhas estruturam-se em seções: “Por quê?”, que justifica a menção dada à obra na avaliação; “A coleção/A obra”, que descreve a estrutura da coleção; “A Análise”, onde são apresentadas informações mais detalhadas sobre a qualidade da obra e suas ressalvas; e, por fim, “Em sala de aula”, na qual são apontados os cuidados que o professor deve tomar ao adotar o livro em sua turma, bem como os recursos necessários para a boa utilização do material. Os livros são classificados como Recomendados (REC), Recomendados com Ressalva (RR) e Recomendados com Distinção (RD), sem utilizar, no entanto, o recurso iconográfico das estrelas.

O Guia de Livros Didáticos de 2007 apresenta estruturação semelhante a de edições anteriores. No entanto, as 47 resenhas dispostas no Guia estão organizadas/distribuídas em 3 (três) blocos: Bloco 1: livros que abordam de forma desigual os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; Bloco 2: livros que abordam de forma equilibrada os diferentes componentes da alfabetização e do letramento; Bloco 3: livros que privilegiam a abordagem da apropriação do sistema de escrita. As resenhas estruturam-se através das seções “Conhecendo”, “Avaliando” e “Em Sala de Aula”. Nesta edição são apresentados apenas os livros recomendados, sem uma classificação mais específica (as ressalvas encontram-se no corpo do texto de cada resenha).

A edição de 2010 traz, por sua vez, uma discussão inicial sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e o Ciclo de Alfabetização. Em seguida, são apresentadas orientações para um melhor uso do Guia e discutidos os princípios gerais e critérios que o orientam. Ao final apresenta-se a ficha de avaliação utilizada. Este Guia traz

um perfil detalhado das obras aprovadas, que contemplam dois volumes (1º e 2º anos). As 19 (dezenove) resenhas apresentadas organizam-se da seguinte maneira: “Visão Geral” (nesta seção o livro é apresentado de modo global, suas unidades, temáticas e como se organiza); em seguida, é apresentada a análise da obra por eixo de ensino, listando-se os gêneros textuais contemplados nos eixos de leitura, produção de textos escritos e oralidade; ao final há um quadro intitulado “Atenção!”, que explicita algumas considerações sobre a coleção, apontando ressalvas e/ou qualidades que devem ser consideradas em sala de aula ao adotar o material.

O Guia 2013 inicia com uma breve discussão sobre “Os anos iniciais do novo ensino fundamental e suas etapas”, continuando o debate sobre o ensino fundamental de 9 anos, já apresentado na edição 2010 do Guia. Esta edição apresenta uma seção onde se discute o tratamento didático dado a cada eixo de ensino nas coleções, fazendo um balanço das obras e traçando um perfil dos livros aprovados nessa edição. As resenhas contemplam a “Visão geral” da coleção, seguida de um “Quadro Esquemático” onde são apresentados os pontos fortes e fracos da coleção, bem como aquilo em que ela se destaca, sua programação de ensino e o manual do professor. As resenhas contemplam ainda seções de “Descrição da Coleção”, “Análise da Obra” e “Em Sala de Aula”. Em 2013 foram aprovados 28 (vinte e oito) livros de alfabetização.

Na edição de 2016, poucas foram as mudanças em relação às edições anteriores. Nele podemos encontrar informações sobre a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos; os princípios e critérios utilizados com base para a avaliação dos livros/coleções, o perfil dos livros aprovados; as resenhas que descrevem e comentam as coleções. Tais resenhas estruturam-se em: “Visão Geral”, “Descrição da Coleção”, “Análise da Obra” e “Em sala de aula”. Em 2016, 21 (vinte e uma) coleções foram aprovadas para o Ciclo de Alfabetização.

4.3 A análise dos Dados

Os dados obtidos por meio da pesquisa documental foram analisados com o apoio da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2004), consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande

disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: a comunicação (BARDIN, 2004, p. 37).

Assim, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa análise pode ser uma análise dos *significados*, por exemplo, a análise temática, ou dos *significantes*, como na análise lexical ou na análise dos procedimentos.

Nossa análise foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e envolveu, adotando uma perspectiva qualitativa e quantitativa, como citado anteriormente, as etapas indicadas por Bardin (2004): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse sentido, realizamos, como já mencionado, uma leitura inicial dos dados, tal como proposto por Bardin (2004). Essa “leitura flutuante”, como a própria autora aponta, consistiu em “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2004, p. 126). Aos poucos a leitura tornou-se mais precisa e definiram-se as primeiras categorias de análise: “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2004, p. 148). Realizamos, assim, uma das primeiras tarefas do pesquisador, que consiste em “efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que ele [o pesquisador] poderá em seguida ordenar dentro de categorias” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Em um segundo momento, realizamos uma leitura mais precisa, debruçando-nos minuciosamente sobre as categorias que emergiram dos dados. Assim, elencamos os aspectos comuns presentes nas diferentes edições do Guia, mas também aqueles aspectos menos presentes, enfatizando as mudanças e permanências dos critérios de avaliação no eixo de ensino oralidade, ao longo do tempo.

Seguimos um procedimento semelhante no caso das resenhas das obras, também presentes nos Guias, mas, nesse caso, traçamos um perfil global das coleções, a cada edição, no que se refere ao ensino da oralidade, observando, também, mudanças e permanências. Após essa etapa, realizamos uma análise mais específica das resenhas. Para isso, elencamos 4 coleções aprovadas em edições

mais recentes do Guia e analisamos as mudanças e permanências no interior das resenhas dessas coleções escolhidas, ao longo do tempo. Em seguida, revisamos essas categorias, de forma que fosse possível realizar o trabalho de inferência dos elementos categorizados, construindo, assim, os resultados deste estudo.

4.4 Detalhamento da análise das fichas de avaliação e das resenhas

Realizamos inicialmente leituras exploratórias dos referidos Guias e voltamos nossa atenção para a ficha de avaliação apresentada nesse material¹⁹. Com os critérios identificados nas fichas, elaboramos quadros com dados gerados, em três etapas: primeiramente, listamos todos os critérios que estavam localizados na seção referente ao eixo de oralidade, separando-os por ano (anexo A); em seguida, elaboramos outro quadro no qual mantivemos apenas os critérios que abordavam alguma dimensão do ensino do oral, excluindo os que não eram ligados especificamente a esse ensino, como, por exemplo, “clareza e correção na formulação dos exercícios”. Além disso, os critérios das diferentes edições que apresentavam semelhanças temáticas foram dispostos lado a lado, conforme podemos observar no Anexo B.

A partir da organização desses dados, construímos categorias temáticas que agrupavam critérios que se referiam a um mesmo aspecto da oralidade, conforme indicado a seguir:

- Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula;
- Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua;
- Abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas;
- Desenvolvem as capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas;
- Contemplam gêneros diversos;
- Estimulam a escuta atenta e compreensiva;
- Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais;

¹⁹Não foi possível realizar esse procedimento no Guia de 1998, pois a ficha de avaliação utilizada não foi apresentada no documento.

- Orientam e discutem a escolha do registro de linguagem adequado à situação;
- Orientam para o uso de recursos audiovisuais;
- Exploram a oralização da escrita;
- Orientam para a retextualização;
- Orientam a produção de textos orais em turnos longos;
- Exploram a argumentação e justificativa de opiniões.

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, conforme pode ser observado nos Anexos A e B.

É também objetivo deste trabalho analisar o perfil dos livros/coleções de alfabetização aprovados pelo PNLD no que se refere ao ensino do oral. Nesse sentido, após a produção e organização dos dados referentes aos critérios de avaliação, dedicamo-nos à análise das resenhas dos livros/coleções didáticas avaliadas pelo PNLD ao longo do tempo. Analisamos, desse modo, as resenhas de diferentes edições do Guia, contemplando o período de 1998 a 2016. Para isso, seguimos passos semelhantes aos utilizados na análise dos critérios. Em um primeiro momento, após a leitura das resenhas, elaboramos quadros com duas colunas: na primeira, dispomos as informações referentes às coleções: título, autores e editora; na segunda, inserimos um recorte do trecho/parágrafo referente ao eixo de oralidade presente em cada resenha, por Guia. Sendo assim, elaboramos quadros de resenhas para cada Guia/Ano, totalizando 7 (sete) quadros verticais de resenhas. No Anexo C, encontra-se um exemplo de um desses quadros.

Em um segundo momento, tomando como base as categorias construídas a partir dos critérios de avaliação já apresentadas anteriormente, organizamos as informações presentes nas resenhas, de modo a termos um panorama geral da presença de alguns critérios avaliativos nos livros/coleções aprovadas.

Para sistematizar os dados gerados a partir das resenhas e preencher o quadro supramencionado, consideramos as menções afirmativas presentes nas resenhas no que se refere aos critérios de avaliação. Tomaremos o conjunto de critérios que categorizamos como “Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua” para exemplificar o processo de categorização

do referido quadro. No livro “Na Trilha do Texto”, de Solange Bonomo Assunção e Magna Diniz Matos (Editora Quinteto), na edição do Guia 2007, aparece, por exemplo, a seguinte menção: “o livro propõe uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita” (BRASIL, 2006, p. 187). Desse modo, consideramos que essa menção afirmativa indicava a presença do referido critério no livro em tela.

Consideramos também as situações em que foram apontadas a presença de atividades, embora de maneira escassa, como é o caso do livro “Conhecer e Crescer”, de Cristina Buranello (Edições Escala Educacional), no Guia 2013, no qual se indica que “são escassas as atividades que promovem reflexões sobre as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros” (BRASIL, 2012, p. 73). Para preenchermos esse quadro, não consideramos, no entanto, as menções negativas, como no exemplo a seguir, retirado do livro “Língua e Linguagem – Alfabetização”, de Eliana Garcia (Editora Saraiva), na edição do Guia 2004: “Diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita não são exploradas” (BRASIL, 2003, p. 139 – grifos nossos).

A seguir, apresentamos um trecho da resenha do Livro “A Escola é Nossa”, de autoria de Márcia Aparecida Paganini Cavéquia, da Editora Scipione, na edição do Guia 2016, para exemplificar os critérios utilizados por nós para a categorização:

Apesar de a coleção, como um todo, **explorar poucos gêneros orais**, os gêneros trabalhados **envolvem situações comunicativas diversificadas**, em propostas como: **a declamação de poemas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas; ler e cantar cantigas de roda; realizar e ler registros de entrevista; produção de narrativas orais (contos de fadas, contos populares, recontos e anedotas)**, além de **muitas situações de conversa e de exposição de opiniões e argumentos**. Em algumas atividades, **são dadas orientações que estimulam o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e compreensiva nas situações de interação com os colegas de turma ou no contexto familiar**. São, porém, mais escassas as orientações referentes ao planejamento à construção do plano textual dos gêneros orais. A discussão sobre a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.) também não é evidenciada de forma explícita (BRASIL, 2015, p. 45-46 – grifos nossos)

As menções afirmativas estão **negrito**, sendo elas consideradas como indicativo da presença do critério/aspecto no livro/coleção, os trechos marcados em **cinza** também foram considerados, a vista que o aspecto é considerado no livro,

embora de forma pouco sistemática. Já as negações, que aparecem grifadas ao final do parágrafo, por exemplo, não foram consideradas. Vale ressaltar que elementos não considerados no quadro foram explorados em outros momentos de nossa análise, como veremos mais adiante.

Outro elemento a ser considerado nessa categorização é que consideramos apenas uma menção por critério em cada resenha, embora em algumas resenhas o mesmo critério fosse citado mais de uma vez. Desse modo, no processo de categorização das informações presentes nas resenhas tomamos como unidades de análise apenas as afirmações relacionadas a atividades que contemplavam diferentes dimensões de ensino do oral e relacionavam-se aos critérios estabelecidos pelos Guias, considerando um aspecto por vez em cada resenha.

Por fim, analisamos longitudinalmente algumas resenhas de livros/coleções que foram aprovadas em mais de uma edição do PNLD, a fim de identificarmos de modo mais específico mudanças ou não no perfil dos livros/coleções aprovadas. Para isso, elaboramos quadros horizontais com a seguinte composição: na primeira coluna, dispomos as informações sobre as coleções (título, autoria, editora, etc.), e, nas colunas seguintes, os trechos referentes ao eixo de oralidade em cada edição do Guia em que o livro/coleção foi aprovada, como podemos ver no anexo 4. Selecionamos para essa análise as 4 (quatro) coleções/livros didáticos que foram aprovadas em edições mais recentes do Guia e que estão indicadas no quadro 3 a seguir, no qual se apresenta os nomes dos livros/coleções e as edições em que foram aprovados:

Quadro 3 – Livros/Coleções selecionadas para análise de mudanças e permanências no interior das resenhas (perfil dos livros), ao longo do tempo, no que se refere ao eixo de oralidade.

Coleções	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016
Coleção Linhas & Entrelinhas – Alfabetização Lúcia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otilia L. Wandersen <i>Editora Nova Didática</i>			X	X	X	X	
Bem-Me-Quer Vanda Aldina Garcia Campos Maria Regina Centeno Giesen				X	X	X	X

<i>Editora do Brasil</i>							
A Escola É Nossa Márcia Aparecida PaganiniCavéquia <i>Editora Scipione</i>				X	X	X	X
Porta Aberta Isabella Pessoa de Melo Carpaneda AngiolinaDomanico Bragança <i>Editora FTD</i>				X	X	X	X

Ao analisar as resenhas dos livros/coleções, cruzamos as informações referentes aos critérios de avaliação apresentados nas fichas e organizados por nós em categorias ao perfil dos livros/coleções aprovados, seja na análise global das obras, seja na análise das coleções/livros selecionados

5 ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO PNLD PARA O ENSINO DE ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO (1998 - 2016)

Como já mencionado, parte do objetivo central desse estudo consiste em analisar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para avaliar o ensino de oralidade nos manuais didáticos de Alfabetização. Constatamos que, desde 1996, o Ministério da Educação (MEC) tem investido nesse Programa, de forma que o PNLD constitui, até então, uma política consolidada no país, contribuindo efetivamente para a garantia da qualidade e melhoria dos livros didáticos. Sabemos, ainda, que o referido Programa passou por mudanças ao longo dos anos, no sentido de aperfeiçoar/melhorar tanto a qualidade dos livros didáticos recomendados, quanto a eficiência do próprio Programa, de forma que, de uma edição para outra do Guia, os critérios de avaliação também sofreram modificações, mesmo que, muitas vezes, elas não tenham sido substanciais.

De modo geral, o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, no que diz respeito às demandas básicas oriundas de situações sociais e instâncias públicas e formais de uso da língua, são tomadas como próprias do processo de ensino-aprendizagem escolar, de acordo com os princípios gerais dos Guias de Livros Didáticos. Tais princípios evidenciam a importância do desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita, mas consideram também as situações orais públicas nas quais o uso de gêneros orais formais é socialmente requerido. Percebe-se, portanto, uma ênfase no processo de apropriação da língua nas duas modalidades, sendo o ensino da língua oral presente já nas orientações iniciais do documento.

