

# NARRATIVAS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

ORAL NARRATIVES IN THE PORTUGUESE TEXTBOOKS

Flavia Cristina Bandeca BIAZETTO<sup>14</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é investigar de maneira descritiva e interpretativa como a coleção *Português nos dias de hoje* (Faraco; Moura, 2012), aprovada no PNLD 2014, veicula narrativas orais e contribui para a compreensão de sua complexidade cultural no âmbito escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; Narrativa oral; PNLD

**ABSTRACT:** This article focuses on a descriptive and interpretative inquiry on how the textbook collection *Portuguese nowadays* (Faraco; Moura, 2012) approved in National Textbook Program 2014 (PNLD), publishes oral narratives and how it contributes to build the understanding of its culture complexity in the school curriculum.

**KEYWORDS:** Textbook; oral narrative; PNLD

A proposta deste artigo é expor alguns dados parciais obtidos em uma pesquisa cujo objetivo é analisar as produções literárias africanas, afro-brasileira - de acordo com a definição de Duarte (2011) – e indígenas publicadas nos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014 de Língua Portuguesa. Optamos aqui em fazer um recorte no qual focalizamos em dados relativos à presença da tradição oral dos grupos supracitados na coleção *Português nos dias de hoje* (Faraco; Moura, 2012), possibilitando elucidar aspectos sobre propostas de leitura de textos da tradição oral no Ensino Fundamental 2. Cabe destacar que durante a elaboração deste estudo ocorreu o PNLD 2017 que aprovou

---

<sup>14</sup> Doutoranda em Letras (Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa) na Universidade de São Paulo - USP; Mestre Letras (Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa) Universidade de São Paulo - USP; Bolsista CNPq.

metade das coleções da edição anterior, indicando um crivo mais criterioso em relação aos objetivos do programa.

Sobre o PNLD 2014, é válido esclarecer que desde de seu surgimento em meados dos anos de 1980, quando substituiu o Programas do Livro Didático - Ensino Fundamental (PLIDEF) cujo enfoque era assistencialista, passou por ampliações de objetivos e por diferentes critérios avaliativos.

[Atualmente] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos por um período de três anos. (BRASIL/MEC, online)

Dentro de nosso recorte temporal, PNLD 2014, é pertinente esclarecer que as regras do edital estão em consonância com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que se refere a um movimento de valorização da diversidade cultural, em prol tanto de um processo de construção de cidadania via ensino, quanto de uma revisão dos papéis históricos de grupos marginalizados, nomeadamente negros e indígenas. Esse último ponto é corroborado pelas leis 10639/03 e pela 11645/08, a primeira versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africanas e que ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Já a segunda em termos semelhantes acrescenta a temática indígena, pelos seguintes dizeres:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da

população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, online, *grifo nosso*)

Em resgate ao processo de regulamentação da lei 11645/08, vale destacar pontos que permitiram a normatização de sua precursora. Nos anos 80, em meio a redemocratização do país, os movimentos negros passam a concretizar ações e diálogos com o poder vigente, ultrapassando um caráter denunciador. Entre as conquistas desse período podem ser citadas como de suma importância: a proibição da discriminação no trabalho, na educação e na religiosidade; a demarcação de territórios quilombolas; e, o reconhecimento na Constituição Federal de 1988 da pluralidade étnica, racial e cultural do Brasil.

Nas décadas decorrentes, no cenário político nacional, os movimentos negros mantiveram articulações e demandas para que a pauta do combate ao racismo fosse incorporada à agenda política. Já na política internacional, em 2001, em Durban, na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, vários dirigentes reconheceram que os processos de colonização, de escravidão e de servidão foram uma fonte de racismo, gerando desigualdades nas áreas de emprego, saúde e meio ambiente, em especial no território das Américas e da África, sendo que suas principais vítimas são afrodescendentes, indígenas e migrantes. Os países envolvidos indicaram a Educação como um importante instrumento de sensibilização política no combate contra o racismo e na confirmação de que a escravidão e o tráfico de escravos foram, e ainda são em algumas regiões, crimes contra a humanidade.