Nesse sentido, teceremos algumas considerações acerca dos critérios avaliativos²⁰ do PNLD, no que se refere ao eixo de ensino oralidade na alfabetização, analisando mudanças e permanências em tais critérios entre os anos de 1998 e 2016. O quadro a seguir apresenta uma categorização dos tipos de critérios encontrados nos Guias (na primeira coluna, indicamos categorias que

²⁰ Os critérios aqui analisados foram extraídos do modelo de ficha de avaliação contido nos Guias de Livros Didáticos de cada ano.

agrupam critérios que se referem ao mesmo tema)²¹. A edição de 1998 não consta no quadro abaixo, pois não apresenta a ficha de avaliação e nem os critérios relativos à oralidade, utilizados para a avaliação dos livros. Nesta edição, os critérios são apresentados em forma de texto e organizados em dois blocos, relativos à seleção textual e ao trabalho com textos, não há, nesse sentido, um bloco de critérios voltado exclusivamente para o eixo de oralidade, como acontece nas edições posteriores. No entanto, a oralidade, é comentada na introdução geral do deste Guia, citada enquanto eixo de ensino, e aparece, também, nas resenhas. Sendo assim, abordaremos mais especificamente essa edição em parágrafo posterior. A seguir dispomos o quadro 4 com os critérios de avaliação de livros/coleções didáticas.

Quadro 4 - Critérios de avaliação de livros/coleções didáticas de alfabetização do PNL D (2000/2001-2016)

Categorias	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016	Total por Critério
Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula		X	X	X	X	X		5
Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua			X	X	X	X	X	5
Abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas	X		X	X	X	X		4
Desenvolvem as capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas			X		X	X		3
Contemplam gêneros diversos		X			X	X	X	4
Estimulam a escuta atenta e compreensiva						X	X	2
Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais						X	X	2
Orientam e discutem a escolha do registro de linguagem adequado à situação						X	X	2
Isentam-se de preconceitos associados às variedades orais						X	X	2
Orientam o uso de						X	X	2

²¹ Alguns dos critérios aparecem com diferentes escritas ao longo das diferentes edições do Guia (ver anexos A e B).

recursos audiovisuais								
Exploram a oralização da escrita							X	1
Orientam a retextualização						X		1
Orientam a produção de textos orais em turnos longos				X				1
Exploram a argumentação e justificativa de opiniões				X				1
Total por Guia/Ano		2	4	5	5	11	8	

A partir desse quadro, podemos analisar os critérios de avaliação relativos ao trabalho com a linguagem oral em duas direções: em primeiro lugar, em um sentido vertical, analisando os critérios por Guia/Ano; em segundo lugar, em um sentido horizontal, focando nas permanências e mudanças nos critérios ao longo do tempo. É nesses dois sentidos que analisaremos os critérios.

A edição do Guia 1998, apesar de não trazer a ficha de avaliação em anexo, apresenta os critérios avaliativos em forma de texto, no item critérios para análise. Tais critérios são organizados em dois blocos: Relativos à natureza dos textos (seleção textual) e Relativos ao trabalho com o texto (leitura, produção e conhecimentos linguísticos). Esta edição aponta 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, 1997, p. 23). Ressalta-se ainda que as atividades de leitura e de escrita devem fundamentar-se não só nas semelhanças, mas, sobretudo, nas diferenças entre a língua oral e escrita.

Diferente das edições posteriores, não há um bloco voltado para o trabalho com oralidade, acreditamos que, um dos fatores que contribuem para essa “omissão” é o fato desta modalidade da língua ser consolidada enquanto eixo de ensino apenas recentemente, embora, como abordado em seção anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, já trouxessem uma boa discussão sobre o ensino do oral em séries iniciais do Ensino Fundamental. Como sabemos, apesar do Guia ser publicado em 1998, seus critérios e processo de avaliação ocorrem com antecedência, aja vista que, em edições posteriores, há um bloco voltado para o oral, e uma menção maior deste eixo nas resenhas.

Como podemos observar no Quadro 4, o Guia 2000/2001 apresenta 2 (dois) critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral. No entanto, o bloco “Oralidade” do referido Guia apresenta outros critérios mais gerais com relação às atividades de linguagem oral, mas tais critérios não têm relação direta com o objeto de ensino sobre o qual nos debruçamos²². Sendo assim, detemo-nos apenas aos dois critérios apontados que contemplam dimensões do ensino de oralidade.

O Guia de Livros Didáticos de 2004 apresenta 4 (quatro) critérios²³ referentes ao ensino da linguagem oral. Tais critérios, que aparecem em um bloco intitulado “Oralidade”, 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, de modo geral, o conjunto de critérios apresentados na edição de 2004 são mais gerais, não delimitando/especificando dimensões do trabalho com a língua oral. É importante considerar que, em 2004, apenas 1 (um) livro era avaliado, o qual era destinado ao primeiro ano do ciclo de alfabetização.

O Guia de 2007 apresenta 5 (cinco) critérios relativos ao trabalho com a oralidade, com um diferencial em relação às outras edições, pois são levados em consideração, nesse Guia, o trabalho com a linguagens oral e escrita em um mesmo bloco, intitulado “Linguagem Oral e Escrita”, com um total de 8 (oito) critérios. No caso da oralidade, são contemplados o uso da linguagem oral em situações escolares, assim como a exploração das diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita, além da variação linguística oral e escrita. Contempla, ainda, a argumentação e justificação de opiniões e a produção de textos orais em longos turnos. Esse Guia também avaliou apenas 1 (um) livro destinado ao primeiro ano do ciclo de alfabetização

²² 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. Ver anexo A.

²³ No anexo B aparecem apenas 3 critérios relativos à Oralidade no Guia 2004, pois os critérios referentes às relações entre oral e escrito e variações linguísticas aparecem juntos. No Quadro 1, separamos tais critérios para melhor analisá-los, tendo em vista que contemplam duas dimensões distintas, embora relacionadas.

De 2004 para 2007, houve o aumento de 1 (um) critério, passando de 4 (quatro) para 5 (cinco) critérios relacionados à oralidade. No entanto, o critério relativo ao desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas foi excluído na edição de 2007 e 2 (dois) novos critérios foram introduzidos. Tais critérios também contemplam aspectos importantes para o ensino do oral, sendo eles a exploração da argumentação e a justificativa de opiniões e a orientação a produção de textos orais em turnos longos.

Com 5 (cinco) critérios no bloco “Critérios Relativos ao Trabalho com a Linguagem Oral”, o Guia de 2010 retoma a preocupação com a presença de gêneros orais diversos (critério presente no Guia 2000/2001), além do desenvolvimento das “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas”, (critério presente no Guia 2004). Essa edição de 2010 ainda apresenta 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. Dos critérios de 2007, 2 (dois) não foram retomados em 2010, sendo eles referentes à produção de textos orais longos e a argumentação e justificativa de opiniões, aspecto sobre o qual nos deteremos mais adiante. O Guia 2010 avaliou 2 (dois) livros para o Ciclo de Alfabetização, um para o 1º e outro para o 2º ano do Ensino Fundamental.

O Guia 2013 é o que mais apresenta critérios para o ensino de oralidade: 11 (onze) critérios. Além dos que já foram citados em Guias anteriores. Leva-se em consideração o estímulo ao desenvolvimento da escuta atenta, a orientação para a retextualização, 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 a preocupação com a ausência de preconceitos associados às variedades orais. Outra diferença com relação aos Guias anteriores é a orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral. A partir da edição de 2013 foram avaliadas coleções de livros didáticos contendo 3 (três) volumes, voltados para as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A edição de 2016, com 8 (oito) critérios em seu bloco “Oralidade: o que a coleção propõe para o ensino de oralidade?”, apresenta uma diminuição de 3 (três) critérios com relação à edição anterior, e os critérios que permaneceram não apresentam diferenças significativas. 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 e etc.

Consideramos a oralização da escrita uma dimensão do oral na interface com a escrita, principalmente no que se refere ao ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização, no qual as relações entre o oral e o escrito são tomadas também como objeto de ensino do ponto de vista da representação (notação) das partes sonoras das palavras. Leal, Brandão e Lima (2011) apontam que a *oralização dos textos escritos* situa-se na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, para as referidas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) apontam ainda 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. Portanto, acreditamos ser válida a inserção dessa dimensão do ensino do oral como critério de avaliação dos livros didáticos.

No entanto, para autores como Marcuschi e Dionísio (2007), a oralização de textos escritos não é considerada uma dimensão da oralidade, já que não constituiria 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 leva alguns professores a apontarem a leitura oralizada de textos escritos como ensino de oralidade. Podemos considerar que tais controvérsias e resistências quanto à oralização do escrito ser ou não considerada uma dimensão do oral tenham contribuído para que apenas em 2016 essa categoria fosse incluída como critério de avaliação dos livros didáticos.

Ainda observando o Quadro 4, podemos perceber a existência de uma quantidade razoável de critérios relacionado à oralidade e a diversidade desses critérios, contemplando, assim, diferentes dimensões do oral enquanto objeto de ensino. Um elemento importante a ser considerado em nossa análise é o aumento do número de critérios relativos à oralidade de um Guia para o outro. Por exemplo, o Guia de 2000/2001 apresenta apenas 2 (dois) critérios no bloco oralidade, enquanto o de 2016 indica 8 (oito) critérios para esse mesmo bloco (vale ressaltar que em 2013 foram 11 critérios especificamente para a oralidade). Consideramos que esse aumento de critérios parece estar relacionado a uma importância maior dada à

oralidade enquanto objeto de ensino. Conseqüentemente, 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 diversificação desses critérios, que, conforme já apontamos, abordam diferentes dimensões do oral. É nessa análise horizontal que nos deteremos agora, refletindo sobre as mudanças e permanências dos critérios ao longo das diferentes edições que descrevemos anteriormente.

O conjunto de critérios que categorizamos como “Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula” está presente em todas as edições do Guia, entre 2000/2001 e 2013, sendo excluída apenas na edição de 2016. Esse é um aspecto muito presente nos manuais didáticos, conforme já apontamos, ao longo do nosso trabalho, por meio de pesquisas realizadas com livros didáticos de língua portuguesa (cf. 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 avaliadas no PNLD 2004 (41 coleções de Alfabetização e 42 coleções de Língua Portuguesa de 1ª à 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 é o item mais presente, aparecendo 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 língua”. Acreditamos que esse é um aspecto que, provavelmente, a avaliação busca ressaltar, tendo em vista que ainda é comum a

dicotomia imposta entre oral e escrito. Essa dimensão contempla a criação de situações de análise e comparação entre a oralidade e a escrita, em suas dimensões formais e funcionais e, de acordo com Leal, Brandão e Lima (2011), impulsiona a busca pelas semelhanças e diferenças entre os gêneros orais e escritos, constituindo-se, assim, como uma importante dimensão no que se refere à compreensão da imbricação existente entre as duas modalidades da língua, que não devem ser tratadas de modo dicotômico, como muitas vezes acontece.

Essa abordagem aparece em algumas das pesquisas apontadas em seção anterior. Por exemplo, de acordo com Silva e Mori-de-Angelis (2003), em pesquisa realizada com livros didáticos de 5ª a 8ª séries recomendados pelo PNLD 2002, depois das atividades relacionadas ao favorecimento do uso do oral em sala de aula, são as propostas relativas à relação entre oral e escrito as que mais aparecem nos livros didáticos, enfatizando-se aspectos como a presença e a ausência de interlocutor e questões de variações linguísticas e de registros.

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 demonstram, 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 nos livros de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O critério que contempla se os livros/coleções “abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas” 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 na categoria “Outros conhecimentos linguísticos” como “consideram e valorizam a variação linguística, na abordagem das diferentes normas”, englobando, assim, o oral e o escrito. Desse modo, essa dimensão continua sendo considerada enquanto critério de avaliação na edição 2016 do Guia, mudando de lugar, pois a variação e heterogeneidade linguísticas ocorrem tanto na fala quanto na escrita.

O desenvolvimento das “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas” 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 oralidade, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem uma maior ou menor monitoração da fala, pois, como já mencionamos, para que o trabalho com o oral possa se materializar para além da superfície da fala e/ou como suporte para produções escritas, é preciso conhecer as diferentes práticas de oralidade e as relações que elas mantêm com a escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) contemplam justamente essa inserção da criança em diferentes situações comunicativas como um dos objetivos do ensino do oral no Ensino Fundamental, o que nos mostra a consonância entre os critérios propostos pelo Guia e as orientações oficiais. Em 2016, esse critério também não é retomado.

Um critério que aparece em 2000/2001 de forma bastante genérica²⁴ e é retomado entre 2010 e 2016 é a preocupação de que os livros “contemplem gêneros diversos” adequados a diferentes situações comunicativas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalhos, debate, dentre outros gêneros). Esse critério tem relação com a categoria citada anteriormente, pois há, nesse sentido, 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, leva-se o aluno a compreender que os gêneros orais, em algumas situações, exigem uma preparação e um controle consciente e voluntário. No entanto, quando analisados o conjunto de gêneros orais presentes nos livros didáticos, identifica-se certa hegemonia de gêneros narrativos e injuntivos e uma escassez de gêneros da ordem do argumentar e de textos orais em turnos longos, por exemplo. Desse modo, esse critério acaba, em alguns casos, por não dar conta necessariamente da diversidade de domínios discursivos.

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

²⁴ Ver anexo B.

presença de preconceitos associados às variedades orais, conforme apontado no Quadro 4. Esses critérios relacionam-se com alguns dos direitos de aprendizagem estabelecidos recentemente pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e com os Campos de Atuação sugeridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De forma que, é possível perceber relação do Guia/Critérios com o que se tem produzido em documentos oficiais mais recentes.

Destacamos, ainda, critérios que aparecem em apenas uma edição do PNLD e não são mais retomados. No Guia 2007, por exemplo, há uma ênfase na “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, 2007, p. 288). Acreditamos que, da edição de 2010 em diante, esse critério foi contemplado na categoria de “Gêneros Orais Diversos”, que incluem a produção de textos orais mais longos.

Outro critério 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, 2007, p. 288), dimensão que pode também ser contemplada no trabalho com os diferentes gêneros orais.

A edição de 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 oral e do escrito para o escrito. De acordo com Marcuschi (2010), essas transformações ocorrem automaticamente (mas não de forma mecânica) pelos usuários da língua, sem que eles se dêem conta das complexidades dessas operações. Ainda segundo o referido autor, essas transformações constituem atividades necessárias para a elaboração de textos, pois, embora fala e escrita façam uso de um mesmo sistema linguístico, há particularidades na formulação de textos tanto na modalidade oral quanto na escrita²⁵. As atividades de retextualização podem ser consideradas na

²⁵“Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem-formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que *o texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para sua compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem*” (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifos do autor).

exploração das relações entre oral e escrito, critério esse que, como já apontamos, está presente em todas as edições do Guia. A retextualização poderia ser incluída também em atividades de oralização da escrita (critério esse que aparece no Guia 2016, como veremos adiante), o que justificaria a não permanência de um critério de avaliação específico para a retextualização.

O Guia 2016 apresenta como critério a “oralização da escrita”, o qual não ocorre nas edições anteriores. Como já citado nesse trabalho, há uma discussão teórica sobre se a oralização da escrita compõe ou não uma dimensão do oral. Defendemos, apoiando-nos em Leal, Brandão e Lima (2012), que sim e que essa atividade ocorre na interface entre o oral e o escrito.

Os critérios específicos de avaliação para o eixo de ensino oralidade nos livros didáticos para o ciclo de alfabetização giram em torno, principalmente, da 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, a partir desses princípios, que parecem se desdobrar os demais critérios, a partir dos quais surgem as mudanças mais significativas, tendo em vista que, na edição de 2004, o Guia trazia, basicamente, as categorias de critérios citadas no início deste parágrafo. Já nas edições mais recentes, eles são ampliados e desdobrados. Por exemplo, o critério “orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais”, presente nas edições de 2013 e 2016, pode ser considerado um desdobramento de critérios relativos à exploração de gêneros orais diversos.

O que percebemos, nesse sentido, é um aprofundamento da percepção de ensino de oralidade nos critérios do Guia. 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 de critérios, no que se refere à quantidade, mas também a uma diversidade maior de elementos a serem avaliados na abordagem desse eixo de ensino.

6 ANÁLISE DAS RESENHAS DE LIVROS DIDÁTICOS/COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO APROVADAS NO PNLD (1998 - 2016) QUANTO AO EIXO DE ENSINO ORALIDADE

Neste estudo, propomo-nos a investigar os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD, ao longo do tempo, para o ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização e o perfil dos livros/coleções aprovados no que se refere a esse eixo de ensino, tomando como fonte de produção dos dados os Guias de Livros Didáticos do PNLD publicados entre os anos de 1998 e 2016. No capítulo anterior, debruçamo-nos sobre a primeira parte deste objetivo, ou seja, a análise dos critérios de avaliação dos livros/coleções, enfatizando as mudanças e permanências observadas neles ao longo do tempo. Agora, deteremos nossa atenção na análise das resenhas, de modo a conhecer o perfil dos livros/coleções no que se refere ao ensino da oralidade na Alfabetização.

6.1 Considerações preliminares

De modo geral, as resenhas estão estruturadas da seguinte maneira: apresentam uma **Visão geral** da coleção/obra, destacando o princípio organizador das coleções e fazendo uma breve avaliação de cada eixo de ensino e/ou descrevendo o conteúdo de cada volume, no caso das coleções; **Descrição**, na qual são apresentadas as unidades, capítulos e/ou projetos da coleção/obra, assim como as seções destinadas ao trabalho nos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, evidenciando os modos de organização de cada eixo; **Análise da obra**, que explicita sinteticamente o tratamento didático dado aos conteúdos de cada um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura de textos, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos), com indicações sobre como as propostas apresentadas podem contribuir para o ensino e os limites delas, para que o professor tenha conhecimento do que o uso da coleção vai demandar; e, por fim, a seção **Em sala de aula**, que aponta os cuidados que o professor deve ter ao adotar a coleção/obra, bem como os recursos necessários para a sua utilização adequada.

Nessa parte, deteremos nossa análise no tópico “Análise da obra”, mais especificamente nos trechos/parágrafos referentes ao eixo de ensino oralidade. É importante lembrar que as resenhas constituem uma síntese das qualidades e

ressalvas observadas na avaliação, a partir dos critérios estabelecidos no Guia, não abrangendo, portanto, a totalidade dos aspectos positivos e negativos observados no livro/coleção. Desse modo, ressaltamos que nossa análise das resenhas apresenta uma aproximação ao perfil dos livros/coleções, uma vez que não analisamos os exemplares dos livros/coleções didáticas resenhadas.

Nas resenhas, a análise de cada livro/coleção está relacionada aos critérios avaliativos de cada edição do PNLD. Desse modo, há uma tendência a “responder” aos critérios estabelecidos em cada Guia. Além disso, em algumas edições, as resenhas são mais detalhadas e, em outras, mais gerais.

Assim como na análise dos critérios e conforme mencionado em nossa metodologia, elaboramos quadros com os dados obtidos a partir das informações contidas nas resenhas²⁶. Nesse sentido, analisamos o conteúdo das resenhas a partir das categorias já apresentadas no Quadro4 –“Critérios de avaliação de livros/coleções didáticas de alfabetização do PNLD (1998 - 2016)”, apresentado no capítulo anterior e elaborado a partir da análise dos critérios. Consideramos desse modo, os critérios já elencados no referido quadro, tendo em vista a relação entre as resenhas e os critérios, e apresentamos as recorrências de tais critérios no conjunto de resenhas por Guia/ano, conforme poderemos observar mais adiante.

6.2 Panorama geral do perfil dos livros/coleções de alfabetização aprovados no PNLD quanto ao ensino da oralidade

Nesta seção, apresentamos um panorama geral das obras, a partir da observação exploratória realizada por meio da leitura das resenhas dos livros/coleções aprovados.

Por meio dessa leitura exploratória, percebemos, de modo geral, que a oralidade ainda é, entre os eixos de Língua Portuguesa, o menos desenvolvido nos livros/coleções aprovadas, sendo tratada (a oralidade) de maneira bastante irregular, de modo a não ser possível detectar, de acordo com o Guia 2016, uma metodologia clara de abordagem desse objeto de ensino nas obras aprovadas (BRASIL, 2015). De acordo com o Guia do PNLD de 2007 da área de Língua Portuguesa, “a maioria das coleções/obras parece apostar na “vivência” da oralidade, isto é, propõe

²⁶ Um modelo de quadro com as resenhas pode ser encontrado no anexo C.

inúmeras atividades que visam ao uso da linguagem oral em sala de aula, mas não tomam a linguagem oral em si como objeto de ensino ou de reflexão” (BRASIL, 2006, p. 18). Constatamos o mesmo nas resenhas dos Livros Didáticos para Alfabetização:

Prevaecem as atividades de uso da linguagem oral em sala de aula, para que os alunos manifestem seu ponto de vista sobre determinado texto ou assunto para toda a turma ou para pequenos grupos de trabalho, realizem entrevistas ou recontem histórias lidas. Dessa forma, nenhum dos livros se diferenciou dos demais quanto à **pouca atenção dada à reflexão sobre as características e os usos** que são feitos de textos orais produzidos em diferentes espaços sociais. Como lacuna comum, observa-se que, mesmo as obras que possibilitam o uso da linguagem em sala de aula, restringem sua exploração ao contexto escolar (BRASIL, 2006, p. 21-22 – Grifos do autor)

De modo geral, a maioria das coleções/obras apresenta atividades voltadas para a escuta e/ou a produção de textos orais, embora nem todas contemplem uma proposta didático-pedagógica específica para o seu ensino-aprendizagem. Além disso, o trabalho sistemático com gêneros orais aparece de forma aparentemente tímida nas coleções/obras e, em algumas delas, esse trabalho ainda precisaria ser melhor especificado. A seguir, apresentamos uma breve síntese do que identificamos nas diferentes edições do Guia, a partir de uma primeira observação exploratória e, em alguns momentos, estabelecemos relação entre essa síntese e o balanço geral apresentado em alguns Guias.

A edição do Guia do PNLD de 1998 apresenta poucos elementos sobre o eixo de oralidade nos livros didáticos de Alfabetização. Por meio das resenhas, identificamos que, de modo geral, o trabalho com o oral enfatizava as situações de uso da língua falada no cotidiano da sala de aula, por meio da exploração de canções, dramatizações, conversas informais e leitura de textos, como o poema.

As resenhas do Guia 2000/2001 apontam em linhas gerais que boa parte dos livros aprovados não toma o oral como objeto de ensino e sim como instrumento didático-pedagógico para o ensino da escrita, de modo que as atividades de linguagem oral voltam-se para a aquisição da leitura e da escrita. Percebemos ainda, através das resenhas, que há predominância de textos da tradição oral, como parlendas, trava-línguas e cantigas. As dimensões relacionadas ao oral não

aparecem de forma efetiva nessas obras, pois é perceptível a atenção voltada apenas para o uso do oral em situações de sala de aula.

As coleções/obras do Guia 2004 trazem uma variedade maior de dimensões contempladas. No entanto, a oralidade não extrapola, de modo geral, as atividades voltadas para o contexto escolar, restringindo, assim, o desenvolvimento da língua em outros contextos sociais. A maioria dos livros também não toma o oral como objeto de ensino-aprendizagem, colocando-o muitas atividades a serviço da escrita, seja na preparação para leitura e/ou na interpretação textual.

Isso também ocorre na edição de 2007. Nessa edição, diferentemente da anterior, algumas resenhas contemplam o trabalho com a argumentação e a justificativa de opiniões. Os gêneros orais mais presentes são da ordem do narrar e, aparentemente, não são contemplados gêneros orais formais/públicos. Percebemos ainda a pouca abordagem e valorização de atividades que contemplem a variação linguística, tanto no Guia 2007, quanto nos anteriores. No que se refere às metodologias abordadas nas obras, “observou-se variação, ora a obra apresenta de maneira transmissiva as características de um gênero oral, formal e público, como no caso do debate; ora solicita, numa perspectiva de se aprender fazendo, que os alunos produzam um jornal falado, por exemplo” (BRASIL, 2006, p. 18)

As resenhas do Guia de 2010 apresentam algumas mudanças em sua estrutura. Nas edições anteriores, os eixos de ensino eram apresentados em diferentes parágrafos em um texto contínuo; na edição de 2010, tais eixos dividem-se em tópicos e, antes da descrição analítica de cada um, são apresentados os gêneros textuais nele contemplados, em formato de lista e separados por ano (1º e 2º ano)²⁷, conforme a imagem 4 a seguir:

²⁷ O Guia 2010 analisou coleções para o Ciclo de Alfabetização, contemplando os livros de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Imagem 4 - Gêneros orais contemplados em uma coleção aprovada no PNLD 2010

4. ORALIDADE

Os seguintes gêneros orais são focalizados na coleção:

1º ano: relato, história, brinquedo cantado, conversa, cantiga, quadrinha, trava-língua.

2º ano: conversa, cantiga, quadrinha, trava-língua, música, dramatização.

Fonte: Brasil (2009, p. 53).

Embora se observe mudança na estrutura das resenhas do Guia 2010, poucas são as mudanças em seu conteúdo. De modo geral, os livros ainda contemplam um trabalho com o oral voltado, aparentemente, para a escrita e leitura. Os gêneros mais comuns são os da ordem do narrar, enfatizando também os gêneros da tradição oral: parlendas, quadrinhas, trava-línguas, cantigas, dentre outros.

As coleções do Guia 2013 também apresentam, de modo geral, o oral a serviço do escrito. No entanto, contemplam mais dimensões do ensino do oral. Assim, podemos identificar que os livros do 3º ano – nessa edição, o PNLD contemplou, conforme já dissemos, três volumes, correspondentes aos três anos do Ciclo de Alfabetização – são os que geralmente contemplam o ensino do oral de forma mais sistemática. Algumas coleções parecem apresentar mudanças no trato com esse eixo de ensino, explorando habilidades de uso da linguagem oral em situações diversas e tomando o oral como objeto de ensino-aprendizagem.

A edição do Guia de 2016 apresenta semelhanças em relação à edição anterior. As coleções apresentam um ensino do oral articulado à leitura e produção de textos, o que é considerado uma mudança positiva, tendo vista que em Guias anteriores o oral era apontado como estando à serviço da escrita. No entanto, de acordo com as resenhas, ainda são poucas as orientações trazidas pelos manuais didáticos que possam auxiliar o professor a conduzir um trabalho efetivo com a oralidade. As resenhas apontam ainda que o ensino de oralidade é mais escasso nos livros destinados ao 1º ano e torna-se, de certo modo, mais sistemático nos manuais destinados ao 3º ano. Há, de acordo com o Guia de 2016, uma tendência por parte dos manuais didáticos aprovados em investir na oralização de textos escritos e tratar como parte do ensino de oralidade as situações diversificadas em

que as crianças debatem em sala de aula, realizam entrevistas e exposições (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, percebemos que predominam nas obras/coleções aprovadas ao longo do tempo propostas para que o aluno converse com seu colega, discuta com o professor, apresente sua opinião sobre determinado assunto, reconte uma história, cante uma cantiga, encene um texto teatral, apresente em voz alta uma quadrinha etc. Nesses casos, é comum que a atividade com linguagem oral integre um conjunto de estratégias de compreensão e/ou produção de um texto escrito.

Há coleções, nas diferentes edições dos Guias, em que as atividades consagradas à oralidade têm uma seção própria; em outras, aparecem nas seções de leitura ou produção de textos. No primeiro caso, a linguagem oral é, em geral, tomada como um objeto específico de ensino-aprendizagem e tende a ser tratada de forma mais ou menos autônoma em relação aos demais eixos, o que, de certa forma, parece ser raro, de acordo com as resenhas. No segundo caso, as atividades aparecem mais estreitamente articuladas à leitura ou a produção textual, o que parece ser o mais comum.

A seguir, apresentaremos e discutiremos a quantidade/percentual de dimensões do oral contemplados nas resenhas, no que se refere ao eixo de ensino oralidade, e analisaremos mais detalhadamente o perfil dos livros aprovados pelo Programa.

6.3 O eixo de ensino oralidade nas resenhas dos livros/coleções didáticas aprovados no PNLD (1998 – 2016)

Como mencionado anteriormente, utilizamos como base para a análise das resenhas o quadro síntese dos critérios de avaliação. Como já mencionado em nossa metodologia, construímos um quadro de dados com informações contidas nas resenhas de livros/coleções aprovados pelo PNLD e dispostas no Guia de livros didáticos de cada ano. Nessa análise, levamos em consideração as menções afirmativas dos referidos critérios nas resenhas.