Em alinhamento às pressões nacionais e às internacionais, a partir da primeira década do ano 2000, surgiram dispositivos legais, entre eles Parecer do

CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei 10639/03, indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Tanto a lei 10639/03 quanto a 11645/08 são ações afirmativas, ou seja, são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais. Essas leis se tornam importantes em âmbito educacional, na medida em que propõem uma revisão paradigmática do ensino, sobretudo nas disciplinas de artes, literatura e história, ao determinar a inserção de elementos que vão de encontro com um modo eurocentrado de apresentar saberes nos diferentes níveis educacionais.

É importante ressaltar que o decreto-lei menciona explicitamente a literatura como um instrumento que possibilita a revisão paradigmática proposta pelas leis citadas. Entretanto, ao mapear os dados da coleção, notamos que havia a presença de textos não literários que dialogam com as exigências legais. O resultado da quantificação do material de Faraco e Moura pode ser apresentado da seguinte maneira:

1. Aproximadamente a 3% dos textos e fragmentos literários são de autoria de africanos lusófonos. Isso significa: 1. Fragmento do autor contemporâneo angolano Ondjaki, com finalidades didáticas de localização de verbos de ligação e predicativos do sujeito e 2. Trechos para práticas de leituras de uma peça de teatro escrita em coautoria entre Chico Buarque e o cineasta moçambicano Ruy Guerra, com a finalidade didática de apresentar o gênero literário dramático;
2. Não há textos literários de autoria afro-brasileira;
3. Aproximadamente a 1% dos textos e fragmentos literários é de origem indígena, isto é, uma única narrativa oral;

4. Em torno de 1% dos textos não literários se referem à cultura afro-brasileira, ou seja, três textos que enfocam, sobretudo, a capoeira;
5. Menos de 1% dos textos não literários se referem às culturas indígenas;
6. Quanto à distribuição dos textos pelos volumes, o único que não possui nenhuma referência é o material dos 8ºanos.

A presença de textos não literários que tematizam as culturas negras e indígenas se relaciona não só à lei 11645/08, mas também às diretrizes do edital do PNLD 2014, as quais apontam como um de seus critérios a representatividade de gêneros do discurso que circulam nas esferas sociais:

#### Relativos à natureza do material textual

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
2. ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem;
3. ser adequada — do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística — ao nível de escolarização em jogo;
- 4. incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, textos da tradição literária de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);**
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático

(...)

#### Relativos ao trabalho com o texto

(...)

#### Leitura

**As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.**

Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;

**2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;**

3. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (Brasil, 2011, p.70, *grifos nossos*)

Notamos que as especificidades dos textos literário, sobretudo os herdados da tradição oral, não são indicadas claramente nesse edital. Dessa maneira, surge a brecha de interpretar um relativo nivelamento das práticas de leituras de textos de naturezas distintas. Ou seja, a dimensão subjetiva de uma produção literária e a cosmovisão inerente às narrativas orais são subjugadas à função comunicativa e à estrutura.

Iluminar algumas balizas históricas, seja de orientações do edital, seja de exigências legais, do PNLD 2014 nos é oportuno para compreender orientações parciais presentes no processo de produção da coleção *Português nos dias de hoje*. As regulamentações do edital, em conformidade com as leis da educação, somadas às tessituras que envolvem as particularidades dos processos de produção, recepção e de usos de um livro didático (*doravante* LD) permitem pensá-los como um objeto cultural complexo, na medida em que são multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis (Bunzen, 2005, p.17). Para o desenvolvimento deste estudo, optamos em analisá-lo como um gênero do discurso.

(...) historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio. (BUNZEN, 2008, p. 13)

Tendo isso em vista, reconhecemos o papel do objeto escolhido para possibilitar eixos norteadores do trabalho em sala de aula, e também para retratar as diretrizes curriculares de cada disciplina em diferentes épocas. Assim, as leituras

propostas, as reflexões sobre texto ou língua materializam no LD as tendências metodológicas e ideológicas de um tempo histórico. Temos claro, também, que se trata de um objeto limitado para dar parâmetros de qualidade educacional, visto que os encaminhamentos dados pelas propostas pedagógicas de um material didático dependem das mediações e das relações estabelecidas pelo educador. Diante disso, não temos a pretensão de avaliar resultados efetivos da lei 11645/08, visto que para essa averiguação seriam necessários outros caminhos metodológicos. Nossa intenção é verificar, dentro da perspectiva de que o LD é um gênero do discurso, como narrativas de base oral de povos indígenas e negros são apresentadas aos alunos do Fundamental 2 na coleção aqui destacada.