Por exemplo, na edição do Guia 2000/2001, os critérios relativos a “propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula” tem menção positiva em 14 (catorze) das 22 (vinte e duas) obras aprovadas neste Guia. É nesse sentido que conduziremos nossa análise, considerando a presença dos critérios por nós

categorizados em seção anterior nas resenhas analisadas. A seguir dispomos o quadro 5 com a presença do eixo de oralidade nas resenhas dos Guias do PNLD:

**Quadro 5 - O Eixo de Ensino Oralidade nas Resenhas dos Guias do PNLD
(1998 a 2016)**

Categorias	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016
Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula	11/12 (91%)	14/22 (63%)	21/28 (75%)	40/47 (85%)	19/19 (100%)	27/28 (96%)	18/21 (85%)
Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua		1/22 (4%)	3/28 (10%)	5/47 (10%)		1/28 (3%)	
Abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas		1/22 (4%)	1/28 (3%)	3/47 (6%)	3/19 (15%)	2/28 (7%)	
Isentam-se de preconceitos associados às variedades orais						1/28 (3%)	2/21 (9%)
Desenvolvem as capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas					2/19 (10%)	3/28 (10%)	3/21 (14%)
Contemplam gêneros diversos		6/22 (27%)	3/28 (10%)	3/47 (6%)	19/19 (100%)	11/28 (39%)	8/21 (38%)
Estimulam a escuta atenta e compreensiva			2/28 (7%)	3/47 (6%)	1/19 (5%)	9/28 (32%)	9/21 (42%)
Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais				3/47 (6%)	4/19 (21%)	10/28 (35%)	6/21 (28%)
Orientam e discutem a escolha do registro de linguagem adequado à situação						2/28 (7%)	2/21 (9%)

Orientam o uso de recursos audiovisuais						2/28 (7%)	
Exploram a oralização da escrita						1/28 (3%)	6/21 (28%)
Orientam a retextualização						1/28 (3%)	
Orientam a produção de textos orais em turnos longos				11/47 (23%)			
Exploram a argumentação e justificativa de opiniões				14/47 (29%)	02/19 (10%)	1/28 (3%)	1/21 (4%)

Alguns elementos nos chamam atenção neste quadro e reforçam nossa afirmação anterior, no que se refere à tendência em responder os critérios de avaliação propostos a cada edição. Por exemplo, o critério referente à “orientação para a produção de textos orais em turnos longos” aparece apenas na edição do Guia de 2007 e, conseqüentemente, esse é um elemento que ganha destaque apenas nas resenhas do Guia em questão. Isso não significa necessariamente que nas outras edições os livros/coleções não contemplaram a produção de textos orais em turnos longos, algo que não podemos afirmar apenas por meio da leitura das resenhas.

Ressaltamos, assim, que as resenhas são apenas sínteses dos aspectos positivos e negativos dos livros/coleções, com o objetivo de auxiliar o professor na escolha do material que usará em sala de aula, não contemplando, portanto, a totalidade de aspectos que o constitui²⁸. Em outras palavras, o que apontamos aqui é um perfil global dos livros avaliados, com base no Guia utilizado pelo professor para escolha do material a ser utilizado em sua turma.

Em uma leitura horizontal do Quadro 5, percebemos o aumento gradativo de dimensões/categorias exploradas nas resenhas. Por exemplo, se em 1998 apenas as atividades que “propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula”

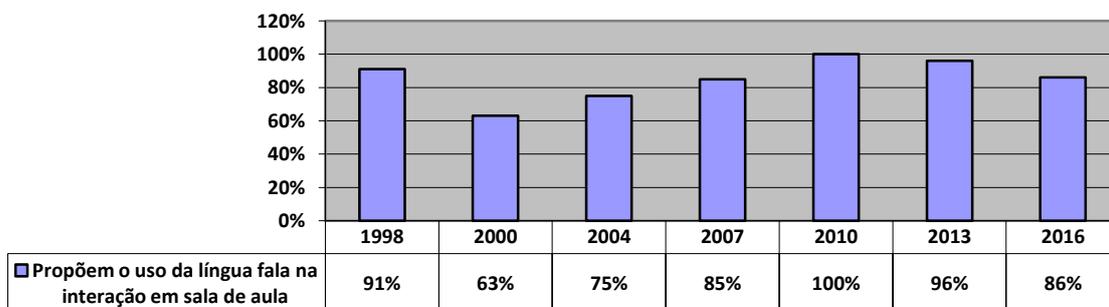
²⁸ A partir da edição de 2013, foram disponibilizados links em cada resenha, para que o professor pudesse acessar um exemplar do livro em modelo digital.

ganham destaque nas resenhas, na edição 2016 são contempladas 9 (nove) dimensões. Esse número ainda é maior na edição 2013, na qual 13 (treze) das 14 (catorze) categorias são contempladas nas resenhas. Esse aumento não é, no entanto, casual, mas fruto de discussões e pesquisas que tem apontado, ao longo do tempo, a importância do trabalho com o oral desde os anos iniciais da escolarização, e refletem também mudanças ocorridas nos documentos normativos e curriculares, a nível nacional, e no interior do próprio processo avaliativo do PNLD, tendo em vista que também foi gradativo o aumento de dimensões contempladas como critérios de avaliação nas diferentes edições do Guia, como analisamos em capítulo anterior. Em síntese, todos esses fatores parecem ter contribuído para a ampliação da presença mais intensa da oralidade como eixo de ensino nos livros didáticos.

Apresentaremos agora uma análise horizontal detalhada desse quadro, analisando o percentual de cada critério por Guia e, assim, traçaremos um perfil dos livros didáticos no que se refere ao eixo de ensino em questão.

O conjunto de critérios referentes ao “uso da língua falada na interação em sala de aula” está presente de forma categórica e efetiva nos manuais didáticos, embora em 2016 essa dimensão do ensino do oral não tenha sido considerada como critério de avaliação dos livros didáticos. Ao observar o gráfico 1 a seguir, podemos perceber que essa é uma dimensão presente em mais de 60% dos livros/coleções resenhados em cada edição do PNLD:

Gráfico 1 – Critério: Propõem o uso da língua falada na interação em sala de aula



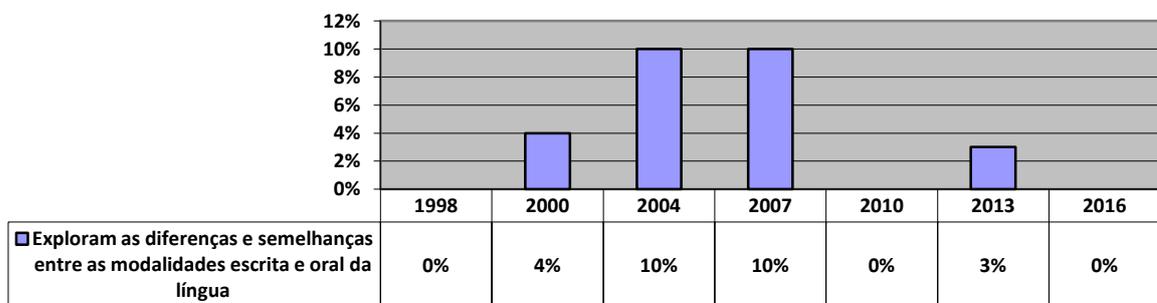
Da edição de 1998 para a edição 2000/2001 houve uma diminuição significativa de menções a esse critério nas resenhas. Por outro lado, de 2000/2001

até o Guia de 2010 houve um aumento gradativo de livros/coleções que contemplaram essa dimensão em suas atividades, chegando a atingir 100% dos manuais nesse ano. Nas edições seguintes (2013 e 2016), embora tenham diminuído, os percentuais desse aspecto continuaram altos (96% e 86%, respectivamente). Esse investimento no uso da língua falada nas interações em sala de aula tem implicações para o ensino do oral, que pode muitas vezes se restringir a conversas informais entre professores e alunos e/ou debates livres sobre textos lidos, sem tomar o oral como objeto de ensino-aprendizagem de fato.

Percebemos, a partir de 2013, conforme sinalizamos antes, uma diminuição de livros/coleções que investem nessa dimensão do ensino do oral. Acreditamos que isso possa constituir uma resposta às mudanças pelas quais passaram os critérios de avaliação, que, ao longo das edições, passaram a contemplar um maior número de dimensões para o ensino da oralidade. Desse modo, a oralidade não é reduzida às conversas e gêneros mais informais, enfatizando, ao contrário, capacidades de uso de gêneros orais formais e públicos, principalmente na edição de 2016, quando o uso do oral em sala de aula passou a não ser mais contemplado como critério de avaliação dos livros/coleções. Essa mudança é recente e, talvez, só em edições futuras poderemos observar tal impacto de forma mais clara e significativa.

No que se refere à “exploração das diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua”, podemos identificar, de acordo com o gráfico 2 a seguir, uma presença mínima de atividades com essa dimensão:

Gráfico 2 - Critério: Exploram as diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua

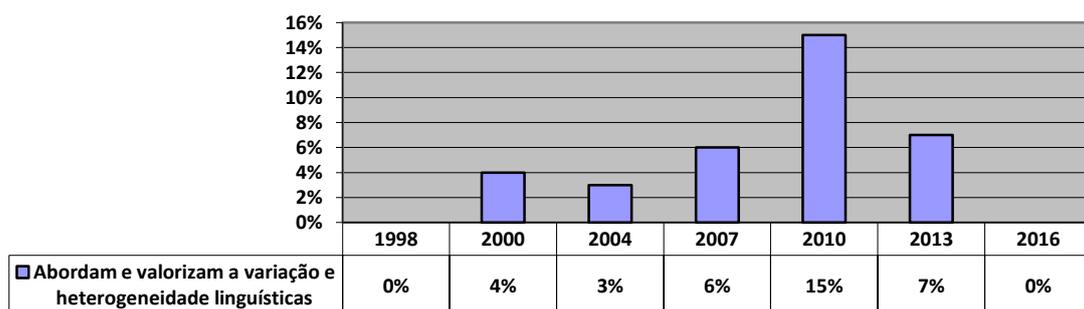


Consideramos o trabalho com a exploração das “diferenças e semelhanças entre as modalidades escrita e oral da língua” importante já no Ciclo de

Alfabetização, pois possibilita ao aprendiz compreender a imbricação existente entre as duas modalidades da língua, superando, assim, o ensino dicotômico e a compreensão de oral e escrito como pólos opostos. Entretanto, o percentual máximo atingido nas obras resenhadas é de 10% (em 2004 e 2007), e em Guias com os de 2010 e 2016 essa dimensão não chega nem a ser citada afirmativamente nas resenhas, mesmo sendo um critério avaliativo contemplado desde a edição de 2004. O que se destaca nas resenhas, de modo geral, ao longo dos anos, é um trabalho mais voltado para o oral a serviço da leitura e da escrita (o oral é utilizado para responder perguntas sobre textos lidos e/ou na preparação de textos escritos, sem considerar a oralidade um objeto de ensino em si). Desse modo, parece que as coleções, aparentemente, pouco exploram o contínuo em que se constroem as modalidades oral e escrita da língua.

Entre os Guias 2004 e 2013, a “abordagem e valorização da variação e heterogeneidade linguísticas” são tomadas como critérios de avaliação. No entanto, não ocupa espaço significativo nos manuais didáticos, pois o percentual máximo encontrado foi de 15% das coleções na edição de 2010 e 7% na edição de 2013, conforme observamos no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Critério: Abordam e valorizam a variação e heterogeneidade linguísticas.



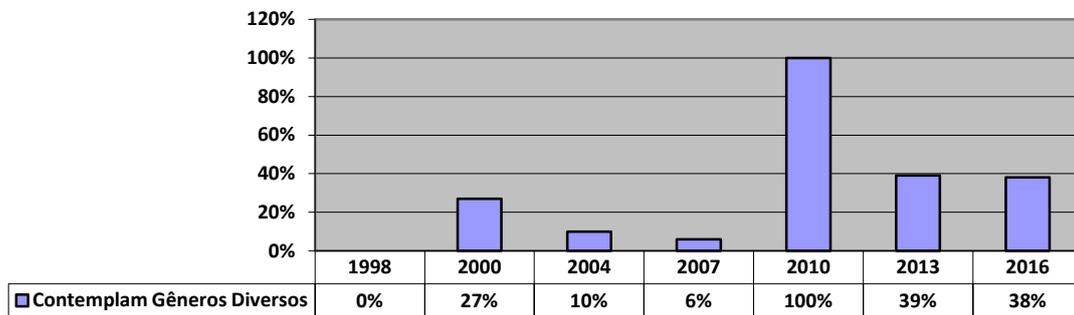
Essa é uma dimensão importante no trato com a linguagem oral, pois contribui no desenvolvimento da consciência da variação e heterogeneidade da linguagem oral, de modo que o aprendiz desenvolva uma atitude positiva em relação às variações estigmatizadas e aos diferentes falares. As atividades referentes a essa dimensão podem propor reflexões sobre o preconceito linguístico e as multivariadas

expressões orais e, nesse sentido, precisam ser melhor exploradas nos manuais didáticos.

No Guia de 2016, esse critério foi deslocado para o eixo referente a “Outros Conhecimentos Linguísticos” da ficha de avaliação. Desse modo, não é um aspecto contemplado nas resenhas quando se trata do eixo de ensino oralidade. Nas edições de 2013 e 2016, considerou-se também se os livros “isentam-se de preconceitos associados às variedades orais”: as menções afirmativas referentes a esse critério também foram baixas, totalizando cerca de 3% em 2013 e 9% em 2016. É importante enfatizar que, como já mencionado, consideramos aqui as menções nas resenhas, o que não significa que as outras obras/coleções apresentavam preconceitos, tendo em vista que há um critério geral eliminatório relativo à presença de preconceitos nos manuais.

Quando se trata de atividades que desenvolvem as “capacidades envolvidas nos usos do oral em situações formais/públicas”, apenas as edições de 2013 e 2016 apontam a presença desse aspecto em 10,5% e 10,7% dos livros, respectivamente. Esse nos parece um índice muito baixo, tendo em vista que um dos objetivos do ensino do oral na escola é preparar o estudante para diferentes situações de comunicação, inclusive aquelas mais formais/publicas, como enfatizado em documentos curriculares já mencionados nesse trabalho.

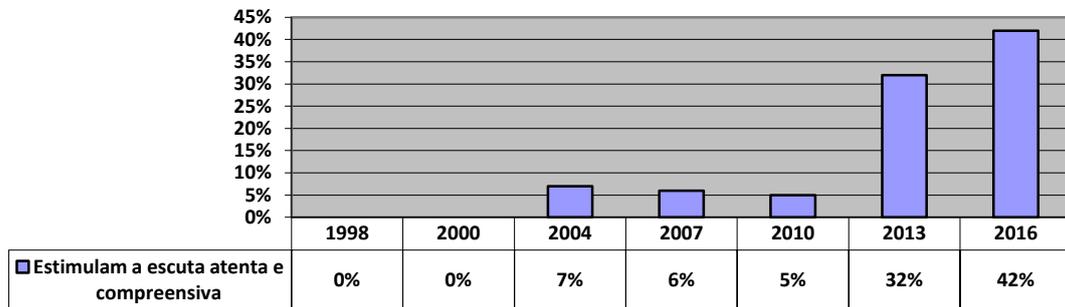
O trabalho com gêneros orais diversos é contemplado em todas as edições do Guia, mas não chega a 50% na maioria delas, com exceção de 2010, como já mencionamos. Nessa edição, o Guia traz uma listagem dos gêneros orais presentes nos livros/coleções, o que facilitou a visualização de quais gêneros textuais são contemplados em cada livro/coleção, resultando no percentual de 100% referente a esse critério. No entanto, predominam nos textos contemplados em 2010, assim como nas demais edições, as conversas informais e os textos da ordem do narrar, muito comuns no cotidiano da maioria das crianças. O gráfico 4 nos apresenta detalhes:

Gráfico 4 - Critério: Contemplam Gêneros Diversos

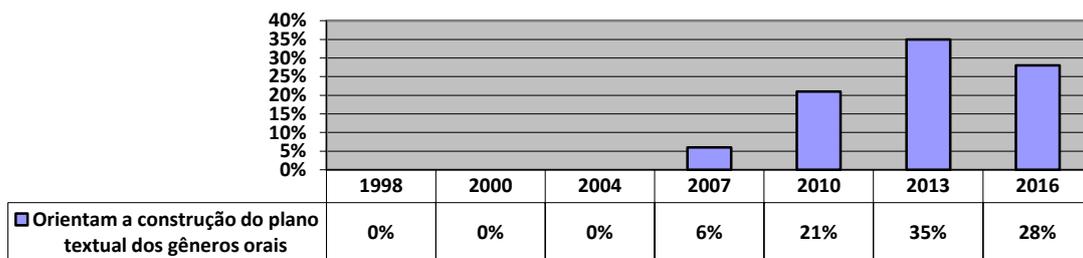
A preocupação de que diferentes gêneros orais sejam contemplados nos livros didáticos deve-se à necessidade de desenvolver já no Ciclo de Alfabetização o trabalho de ajuste da fala a situações diversas, por meio da adequação do gênero à situação comunicativa vivenciada. Todavia, o que identificamos é a pouca presença de gêneros diversificados, mesmo em livros do 3º ano, que parecem apresentar uma maior sistematização no eixo de oralidade. As atividades com gêneros orais, de modo geral, limitam-se às atividades de narração, entrevista ou debates informais, antes ou após o trabalho com leitura e escrita.

Esse repertório limitado de gêneros orais explica, de certo modo, o fato de haver pouca exploração das capacidades orais formais/públicas, apontadas anteriormente, pois contemplar um trabalho com gêneros orais diversos inclui o trabalho com gêneros mais formais e públicos, o que, aparentemente, ainda parece ser pouco comum nos livros/coleções aprovados.

As atividades que contemplam a “o estímulo à escuta atenta e compreensiva” aparecem desde a edição de 2004, embora ganhem destaque nas edições de 2013 e 2016, com 32,1% e 42,8% dos livros avaliados, respectivamente. As edições de 2013 e 2016 são as únicas que incluem como critério de avaliação explícito essa dimensão, o que parece ter contribuído para esse aumento de atividades nos manuais e/ou nas menções feitas nas resenhas, como podemos confirmar no gráfico 5:

Gráfico 5 - Critério: Estimulam a escuta atenta e compreensiva

No que se refere à “orientação para “construção do plano textual dos gêneros orais” acontece algo semelhante à dimensão anteriormente citada, pois percebemos que é apenas em 2007 que essa dimensão passa a ser citada nas resenhas, aumentando significativamente em 2013 e diminuindo novamente em 2016. Tal como no caso anterior, são nas duas últimas edições do Guia que a construção do plano textual dos gêneros orais é tomada como critério avaliativo explícito, observemos o gráfico 6:

Gráfico 6 - Critério: Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais

O mesmo acontece com outros critérios apresentados a partir de 2013. Em alguns casos, apenas em 2013 e 2016 eles são mencionados nas resenhas como é o caso, por exemplo, de “orientam e discutem a escolha do registro de linguagem adequado à situação”, que é contemplado em 7.1% das obras de 2013 e 9.5% das de 2016. Essa dimensão, assim como a anterior, relaciona-se com o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos do oral em situações mais formais/públicas, dimensão essa que, como já observado, também ocupou pouco espaço nas coleções.

Apenas 7.1% dos livros de 2013 “orientam para o uso de recursos audiovisuais” durante o trabalho com a língua oral, aspecto esse também relacionado ao desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos de gêneros orais mais formais e públicos, como, por exemplo, a exposição oral. Esta é uma dimensão também apontada como critério na edição de 2016, embora não tenha sido um aspecto ressaltado nas resenhas do referido Guia.

As atividades que “orientam para a retextualização”, que aparece como critério somente na edição de 2013 do Guia, são apontadas em 3.5% das coleções desse ano. As atividades que “exploram a oralização da escrita” são contempladas em 3.5% das coleções em 2013 e em 28.5% das de 2016. Esse aumento significativo em 2016 pode relacionar-se com o fato de apenas em 2016 a oralização da escrita ter sido tomada como critério explícito na avaliação dos livros.

Esse conjunto de critérios apontados no parágrafo anterior tem ocupado pouco espaço nas resenhas dos livros. Acreditamos que, por serem, de modo geral, critérios que apareceram recentemente (a partir de 2013) nas Fichas de Avaliação do PNLD, os manuais didáticos ainda estão se adaptando a essas mudanças e adequando os manuais didáticos às novas demandas para o ensino do oral.

Há também menções afirmativas relacionadas a critérios apontados apenas em 2007, uma vez que tais critérios foram considerados apenas nessa edição. É o caso da “orientação para a produção de textos orais em turnos longos”, que ocupa 23.4% dos livros avaliados nessa edição. Outro critério que é tomado apenas em 2007 é a exploração da “argumentação e justificativa de opiniões”, embora essa dimensão também seja contemplada nos livros/coleções nas diferentes edições seguintes, o que parece indicar uma influência *a posteriori* nos livros/coleções, como identificamos no quadro 5, apresentado anteriormente.

De modo geral e, como já mencionamos, parece haver uma ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula. Por outro lado, é possível identificar o crescimento, embora tímido, de outras dimensões do ensino do oral, como, por exemplo, o trabalho com a escuta atenta e compreensiva, que em 2007 esteve presente em 7% das menções positivas nos manuais e ao longo do tempo obteve mais espaço, chegando a 42% dos manuais em 2016. A escuta é uma das dimensões contempladas enquanto critério no Guia 2016 e ganha destaque em documentos curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por exemplo. No entanto, dimensões

que contemplam o uso de gêneros orais formais e públicos ainda parecem ser pouco exploradas, não atingindo 15% dos manuais.

Desse modo, é possível afirmar que parece haver uma dificuldade por parte dos autores dos manuais didáticos em tomar a oralidade como objeto de ensino quando se trata de anos mais iniciais da escolarização, embora o trato com o oral já seja possível/necessário desde a Educação Infantil, como mencionado anteriormente.

Na seção seguinte, analisaremos algumas resenhas de livros que foram avaliados ao longo do tempo, pelo PNLD, a fim de observarmos as mudanças no interior das resenhas de uma mesma coleção.

6.4 Análise do caso de algumas obras/coleções aprovadas no PNLD

Como mencionamos em seção anterior, diferentes trabalhos que abordam a temática da oralidade nos livros didáticos (ROJO; BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2005; COSTA-MACIEL, 2006; MAGALHÃES, 2007; LEAL; GOIS, 2012, DUTRA, 2013) têm evidenciado que “os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem *onde* e como *situar* o estudo da fala” (MARCUSCHI, 2005, p. 24, grifos do autor).

Considerando essa premissa, buscamos analisar as resenhas de alguns livros/coleções que foram aprovadas em mais de uma edição do PNLD, a fim de identificar de modo mais específico mudanças ou não no perfil dos livros aprovados. Para isso, realizamos um levantamento das obras/coleções que foram aprovadas ao longo do tempo e analisamos as mudanças no perfil delas, por meio de suas resenhas.

Para isso, elaboramos quadros contendo informações sobre as coleções e os trechos referentes ao eixo de oralidade que aparecem em cada edição do Guia em que a coleção foi aprovada. Selecionamos para essa análise as 4 (quatro) coleções que foram aprovadas em edições mais recentes do Guia, as quais estão dispostas no quadro 3 a seguir

Quadro 3 – Livros/Coleções selecionadas para análise de mudanças e permanências no interior das resenhas (perfil dos livros), ao longo do tempo, no que se refere ao eixo de oralidade.

Coleções	1998	2000/ 2001	2004	2007	2010	2013	2016
<p>Coleção Linhas & Entrelinhas – Alfabetização</p> <p>Lúcia Helena Ribeiro Cipriano</p> <p>Maria Otília L. Wandersen</p> <p><i>Editora Nova Didática</i></p>			X	X	X	X	
<p>Bem-Me-Quer</p> <p>Vanda Aldina Garcia Campos</p> <p>Maria Regina Centeno Giesen</p> <p><i>Editora do Brasil</i></p>				X	X	X	X
<p>A Escola É Nossa</p> <p>Márcia Aparecida Paganini Cavéquia</p> <p><i>Editora Scipione</i></p>				X	X	X	X
<p>Porta Aberta</p> <p>Isabella Pessoa de Melo Carpaneda</p> <p>Angiolina Domanico Bragança</p> <p><i>Editora FTD</i></p>				X	X	X	X

De acordo com o Guia 2013, a *Coleção Linhas e Entrelinhas – Alfabetização*, está organizada em 8 (oito) unidades temáticas e apresenta um conjunto de textos de gêneros diversificados, organizados, nas unidades, a partir do tema que as orienta. Ainda segundo esse Guia, o **eixo da leitura** é o que mais se destaca na coleção, sobretudo pelo fato desse eixo se constituir como gerador das atividades de oralidade, produção textual e reflexão sobre fatos da língua e da linguagem. As atividades vinculadas à **oralidade** se articulam, segundo o referido documento, não apenas com o eixo de leitura, mas, sobretudo, com o de produção de textos escritos. Ambos – oralidade e produção textual – são trabalhados na seção “Produzindo”. Além dessa, “Dialogando” e “Contando histórias” também trazem atividades com a oralidade.

O Quadro 6, apresentado a seguir, expõe elementos presentes nas resenhas dos Guias em que a coleção aparece como aprovada, no que se refere ao eixo de ensino oralidade. Para a construção desse quadro e dos que se seguem, realizamos uma leitura exploratória das resenhas em diferentes edições do Guia, seguida de uma análise sistemática dos aspectos que mais se destacaram.

Quadro 6 - O ensino de oralidade na coleção Linhas e Entrelinhas – Alfabetização segundo as resenhas do Guia do PNL D (2004-2013)

2004	2007	2010	2013
<ul style="list-style-type: none"> - As atividades com oralidade estão presentes em todas as unidades, mas, quase sempre se restringem a conversas; - O oral não é explorado como objeto de ensino; - O manual do professor orienta a reflexão entre as modalidades oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são orientados a conversar em sala de aula, a ouvir e a esperar sua vez de fala; - É solicitada a produção de textos orais em turnos longos; - As atividades levam o aluno a expor seus conhecimentos e a narrar histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas entre alunos são exploradas nas seções “Dialogando” e “Produzindo” - As Atividades são quase sempre restritas ao âmbito da produção e apresentação oral dos trabalhos escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades propõem a participação em interações cotidianas, escutando com atenção e compreensão; - A oralidade está, quase sempre, restrita às situações de interação entre os alunos e o professor na seção “Dialogando”; - Na seção “Produzindo” há

			propostas de produção de textos orais.
--	--	--	--

De modo geral, a coleção enfatizou situações de conversa e escuta, além da produção de textos orais mais longos, como narrativas e exposição. No entanto, não é apontado, nas resenhas, um trabalho sistemático com outras dimensões de ensino do oral, como as relações entre fala e escrita e a heterogeneidade linguística, por exemplo. Ao longo do tempo, parece não ter havido, aparentemente, mudanças significativas em relação ao tratamento dado ao eixo oralidade, na referida coleção. Na edição 2013, inclusive, foi apontado como um dos pontos fracos da obra o número restrito de propostas de trabalho com o eixo de oralidade em relação às propostas de atividades com leitura e escrita.

A coleção *Novo Bem-Me-Quer* é organizada, conforme o Guia 2016, em três volumes, cada um dividido em quatro unidades que tratam de diferentes temas adequados à faixa etária dos alunos a que se destinam. Há também seções específicas para o trabalho com cada eixo de ensino da língua portuguesa, os quais se mostram bastante articulados entre si em todos os volumes. O quadro 7 a seguir apresenta elementos referentes ao eixo de oralidade e às modificações que ocorreram na coleção Bem-Me-Quer, ao longo do tempo:

Quadro 7 – O Ensino da Oralidade na Coleção Bem-Me-Quer- Segundo as Resenhas dos Guias PNL D (2007 – 2016)

2007	2010	2013	2016
<p>- A Seção “Conversando” enfatiza as capacidades de debater, argumentar e justificar opiniões;</p> <p>- As atividades favorecem a produção de gêneros orais em turnos longos.</p>	<p>- A oralidade é explorada com maior ênfase nas seções “Roda de Conversa” e “Lendo e Cantando”</p> <p>- Amplo repertório de textos da tradição oral;</p>	<p>- Ênfase em situações de conversa;</p> <p>- O trabalho com o oral encontra-se distribuído nas seções “Pesquisador em ação”, “Produção”, “Divirta-se”, “Desafio”, “Entendendo o texto”, “Lendo e Cantando” e “Roda de Conversa”</p> <p>- Orientação para o planejamento da fala e</p>	<p>- Presença de atividades que propõem situações de conversas informais;</p> <p>- Seções: “Linguagem Oral”, “Linguagem Oral e Escrita” e “Trocando Ideias”;</p>

		para a escuta atenta.	- Há atividades que propõem a oralização de textos literários.
--	--	-----------------------	--

Ao analisar as resenhas dessa coleção, percebemos que, ao longo do tempo, foram priorizadas atividades de roda de conversas que aparecem ao longo de todos os volumes, embora haja situações em que gêneros mais formais e complexos são solicitados, tais como entrevista, debate, apresentação oral. Em algumas propostas de produção oral é possível encontrar orientações para o planejamento e realização do texto oral, tais como aquelas relativas à postura, à entonação, à necessidade de se ter um apoio escrito, entre outras, principalmente nas edições de 2013 e 2016. Contudo, essa sistematização do ensino da oralidade parece não estar presente em todas as situações (referentes ao ensino do oral) propostas nos livros desta coleção.

Na coleção *A Escola é Nossa*, de acordo com o Guia 2016, o volume 1 é organizado por palavras-chaves, enquanto os volumes 2 e 3 são estruturados em unidades temáticas relacionadas ao universo infantil. O estudo da oralidade incide sobre um conjunto reduzido gêneros orais, com ênfase em propostas de apresentação oral, oralização de leitura, declamação e conversa. Podemos observar no quadro 8 a seguir as mudanças em alguns elementos referentes ao eixo de oralidade na referida coleção:

Quadro 8 – O Ensino da Oralidade na Coleção *A Escola é Nossa* – Segundo as Resenhas dos Guias PNL D (2007 – 2016)

2007	2010	2013	2016
<ul style="list-style-type: none"> - As atividades estimulam a produção de textos orais – conversas com os colegas, reconto de histórias, dentre outros; - As atividades consistem, quase sempre, em responder oralmente questões (levantando hipóteses, 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominam na coleção, situações de conversa e discussão; - Volume 1: Seção “Vamos Conversar”; Volume 2: Seções: 	<ul style="list-style-type: none"> - Predominam situações de conversa e discussão; - Seções: “Produção Oral”, “Vamos Conversar”, “Produção Oral e minhas Escritas” e “Minhas Ideias, 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta muitas situações de conversas e exposições; - Envolve situações comunicativas diversificadas; - Contempla orientações que estimulam o desenvolvimento da

inferindo argumentando).	ou	“Leitura” “Produção Oral”.	e	Nossas Ideias”.	capacidade de escuta atenta e compreensiva.
-----------------------------	----	----------------------------------	---	-----------------	--

Na edição 2007, é sugerido que o professor explore de maneira mais sistemática textos de tradição oral ou representativos de diferentes falares apresentados no livro e que recorra a outros materiais, tendo em vista que o trabalho com esse eixo aparece restrito nesta edição do manual. Esse quadro, aparentemente, não se altera significativamente nas edições que se seguem. Em 2013 e 2016, poucos são os gêneros orais explorados nesta coleção e ainda predominam as situações de conversa e discussão em sala de aula, com ênfase em propostas de apresentação oral, oralização da leitura e declamação de poemas, embora conste, por outro lado, que são também contempladas situações comunicativas diversificadas.