Dentro da perspectiva de Bunzen, ao pensar o LD para além de uma antologia e sim como um gênero do discurso, o projeto autoral ganha relevância na medida em que o discurso dos autores de materiais didáticos, presente em explicações, exercícios e orientações diretas ao professor, intercala e costura os outros discursos que compõem os volumes da coleção. Assim, compreender a organização e as bases teóricas de *Português nos dias de hoje* é essencial para entender o papel e as intencionalidades pedagógicas das leituras e roteiros propostos.

A coleção é organizada em projetos temáticos que são desenvolvidos ao longo de três capítulos. Estes são compostos, no início, majoritariamente, com três textos de gêneros discursivos diversos, seguidos por atividades que verificam a compreensão e “promovem a análise da estrutura dos textos lidos para ajudar [os alunos] a compreender a leitura que fizeram e ampliar suas habilidades de leitores”, segundo a **Assessoria pedagógica** (Faraco; Moura, 2012, p.5). Posteriormente, há seções que objetivam refletir sobre a gramática, produção escrita e a linguagem oral. Para finalizar, há uma proposta de atividades extras e de ampliação das discussões trazidas pelo projeto por meio de uma lista de sugestões.

A partir dessa apresentação sucinta, a lenda *A origem do Oiapoque*, recontado por Silvana Salerno, integra a coletânea do projeto de narrativas orais, composto por contos de fada e o conto maravilhoso - unidade 4 -, mitos e lendas – unidade 5 – e a

fábula – unidade 6. Para o desenvolvimento deste estudo, focalizaremos na unidade 5, como um exemplo do trabalho proposto com as narrativas indígenas orais.

A unidade sobre mitos e lendas apresenta somente a proposta de duas leituras, diferentemente das demais que compõem a coleção que são acrescidas de mais um texto: 1. O mito grego de Deméter e Perséfone e 2. A lenda do Oiapoque. Após a reprodução das duas narrativas, há um boxe com a imagem de Michelangelo que define mitos e lendas:

(...) são narrativas da tradição oral ou escrita em que fatos e acontecimentos do mundo (por exemplo, o surgimento das estações do ano, a origem das estrelas etc) são explicados não de maneira científica, mas por meio da imaginação e da fantasia. A ciência dá outras explicações para a duração das estações do ano, por exemplo. Mesmo assim, a leitura de mitos e lendas de povos de outros tempos e lugares desperta o interesse das pessoas até os dias de hoje. (Faraco; Moura, 2012, p.116)

Tal excerto, em certa medida, permite inferir uma folclorização das narrativas orais e verificar uma ausência de elementos que possibilitam a compreensão de aspectos básicos da narrativa oral, como o papel de herança ancestral e sua transmissão oral geracional por meio de recursos mnemônicos. Cabe aqui destacar que tais aspectos também não são apontados na unidade anterior.

Focalizando na segunda leitura da unidade, escopo deste artigo, os autores mencionam: “Podemos citar como exemplo os povos indígenas brasileiros, que produziram histórias incríveis para explicar fenômenos como a criação do mundo, dos seres humanos e até mesmo... dos rios” (Faraco; Moura, 2012, p. 114). Em seguida há reprodução do texto, acompanhado de um glossário.

As sugestões de trabalho a partir da lenda estão concentradas em duas seções **Para entender o texto e Gramática textual**. A primeira apresenta quatro questões:

1. Comparação entre a lenda indígena e o mito grego, enfatizando as narrativas como uma explicação de fatos da natureza, segundo as orientações dadas aos professores;
2. Comparação do tempo narrativo da lenda indígena com o de conto de fadas, destacando sua ligação com um passado distante;
3. Identificação da transformação da protagonista da lenda ao longo da narrativa;
4. Opinião dos alunos dos motivos pelos quais as lendas e os mitos despertam interesse na contemporaneidade.