Na coleção *Porta Aberta*, as unidades são organizadas em torno de um ou mais gêneros textuais que circulam em diferentes esferas da ação humana. Em cada unidade encontram-se atividades de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. De acordo com o Guia 2016, o trabalho com a oralidade privilegia as situações de conversa e discussão em sala de aula e, de maneira geral, o tema das conversas tem relação com a temática dos textos das seções de leitura. No quadro 9 a seguir, podemos observar elementos que permaneceram e mudaram na coleção, ao longo do tempo, no que se refere ao ensino do oral.

Quadro 9 – O Ensino de Oralidade na Coleção *Porta Aberta* – Segundo as resenhas dos Guias PNLD (2007- 2016)

2007	2010	2013	2016
<ul style="list-style-type: none"> - O aluno pode opinar e apresentar argumentos sobre textos estudados; - O livro oferece diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizam-se gêneros do domínio público; - Presença de situações de conversas informais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizam-se gêneros de domínio público; - O oral é contemplado nas seções “Dê sua opinião” e “Projetos” - São criadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase nas conversas entre alunos; - Atividades que envolvem os textos da tradição

oportunidades para o uso da linguagem oral.	- Situações que exigem do aluno organização e adequação da fala aos objetivos e ao público focalizado.	situações que exigem do aluno adequação da fala aos objetivos e ao público focalizado.	oral e a produção de textos orais.
---	--	--	------------------------------------

Ao longo do tempo, essa coleção trouxe propostas que enfatizaram gêneros de domínio público, como cantar músicas familiares e recitar poemas e parlendas; além de criar situações que exigem dos alunos organização e adequação da fala aos objetivos e ao público focalizado. No entanto, poucas são as mudanças contempladas pela coleção, ao longo das diferentes edições em que foi aprovada, embora a obra apresente gêneros de domínio e explore a adequação da fala à situação e ao interlocutor, aspecto explicitamente mencionados em 2010 e 2013.

Aparentemente, as editoras não apresentam mudanças significativas, no que se refere ao eixo de ensino oralidade. De modo geral, as coleções parecem não contemplar de modo consistente dimensões do oral relacionadas à reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita e a valorização das variações linguísticas, apenas para citar alguns exemplos.

De um Guia para o outro, as coleções cujas resenhas foram analisadas mudaram em poucos aspectos, pois muitas se limitaram à introdução de seções “específicas” para o trabalho com o oral e/ou a presença de mais gêneros orais ao longo dos livros. No entanto, tais seções que foram introduzidas ao longo do tempo limitavam-se, em sua maioria, às conversas informais e às situações de uso do oral em sala de aula e/ou colocando o oral a serviço da leitura e da escrita, como nas seções destinadas à produção de textos escritos. Ressaltamos, porém, que essas impressões surgem ao analisarmos as resenhas dispostas nos Guias, pois não foi objetivo desse trabalho analisar os exemplares dos manuais resenhados.

A análise horizontal de diferentes resenhas das coleções apresentadas acima revelou dados que contrariam, em alguns aspectos, o que concluímos até aqui, pois, no que se referem aos critérios e às resenhas (de modo geral), identificamos avanços e um aumento perceptivos de dimensões do ensino do oral sendo contempladas. No entanto, como a análise envolveu apenas alguns casos

específicos, precisaríamos investigar outras obras a fim de observar se essa tendência se manteria ou não.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral investigar os critérios de avaliação utilizados pelo PNLD, ao longo do tempo, para o ensino de oralidade no ciclo de alfabetização e o perfil dos livros aprovados nesse Programa no que se refere ao eixo de ensino em tela.

Para atender a nossos objetivos, realizamos uma pesquisa documental a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD, para isso, partimos da compreensão de Le Goff (1990) de que todo documento é fruto de escolhas intencionais de quem o elabora, constituindo, assim, um ponto de vista parcial da história. Como discutimos na metodologia, para esse 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, 288).

Como mencionado ao longo trabalho, as pesquisas sobre a oralidade, enquanto eixo e objeto de ensino, são muito escassas e, quando se trata do ciclo de alfabetização, a incidência de trabalhos diminui ainda mais. Quando existem pesquisas que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes o foco é voltado para ensino da oralidade a partir do 3º ano. O estudo que desenvolvemos parece ser relevante por contemplar a discussão sobre o ensino de oralidade no ciclo de alfabetização no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando um caminho ainda pouco explorado: o da análise dos critérios utilizados por esse Programa para avaliar os livros e coleções didáticas e o perfil das obras aprovadas, no que se refere a esse eixo de ensino.

Compreendemos que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento e oralidade, e que a fala e a escrita se relacionam em diferentes níveis (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007; MARCUSCHI, 2010; FÁVERO et al., 2012). Essa concepção leva em consideração a língua como heterogênea, variável, histórica e social, eliminando, assim, as dicotomias existentes entre as duas modalidades da língua. Nesse sentido, consideramos que há uma imbricação entre oralidade/fala e letramento/escrita, mesmo que por vezes tenhamos a impressão de que estamos “apenas falando” ou “apenas escrevendo”, embora ambas sejam atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2010).

Conforme apresentamos no capítulo 2, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é, atualmente, um Programa voltado à avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos aos estudantes de escolas públicas brasileiras (MAGALHÃES, 2007; BATISTA; COSTA VAL, 2009). Acreditamos que, ao avaliar livros didáticos de alfabetização, o referido Programa impulsiona mudanças nesses materiais, legitimando determinadas perspectivas teórico-metodológicas nesse campo, ao estabelecer critérios pelos quais os livros serão avaliados.

Com relação aos Critérios de avaliação do PNLD, os resultados deste estudo apontaram alguns aspectos que merecem nossa atenção. Primeiramente, podemos identificar, de modo geral, a existência de uma quantidade razoável de critérios relacionados à oralidade e a diversidade desses critérios, contemplando, assim, diferentes dimensões do oral enquanto objeto de ensino. Um aspecto importante a ser considerado é o aumento e a diversificação desses critérios de um Guia para o outro.

Acreditamos que esse aumento e diversificação de critérios parece estar relacionado a uma importância maior dada à oralidade enquanto objeto de ensino, ao longo do tempo, o que impulsiona os livros didáticos a dar mais espaço ao trabalho com esse eixo, contemplando suas diferentes dimensões.

Os critérios específicos de avaliação para o eixo de ensino oralidade nos livros didáticos para o ciclo de alfabetização 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 esses os critérios que mais apareceram ao longo dos anos, presentes em cerca de 5 (cinco) dos 7 (sete) Guias analisados. Tais aspectos, como vimos, são também enfatizados em documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É a partir desses aspectos que parecem se desenvolver os demais critérios, que, em Guias mais recentes, vão sendo ampliados e desdobrados.

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 de critérios, mas também a uma diversidade maior de aspectos a serem avaliados na abordagem desse eixo de ensino. Desse modo, por exemplo, o critério “orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais”, presente

nas edições de 2013 e 2016, pode ser considerado um desdobramento de critérios relativos à exploração de gêneros orais diversos.

No que se refere ao perfil das obras avaliadas pelo Programa, parece haver, de modo geral, uma ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula, estando essa dimensão presente em todos os Guias analisados e atingindo uma média 63% a 100% das resenhas. Por outro lado, é possível identificar o crescimento, embora tímido, de outras dimensões do ensino do oral, como, por exemplo, o trabalho com a escuta atenta e compreensiva, que em 2007 esteve presente em 7% das menções positivas nos manuais e ao longo do tempo obteve mais espaço, chegando a 42% dos manuais em 2016.

É possível afirmar que, quando se trata do ensino do oral, ainda parecer haver certa dificuldade por parte dos autores dos manuais didáticos voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental em tomar a oralidade como objeto de ensino, embora o trabalho sistemático com o oral já seja possível/necessário desde a Educação Infantil, conforme evidenciamos nesta dissertação.

Analisamos ainda as resenhas de quatro coleções que foram avaliadas em mais de uma edição do PNLD, com o objetivo de analisar as mudanças e permanências no interior dessas coleções, ao longo do tempo, concluímos que, aparentemente, as editoras não apresentaram inovações significativas em suas obras, no que se refere ao eixo de ensino oralidade. De modo geral, os livros/coleções parecem avançar pouco no que se refere a dimensões do oral relacionadas à reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita e a valorização das variações linguísticas, apenas para citar alguns exemplos.

De um Guia para o outro, as coleções cujas resenhas foram analisadas mudaram em poucos aspectos, pois muitas se limitaram à introdução de seções específicas para o trabalho com o oral e/ou à presença de mais gêneros orais ao longo dos livros. Essas seções, no entanto, limitaram-se, em muitos casos, a contemplar conversas informais ou discussões livres sobre assuntos abordados. Ressaltamos que essas impressões surgem ao analisarmos as resenhas dispostas nos Guias, pois não foi objetivo desse trabalho analisar os exemplares dos manuais resenhados. Ressaltamos que tais análises podem refletir as concepções dos pareceristas sobre o que seria importante destacar nas resenhas, uma vez que elas constituem seleções daquilo que os pareceristas e outros agentes envolvidos nesse

processo julgaram relevante pra cada eixo de ensino, considerando as características das obras e de seu conteúdo.

Com essa pesquisa, buscamos atender nossos objetivos iniciais e consideramos ter chegado a conclusões importantes sobre a temática a qual nos dispomos discutir. Desse modo, esperamos ter contribuído para o campo da avaliação de livros didáticos de alfabetização, no que se refere ao eixo de ensino “oralidade”, e, de modo mais amplo, para os estudos sobre esse eixo e a sua materialização no trabalho pedagógico em sala de aula.

No entanto, entendemos que diante de um objeto de estudo tão complexo e pouco estudado, as discussões não foram esgotadas. Assim, consideramos necessário pensarmos novas investigações que podem responder a questões que geradas a partir desse estudo. Por exemplo, ao tomarmos como objeto de estudo os exemplares de livros didáticos destinados ciclo de alfabetização e as práticas de ensino realizadas em sala de aula, podemos questionar: quais foram as mudanças e/ou permanências mais significativas nos conteúdos destinados ao ensino do oral em obras aprovadas no PNLD? Que espaço tem sido reservado para o ensino de oralidade nas turmas do Ciclo de Alfabetização? Quais saberes os professores têm mobilizado para tratar esse eixo de ensino em turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental? Quais práticas são mais recorrentes? O livro didático tem contribuído para o ensino da oralidade em turmas de alfabetização?

Enfim, compreendemos que ainda há muito a ser estudado/pesquisado sobre o eixo de ensino oralidade, discussão essa tão recente no cenário educacional e tão importante para o processo formativo de nossas crianças, jovens e adultos por inúmeros motivos, conforme discutimos ao longo deste estudo. É a partir do desenvolvimento e divulgação de pesquisas sobre esse eixo, seja em livros didáticos ou em práticas de sala de aula, que o professor poderá ampliar suas compreensões, práticas e saberes em relação ao ensino sistemático do oral na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Irene de Barcelos. **Entre regulação e persuasão**: a política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ARAÚJO, Liane Castro de. 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, 2015.
- ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Cláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTES, Anna Christinna. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19) capítulo 6. 2009. p. 43-54.
- BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 1998**: 1ª a 4ª séries. PNLD, Brasília, 1997.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**, vol. 2. Brasília/DF: SEF, 1997.
- BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 2000/2001**: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília, 1999.
- BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 2004**: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília, 2003.
- BRASIL/MEC. **Guia do livro didático 2007**: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. PNLD, Brasília, 2006.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2010:** Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. PNLD, Brasília: 2009.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2013:** letramento e alfabetização e língua portuguesa. PNLD, Brasília, 2012.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2016:** Alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. PNLD, Brasília: 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento** – Programa de Formação Continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília; MEC, SEB, 2012.

BOTLER, Laís Maria Avides Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa:** concepções e práticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CELESTINO, R. S.; LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ANDRADE, R. B. L. A Oralidade e Argumentação nas práticas de professoras de 4ª série. In: XVI Seminário de Leitura no Brasil. **Anais do XVI Seminário de Leitura no Brasil.** Campinas (SP), 2007.

CELESTINO, Rafaela Soares; LEAL, Telma Ferraz. **O debate como objeto de ensino:** interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas. 2008. TCC (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORDEIRO, Glaís Sales. **Ensino da Linguagem oral na Educação Infantil: o lugar dos gêneros textuais formais.** 2015. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/ensino_da_linguagem_oral_na_educacao_infantil_o_lugar_dos%20generos_textuais_formais.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa:** propostas didáticas para o ensino do oral. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. Fala e escrita: propostas didáticas para os anos iniciais do ensino fundamental. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, Minas Gerais, 2008.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. “Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu deus!” A propósito da prática docente no ensino da oralidade. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas – PE, 2012.

COSTA VAL, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça da. **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUTRA, Andreia Soares. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PNC e propostas dos livros didáticos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Líliliana Soares. **A pesquisa educacional no Brasil: Tendências e Perspectivas**. **CONTRAPONTO**. Itajaí, v. 9, jan/abr 2009.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília : Plano, 2002.

GUIMARÃES, Ana Cláudia Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: O que pensam as professoras?. **Educação**, Unisinos, setembro/dezembro 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; LIMA, Juliana de Melo. O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. **Anais da 34ª reunião Anual da Anped**, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (orgs). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN no PNLD x a prática nos livros didáticos. 2007. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O programa nacional do livro didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) -Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Maria Tereza F. G. **A exposição oral na Educação Infantil: contribuições para o ensino e aprendizagem dos gêneros orais na escola**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Paulo Eduardo Mendes da; MORE-D-ANGELES, Cristiane Cagnoto. Livros didáticos de língua portuguesa (5^o a 8^o séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**ANEXO A – Critérios para o Eixo de Ensino Oralidade nas Fichas de Avaliação dos Guias de Livros Didáticos do PNLD
(1998 – 2016) – COMPLETO sem a omissão de critérios da ficha**

1998	2000/2001 (p.72)	2004 (p. 52)	2007 (p. 288)	2010 (p. 338)	2013 (p. 246)	2016 (p. 234)
	Proposta de situações que favorecem o uso da linguagem oral	Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais)	Explorar diferenças e semelhanças formais e funcionais entre a linguagem oral e escrita	Favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.	Proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula	Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção?
	Adequação das atividades de uso da linguagem oral	Exploração das diferenças e semelhanças entre: <ul style="list-style-type: none"> a) As modalidades oral e escrita b) As variedades da linguagem oral c) Os gêneros orais do discurso 	Explorar a variação da linguagem oral e escrita	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.	Exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção.	Exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis, etc.)

		(cotidianos X formais/públicos)				
	Variedade de Gêneros e Registros	Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral	Dominar o uso da linguagem oral em situações escolares	Propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.	Estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva	Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?
	Pertinência para o desenvolvimento de habilidades no uso da linguagem oral	Correção dos conceitos mobilizados	Produzir textos orais em turnos longos	Contemplam gêneros diversos, inclusive mais formais e escolares	Exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros.	Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?
	Variedade na formulação dos exercícios		Argumentar e justificar opiniões	Os conceitos e informações básicas são suficientemente claros para o seu aluno.	Orientação para a retextualização.	Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos

						de coesão)?
	Progressão na complexidade dos exercícios		Dominar progressivamente características formais e funcionais de diferentes gêneros escritos	A unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas na proficiência oral.	Orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão).	Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?
	Clareza e correção na formulação dos exercícios		Dominar progressivamente a linguagem escrita	A unidade em análise... (acrescente, aqui, outros aspectos que o grupo considera essenciais no tratamento didático dado à linguagem oral)	Orientação e discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.).	São isentas de preconceitos associados às variedades orais?
			Ampliar o vocabulário		Ausência de preconceitos associados às	Orientam o uso de recursos audiovisuais

					variedades orais.	como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?
					Orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros).	
					Abordagem e valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas.	
					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.	

**ANEXO B – Critérios para o Eixo de Ensino Oralidade nas Fichas de Avaliação dos Guias de Livros Didáticos do PNLD
(1998 – 2016) – VERSÃO FINAL**

1998	2000/2001 (p. 72)	2004 (p. 52)	2007 (p. 288)	2010 (p. 338)	2013 (p. 246)	2016 (p. 234)
	Oralidade	Oralidade	Linguagem Oral e Escrita	Critérios Relativos ao Trabalho com a Linguagem Oral	Oralidade	Oralidade: o que a coleção propõe para o ensino de oralidade?
	Proposta de situações que favorecem o uso da linguagem oral	Favorecimento do uso da língua falada na interação de sala de aula (proposição de atividades de produção e compreensão de textos orais)	Dominar o uso da linguagem oral em situações escolares	Favorecem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula, como mecanismo de ensino-aprendizagem.	Proposição de uso da linguagem oral na interação em sala de aula	
		Exploração das diferenças e semelhanças entre: d) As modalidades oral e escrita e) As variedades da linguagem oral f) Os gêneros orais do discurso (cotidianos X	Explorar diferenças e semelhanças formais e funcionais entre a linguagem oral e escrita Explorar a variação da linguagem oral e escrita	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.	Exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros. Abordagem e valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas.	Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?

		formais/públicos)				
		Exploração dos traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral		Propiciam o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas.	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.	
	Variedade de gêneros e registros			Contemplam gêneros diversos, inclusive mais formais e escolares	Exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção.	Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção?
					Estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva	Estimulam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva?
					Orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações,	Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações,

					padrões de organização geral, recursos de coesão).	padrões de organização geral, recursos de coesão)?
					Orientação e discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.).	Discutem e orientam a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)?
					Ausência de preconceitos associados às variedades orais.	São isentas de preconceitos associados às variedades orais?
					Orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros).	Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros)?
						Exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis, etc)

			Produzir textos orais em turnos longos			
			Argumentar e justificar opiniões			
					Orientação para a retextualização	

**ANEXO C – Modelo de Quadro elaborado para análise das Resenhas por
Guia/Ano – edição 2016**

Coleções Alfabetização	2016
<p>A Aventura da Linguagem – Letramento e Alfabetização</p> <p>Maria Luiza Campos Aroeira Silvana Costa Zélia Almeida Luiz Carlos Travaglia</p> <p><i>IBEP</i></p>	<p>Há muitas atividades na coleção que exploram o eixo da oralidade, mas a maioria restringe-se à participação das crianças nas interações em sala de aula por meio de conversa ou discussão sobre a temática estudada nas unidades. Embora tais propostas predominem nos três volumes, há algumas situações em que o aluno é orientado a produzir textos orais de gêneros inseridos em instâncias mais formais e públicas de uso da língua, como a entrevista, a exposição oral e o debate. Além dessas situações, são propostas também atividades como contação de piada, oralização de poema, relato pessoal e apresentação teatral. Destaca-se a presença de atividades em que os estudantes são motivados a expor seus pontos de vista. Porém, são escassas as propostas que exploram as relações entre fala e escrita (P. 40)</p>
<p>A Escola é Nossa – Letramento e Alfabetização</p> <p>Márcia PaganiniCavéquia</p> <p><i>Editora Scipione</i></p>	<p>Apesar de a coleção, como um todo, explorar poucos gêneros orais, os gêneros trabalhados envolvem situações comunicativas diversificadas, em propostas como: a declamação de poemas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas; ler e cantar cantigas de roda; realizar e ler registros de entrevista; produção de narrativas orais (contos de fadas, contos populares, recontos e anedotas), além de muitas situações de conversa e de exposição de opiniões e argumentos. Em algumas atividades, são dadas orientações que estimulam o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e compreensiva nas situações de interação com os colegas de turma ou no contexto familiar. São, porém, mais escassas as orientações referentes ao planejamento à construção do plano textual dos gêneros orais. A discussão sobre a escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção vocabular, recursos morfossintáticos etc.)</p>

	também não é evidenciada de forma explícita (p. 45-46)
<p>ÁPIS – Letramento e Alfabetização</p> <p>Ana Trinconi Terezinha Bertin Vera Marchezi</p> <p><i>Editora Ática</i></p>	<p>No que diz respeito à linguagem oral, a coleção propõe, principalmente no primeiro volume, atividades que envolvem conversas entre os colegas ou destes com o professor apresentadas na seção “Conversa em jogo”. Tais atividades estão relacionadas com os demais eixos do ensino da língua portuguesa e com o conteúdo estudado no capítulo. São poucas as propostas que oportunizam a produção de textos orais. Apenas nos dois últimos volumes surge a seção “Práticas de oralidade” que se subdivide em duas partes: a primeira, “Conversas em jogo”, envolve a discussão sobre temas abordados nos textos lidos; a segunda, cujo título pode variar, envolve a apresentação de cantigas, a organização de um sarau para declamar poesias, brincadeiras com jogos de palavras, apresentação de jogral, exposição de trabalhos, reconto de histórias, entre outros. Aspectos como a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros, a orientação e a discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação, bem como a orientação para a retextualização não foram explorados de forma relevante pela coleção (p. 50)</p>
<p>Aprender e Criar – Letramento e Alfabetização</p> <p>Albanize Arêdes Angélica Carvalho Eliete Bevilacqua Miriam Grilo</p> <p><i>Editora Escala Educacional</i></p>	<p>As propostas de trabalho com a oralidade envolvem situações como explicação de brincadeira, relato de experiência, apresentação de curiosidades e de pesquisas, coro falado e dramatização. Alguns poucos gêneros orais de instâncias públicas e formais, como entrevista e debate são explorados, particularmente nos volumes 2 e 3. Também há atividades de oralização da escrita por meio, por exemplo, da dramatização de histórias e declamação de poesias, estimulando-se, nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta e compreensiva dos alunos. Há, porém, poucas orientações para o planejamento da produção dos gêneros orais e para a escolha do registro de linguagem (mais ou menos formal)</p>

	adequado à situação de produção. As relações entre as modalidades oral e escrita da língua não são exploradas em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros (p. 55)
<p style="text-align: center;">Aprender Juntos – Letramento e Alfabetização</p> <p>Adson Vasconcelos</p> <p><i>Edições SM</i></p>	<p>A No que diz respeito à linguagem oral, a coleção oferece oportunidades para os alunos conversarem entre si, expressarem suas opiniões sobre o conteúdo dos textos lidos em sala de aula e socializarem os textos escritos em situações interativas. Para isso, um ícone indica ao professor as situações mais apropriadas para esse tipo de trabalho. Além disso, embora em menor número, são propostas atividades que envolvem a organização de debates e exposições de trabalhos sobre temas vinculados ao universo infantil. Algumas orientações sobre a organização dos alunos para apresentação oral são inseridas no primeiro volume e se repetem ao longo da obra. Há algumas propostas que orientam a construção do plano textual de gêneros orais como, por exemplo, o “Debate” e a “Exposição de ideias” presentes no terceiro volume. A seção “Em ação” propõe situações significativas de uso da linguagem oral que exigem a articulação com os outros eixos de ensino. Entretanto, as propostas deixam de explorar algumas estratégias, como a análise das relações entre modalidades oral e escrita em diferentes gêneros e práticas sociais (p. 59-60)</p>
<p style="text-align: center;">Aprender, Muito Prazer! – Letramento e Alfabetização</p> <p>Cristiane Buranello</p> <p><i>Base Editorial</i></p>	<p>Os três volumes da coletânea apresentam propostas específicas para o eixo da oralidade, sistematicamente organizadas em duas seções: “Falar e escutar: vamos praticar?” e “Roda de conversa”. As atividades propiciam, de modo geral, o desenvolvimento da linguagem oral da criança, por meio da exploração de situações comunicativas diversificadas, tais como explicação de brincadeira, declamação de poema, dramatização, relato pessoal, conto de fábula, entrevista e debate. Predominam, no entanto, situações de conversa entre os alunos e de discussão sobre um tema, as quais aparecem, principalmente, na abertura das unidades e na subseção “Roda de conversa”. As</p>

	<p>propostas, apresentam, geralmente, orientações sobre como devem ser organizadas as produções orais e quais são as características do gênero oral estudado. Ressaltam ainda a importância da escuta atenta e compreensiva e o uso adequado da língua oral em função da situação comunicativa (mais ou menos formal) (p. 65)</p>
<p>Juntos Nessa Língua Portuguesa – Letramento e Alfabetização</p> <p>Daniela Passos</p> <p><i>Editora Leya</i></p>	<p>As atividades no eixo da oralidade são condizentes com o público infantil, apresentando-se propostas de declamação de poema, reconto de história, depoimento, entrevista, debate, jogral, dentre outras. No entanto, predominam as situações de conversa em sala de aula, em geral articulada com atividades de compreensão dos textos lidos e de ampliação dos conhecimentos linguísticos. Há ainda, na coleção, propostas que ajudam o aluno a desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva, seja em atividades que contemplem a oralização da escrita, seja por meio de orientações: ouça com atenção, espere a vez de falar, respeite o colega enquanto ele apresenta seu trabalho etc. Em nenhum dos volumes da coleção se observam comentários que desvalorizem a variação linguística. Entretanto, apenas no volume 3, nota-se um trabalho voltado para a escolha do registro de linguagem adequado à situação comunicativa em foco (p. 69-70)</p>
<p>Aprender e Saber – Letramento e Alfabetização</p> <p>Fernanda Ribeiro do Valle</p> <p><i>Cereja Editora</i></p>	<p>O eixo da oralidade, que é pouco explorado ao longo da coleção, aparece articulado à leitura e à produção de textos escritos. As propostas envolvendo a oralidade podem ser encontradas nas seções “Abertura da unidade”, “Para começar”, “Para preparar para leitura”, “Para ler e conversar”, “Produção de texto oral e escrito” e “Recontando a história”. Nas quatro primeiras seções, há exploração do tema a ser abordado por meio de perguntas, cujas respostas devem ser compartilhadas oralmente com colegas da turma e/ou professor. Em outros casos, as produções orais vinculam-se às atividades de escrita, servindo de preparação para elas. Além das frequentes propostas de conversa sobre as temáticas abordadas na unidade ou sobre</p>

	<p>as atividades a serem realizadas, há, também, atividades que exploram a oralização da escrita, por meio, por exemplo, da recitação de parlenda, declamação de poemas e encenação de peça teatral. Outras situações, como reconto de história, explicação de regras de brincadeiras, relato pessoal, conversa telefônica e exposição de informações, são contempladas, mas não há um trabalho sistemático envolvendo a produção de gêneros orais pertencentes a esferas mais públicas e formais de uso da língua (p. 75)</p>
<p>Brasileira – Letramento e Alfabetização</p> <p>Ana Paula Dias Torres</p> <p>Mara Motta</p> <p><i>IBEP</i></p>	<p>A oralidade é abordada na coleção por meio da exploração de diferentes gêneros adequados às situações comunicativas e as propostas são isentas de preconceitos associados às variedades orais. A conversa/discussão é o gênero mais frequente, ao longo dos três volumes, com objetivo de emissão de opinião ou mesmo de mobilização de conhecimentos relacionados à temática em estudo. Nota-se que há uma coerência na progressão das atividades ao longo dos anos em relação à complexidade dos gêneros orais a serem produzidos. Quanto à consistência e suficiência metodológica, na maioria das atividades, a coleção faz uma abordagem pertinente dentro do eixo, contemplando várias habilidades próprias do ensino da oralidade. Em algumas propostas, contudo, são dadas poucas orientações para planejamento da produção oral (p. 80)</p>
<p>Eu Gosto – Letramento e Alfabetização</p> <p>Célia Passos</p> <p>Zeneide Silva</p> <p><i>IBEP</i></p>	<p>A obra não apresenta uma seção específica para o desenvolvimento da linguagem oral. As atividades propostas estão situadas na seção destinada à escrita de textos e têm como objetivo levar o aluno a socializar essas produções em sala de aula. Como desdobramento desse trabalho, os alunos são levados a cantar cantigas de roda, apresentar adivinhas, trava-línguas, pesquisas escolares, regras de brincadeiras, gravar um programa de receitas culinárias, entre outras propostas. De maneira geral, as atividades visam promover a interação verbal em sala de aula e a troca de opiniões, ações que são também desenvolvidas nas atividades de leitura propostas na seção</p>

	<p>“Um texto puxa outro”. Os gêneros orais, portanto, não são tomados como objeto de ensino sistemático, pois os alunos não são levados a refletir sobre os usos da língua oral em contextos específicos (p. 84-85)</p>
<p>Ligados.com – Letramento e Alfabetização</p> <p>Angélica Prado Cristina Hülle</p> <p><i>Editora Saraiva</i></p>	<p>Nos três volumes, a obra investe, de forma modesta, no ensino da oralidade, o que, de certa forma, pode estar relacionado ao fato de trabalhar os eixos de ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros escritos norteadores. O ensino da oralidade está presente em todos os volumes da coleção, sobretudo, na seção “Conversa Vai, Conversa vem...”, na qual são trabalhados, entre outros gêneros, quadrinhas, parlendas, conversa ao telefone, cantiga de roda, convite oral, entrevista, encenações, mensagem de voz para celular, apresentação de trabalhos, dramatização, jingle, relato. As situações didáticas buscam, em sua maioria, desenvolver a capacidade da escuta atenta e compreensiva e, muitas delas, exploram a oralização da escrita. Como atividade de desenvolvimento da oralidade, a coleção propõe ainda, em todos os volumes, a conversa ou discussão oral de questões referentes às temáticas trabalhadas ou como avaliação das “apresentações” orais realizadas. A obra busca articular as atividades da oralidade com os demais eixos e, de modo geral, apresenta orientações para as situações didáticas propostas. O tratamento dado à variação linguística, no entanto, é pouco contemplado na coleção (p. 89-90)</p>
<p>Manacá – Letramento e Alfabetização</p> <p>Cláudia Miranda Hilda Micarello Ilka Schapper Vera Lúcia Rodrigues</p> <p><i>Editora Positivo</i></p>	<p>O eixo oralidade privilegia as situações vinculadas ao cotidiano da sala de aula e, de modo geral, propõe um conjunto de questões que geram conversas entre os alunos sobre os temas dos textos indicados para leitura. O trabalho com a linguagem oral está presente sistematicamente nas seções “Hora de Leitura”, “Lendo e Conversando”, “Produzindo Texto Oral e/ou Escrito”, “Vamos Brincar?”e, ao longo da coleção, na introdução e desenvolvimento dos temas de cada unidade, bem como nas diversas oportunidades que a obra oferece aos alunos de apresentar seus pontos de vista. As atividades propostas neste eixo</p>

	<p>são claras, bem articuladas com os eixos de leitura e produção de textos escritos e envolvem interações comunicativas que ocorrem tanto no espaço da sala de aula quanto em eventos da escola. Assim, são explorados gêneros orais como: brincadeiras; conversas/ discussões; dramatização de texto teatral; debate; roda de histórias; seminário; contação de história e de piadas, recitação de poema (p. 94)</p>
<p>Mundo Amigo – Letramento e alfabetização</p> <p>Ivaneide Dantas da Silva Patrícia Prado Calheta Rogério de Araújo Ramos</p> <p><i>Edições SM</i></p>	<p>A coleção trabalha o eixo da oralidade como dimensão indissociável do processo de apropriação da leitura e da escrita. Em todas as seções, há situações em que as crianças se envolvem em situações de diálogo com colegas e professor sobre os textos lidos ou sobre os textos que irão escrever. Há propostas de produção de gêneros orais em atividades que envolvem certa variedade de situações comunicativas, como, por exemplo: recitação de trava-língua, declamação de poema, apresentação de receita, leitura em voz alta de textos diversos, exposição oral, apresentação de relato de memórias etc. As orientações dadas para a condução das atividades nesse eixo mostram certas características do plano textual, próprio do gênero oral em questão. As atividades, em geral, trabalham o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de produção da oralidade em diferentes situações de uso da fala. Muitas atividades presentes na obra também estimulam os alunos a escutar com atenção aquilo que é falado e lido pelo outro (p. 99)</p>
<p>Novo Bem-Me-Quer – Letramento e Alfabetização</p> <p>Maria Regina C. Giesen Vanda Aldina Garcia Campos Rita de Cássia Rodrigues</p> <p><i>Editora do Brasil</i></p>	<p>O eixo da oralidade é explorado ao longo de toda obra por meio de atividades que propõem situações de conversas informais sobre os textos ou temas tratados nas unidades. Há também seções específicas para o trabalho com o eixo da oralidade, são elas: “Linguagem oral”, “Linguagem oral e escrita” e “Trocando ideias”. Nessas seções podem ser encontradas atividades que levam os alunos a explorarem e produzirem os seguintes gêneros orais: debate, convite oral, dramatização, apresentação, relato oral, entrevista, contação de história, reconto etc. A obra também propõe</p>

	<p>atividades de oralização de alguns textos literários, tais como: jogral, leitura expressiva e declamação. No conjunto da obra, contudo, são poucas as atividades que orientam os alunos sobre a construção do plano textual dos gêneros orais. Também são escassos os momentos em que se discute e orienta a escolha do registro de linguagem adequado à situação e o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (ex: cartaz, painel, projetor). A pouca sistematização dos conhecimentos sobre a produção dos gêneros orais acontece em toda a coleção, porém é mais notável no volume 3 (p. 104)</p>
<p>Pequenos Exploradores – Letramento e Alfabetização</p> <p>Lucia Helena Ribeiro Cipriano Maria Otília Leite Wandresen</p> <p><i>Editora Positivo</i></p>	<p>Embora em pequena quantidade, os três volumes apresentam atividades que envolvem a exploração de gêneros orais inseridos em situações comunicativas diversificadas, que incluem, por exemplo, dramatização, contação de história, entrevista, apresentação de trabalho, recitação de poesia e apresentação de programa de TV. Tais atividades são articuladas com as propostas nos eixos de ensino da leitura e da produção de textos. Por exemplo, no final das unidades na seção “Histórias para ouvir e contar”, os alunos são convidados a escutar textos mais longos (como contos, fábulas ou lendas) lidas pelo professor. Nessas situações, eles são estimulados a desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva dos textos. Observa-se, na coleção, a valorização dos procedimentos de planejamento dos gêneros orais a serem produzidos. Nota-se, porém, que, na maioria das situações propostas, o contexto de circulação dos gêneros orais está restrito às relações escolares, não havendo preocupação em ampliar o trabalho com esses gêneros para contextos sociais mais amplos (p. 109)</p>
<p>Porta Aberta – Edição Renovada – Letramento e Alfabetização</p> <p>Isabella Carpaneda Angiolina Bragança</p>	<p>O eixo oralidade privilegia as situações vinculadas ao cotidiano da sala de aula e, de modo geral, propõe um conjunto de questões que geram conversas entre os alunos sobre os temas dos textos indicados para leitura. O eixo oralidade está presente ao longo da coleção nas discussões</p>

<p><i>Editora FTD</i></p>	<p>temáticas, na introdução das unidades, no levantamento de hipóteses dos alunos, enfim, nas diversas oportunidades que a coleção oferece ao aluno de apresentar seu ponto de vista. As atividades existentes, neste eixo, envolvem os textos da tradição oral (cantiga, parlenda, trava-língua) e a produção de entrevista, relato, reconto de história, declamação de poemas, dentre outras atividades (p. 113)</p>
<p>Português Linguagens – Letramento e Alfabetização</p> <p>William Cereja Thereza Cochar</p> <p><i>Editora Saraiva</i></p>	<p>Quanto à oralidade, as atividades propostas colaboram para o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, embora não envolvam uma grande variedade de gêneros e objetivos de ensino. Desde o Volume 1, predominam atividades de resposta oral a questionamentos a partir dos textos lidos, embora as crianças também sejam engajadas em produções orais de mensagem para secretária eletrônica, leituras expressivas, reconto de história, dramatização, brincadeiras de roda, escutar e cantar músicas, ouvir e contar histórias, dentre outras produções. Há uma seção específica nomeada “Trocando ideias” que sugere conversas acerca de temas tratados nas unidades. Nas ocasiões em que há apresentações orais (como nas culminâncias dos projetos didáticos que são propostos na coleção), poucas vezes, há uma explicitação clara das finalidades e uma preparação para tais apresentações. Isso ocorre, no entanto, na atividade de Sarau poético, que perpassa toda a coleção. Assim, é preciso investir nas orientações para o planejamento e revisão das produções orais, como também no que se refere à escolha do registro de linguagem adequado à situação (p. 118-119)</p>
<p>Projeto Buriti Português – Letramento e Alfabetização</p> <p>Marisa Martins Sanchez</p> <p><i>Editora Moderna</i></p>	<p>Para o ensino da oralidade, a coleção busca favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula. A seção “comunicação oral” apresenta atividades que enfatizam a expressividade, a postura e a entonação dos alunos por meio de propostas que envolvem, por exemplo, a recitação de poemas, a narração de histórias e de curiosidades. A escuta atenta e compreensiva também é estimulada na obra. As propostas apresentam</p>

	<p>direcionamentos detalhados ao estudante, envolvendo a preparação para a atividade proposta com discussão sobre o tema, outras etapas a serem seguidas e autoavaliação. Nota-se, no entanto, a carência de um trabalho que explore as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita. Embora haja certa variedade quanto aos gêneros orais explorados na coleção, as atividades envolvendo gêneros do âmbito mais formal são reduzidas. As orientações ao professor são explicitadas no Manual do professor, indicando estratégias de ensino que poderão ser vivenciadas em sala de aula (p. 124)</p>
<p>Projeto Coopera – Letramento e Alfabetização</p> <p>Luzia Fonseca Marinho Maria da Graça Branco</p> <p><i>Editora Saraiva</i></p>	<p>As propostas de ensino da oralidade privilegiam os gêneros da tradição oral, tais como trava-língua, quadrinha, parlenda e cantiga popular. No volume 3, encontra-se uma exploração maior de atividades de oralização da escrita (encenação, sarau, leitura expressiva do narrador e leitura dramatizada). Observa-se a exploração de outros gêneros orais em situações como: convite por telefone, brincadeira de telefone sem fio, reconto de história, relato oral ou dramatização de história em quadrinhos. No entanto, são mais escassas as situações comunicativas que envolvem gêneros orais mais formais, como debate, entrevista, exposição oral, entre outros. A coleção não apresenta contribuições significativas para o planejamento dos textos orais e para a escolha do registro de linguagem (mais ou menos formal) adequado à situação comunicativa e ao gênero. Também não explora suficientemente as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes gêneros e práticas sociais (p. 129)</p>
<p>Projeto Lumirá – Letramento e Alfabetização</p> <p>Alexandre Miranda Rosa</p> <p><i>Editora Ática</i></p>	<p>As propostas se mostram reduzidas e pouco diversificadas no eixo da oralidade, sobretudo nos dois primeiros volumes. Estão ausentes, nesses volumes, atividades centradas em gêneros orais públicos. O trabalho com gêneros como debate e entrevista é feito no volume 3. Assim, apenas nesse volume, há o desenvolvimento de algumas capacidades</p>

	<p>envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e (ou) públicas. Contudo, poucas vezes, se vê orientação quanto à construção do plano textual dos gêneros orais propostos e às etapas de sua elaboração. Nos primeiros volumes, predominam as situações de interação entre os alunos no desenvolvimento das atividades do eixo de leitura. Exemplos dessas situações são a conversa sobre os textos lidos e o relato sobre textos escritos pelos alunos. Também há propostas de discussões entre os alunos sobre as temáticas das unidades ou sobre os conhecimentos aprendidos nas unidades (p. 133)</p>
<p>Quatro Cantos – Letramento e alfabetização</p> <p>Gladys Rocha Ana de Fátima Assunção Raquel Fontes Martins</p> <p><i>Editora Dimensão</i></p>	<p>O eixo da oralidade é contemplado na seção “Conversando sobre o texto”, por meio de atividades que estimulam os alunos a conversarem/discutirem entre si sobre uma determinada temática ou assunto tratado nos textos lidos. Assim, na obra são predominantes as situações de roda de conversa como meio de explorar a oralidade. São poucos os momentos em que são trabalhadas as características dos gêneros mais formais da oralidade, com isso a coleção proporciona pouca variedade de situações comunicativas que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. Observa-se também que as atividades que exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros são escassas. Entretanto, são propostas algumas reflexões sobre a importância de planejar as ideias que serão expressas oralmente e sobre a necessidade de escuta e respeito pela fala do colega (p. 139).</p>

ANEXO D – Modelo de Quadro elaborado para análise longitudinal das Resenhas por Edição – Coleção Porta Aberta

Coleção	2007	2010	2013	2016
<p>Porta Aberta</p> <p>Isabella Pessoa de Melo Carpaneda AngiolinaDomanico Bragança</p> <p><i>Editora FTD</i></p>	<p>Quanto à linguagem oral, o livro oferece diferentes oportunidades para seu uso, apresentando várias atividades pertinentes à exploração dos textos principais: o aluno pode, assim, opinar e apresentar argumentos sobre as histórias que ouviu, recitar poemas para uma plateia, fazer entrevistas ou apresentar oralmente os resultados de uma pesquisa para outras turmas.No entanto, apesar dessas alternativas variadas, o livro não explora, de forma sistemática, as diferenças entre a oralidade e a escrita e</p>	<p>Os seguintes gêneros orais são focalizados na coleção:</p> <p>1º ano: trava-língua, cantiga, parlenda, conversa informal para apresentação de dados pessoais, opiniões e pesquisas.</p> <p>2º ano: além dos gêneros do primeiro volume, acrescenta-se recital de poemas.</p> <p>A coleção se propõe a desenvolver capacidades envolvidas na expressão oral adequada à situação e ao interlocutor. Nas propostas, enfatizam-se gêneros de domínio público - cantar músicas familiares, recitar poemas e parlendas. Além disso, há conversas informais com os colegas e troca de opiniões sobre</p>	<p>As seções destinadas ao trabalho com a oralidade são “Dê sua opinião” e “Projeto”, que incentivam a expressão de opiniões e a produção de relatos orais, geralmente relacionados às temáticas dos textos lidos. Nas propostas, enfatizam-se gêneros de domínio público, como cantar músicas familiares e recitar poemas e parlendas. Além disso, são criadas situações que exigem dos alunos organização e adequação da fala aos objetivos e ao público focalizado. A seção “Projeto” organiza atividades coletivas que contribuem para o uso da linguagem oral em situações significativas,</p>	<p>O eixo oralidade privilegia as situações vinculadas ao cotidiano da sala de aula e, de modo geral, propõe um conjunto de questões que geram conversas entre os alunos sobre os temas dos textos indicados para leitura. O eixo oralidade está presente ao longo da coleção nas discussões temáticas, na introdução das unidades, no levantamento de hipóteses dos alunos, enfim, nas diversas oportunidades que a coleção oferece ao aluno de apresentar seu ponto de vista. As atividades existentes, neste eixo, envolvem os textos da tradição oral</p>

	<p>não aborda as variedades dialetais (p. 272)</p>	<p>temas propostos. Essas propostas não incluem, em geral, um planejamento ou reflexões sobre como se manifestar nessas situações. Há, contudo, situações que exigem dos alunos organização e adequação da fala aos objetivos e ao público focalizado. No primeiro volume, destacam-se o projeto de um recital de parlendas e poemas e a explicação das regras do jogo da velha. No segundo volume, a abordagem é semelhante, sem ampliação de situações em que os estudantes sejam desafiados a fazer uso de gêneros textuais orais mais formais, com exceção da apresentação de um informativo sobre animais, para toda a turma (p. 122)</p>	<p>tais como a criação de um recital de poemas, a exposição oral de trabalhos, a contação de história, dentre outras (p. 121)</p>	<p>(cantiga, parlenda, trava-língua) e a produção de entrevista, relato, reconto de história, declamação de poemas, dentre outras atividades (p. 113)</p>
--	--	--	---	---