Em **Gramática textual**, o objetivo é analisar o uso de recursos linguísticos nas narrativas lidas. As atividades podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- 1 e 2. Uso dos dois-pontos no mito grego;
3. Identificação de sujeitos das ações narrativas, destacando o conflito central da trama da saída da índia Tarumã de sua aldeia;
- 4 e 5. Apresentação de conflitos hipotéticos e solicitação de registro de ações diante deles;
6. Identificação de verbos em trechos da lenda;
7. A partir de um fragmento destacado, apontamento das ações da protagonista;
8. A partir do exercício anterior, apontamento dos sujeitos das ações;
9. Identificação do “paciente” das ações anteriores;
10. Identificação do desfecho da lenda;
11. Identificação das estruturas narrativas do mito grego;
12. Identificação dos conflitos narrativos.

Após esses roteiros de leitura, há subseções na unidade que enfatizam a gramática normativa. Por fim, o item **Produção escrita** que propõe o registro escrito de outras lendas e mitos conhecidos pelos alunos. Em sua introdução, os autores

reforçam a ideia de que mitos e lendas têm uma finalidade de explicar fenômenos naturais e acrescentam a transmissão oral geracional.

Por meio dessa breve descrição, notamos que a coleção aqui analisada propõe uma roteirização de leitura, majoritariamente, atrelada ao estudo da gramática normativa. O enfoque dado à narrativa oral tende a folclorizá-la na medida em que ofusca ritos da tradição oral e ilumina a vinculação das narrativas às explicações não científicas de fenômenos naturais. É importante ressaltar que as chamadas “formas simples”, entre elas os mitos e lendas, definidas por Jolles, carregam questões complexas – como a noção de autoria e a cosmovisão de seus povos. Esses aspectos estão inter-relacionados e se condensam nas narrativas orais que carregam resquícios de outra lógica civilizacional, anterior à imposição da escrita, sobretudo a ocidental europeia.

Assim, na perspectiva de McLuhan, da oralidade à escrita se opõem globalmente dois tipos de civilização. Em um universo de oralidade, o homem, diretamente ligado aos ciclos naturais, interioriza, sem conceituá-la, sua experiência da história; ele concebe o tempo segundo esquemas circulares, e o espaço (a despeito de seu enraizamento), como a dimensão de um nomadismo; as normas coletivas regem imperiosamente os seus comportamentos. Em compensação, o uso da escrita implica uma disjunção entre o pensamento e a ação, um nominalismo natural ligado ao enfraquecimento da linguagem como tal, a predominância de uma concepção linear do tempo e cumulativa do espaço, o individualismo, o racionalismo, a burocracia... (ZUMTHOR, 1997, 36)

Além de explicitar diferenças em comunidades escritas e orais, Zumthor aponta para um aspecto importante que ressoa na estrutura narrativa de base oral: a noção de tempo circular. Essa se materializa pela memória do narrador; ou seja, as experiências passadas herdadas pelas narrativas, não são somente lembradas ao serem narradas, elas são revividas e passam a ser também o presente daquela comunidade. Em *O eterno retorno do encontro* (Krenak/ Cohn. org, 2015), Krenak associa as narrativas tradicionais indígenas, preservadas pela memória de seus povos, a um território, no qual habita às tradições, por conseguinte, a herança ancestral. “...[O] fundamento da tradição, assim como o tempo de contato, não é um

mandamento ou uma lei [a ser seguida, reportando] ao passado, ele é vivo, como é viva a cultura” (*Ibidem*, p.161).

Os pontos contrastantes entre a cultura oral e a escrita foram, também, objeto de estudo de Ong (1998) que destaca, nas sociedades primárias - aquelas que desconhecem a escrita ou a impressão gráfica -, a coletividade ganha destaque na estrutura social e no pensamento, tornando a comunicação oral a base das decisões que regem a comunidade e da transmissão de conhecimento geracional. Isso acarreta a presença e a interação direta entre os interlocutores, não só por meio do som das palavras, mas também pela situação de performance – o modo de transmissão tradicional da oralidade, marcado e modificado por todos os seus componentes de ritual e de linguagem verbal, gestual, sonora e cênica – conforme definido por Zumthor (2014).

Ong destaca mecanismos linguísticos e narrativos – repetições, reiteração, referências ao tempo e ao espaço mais próximo - que estruturam não só a linguagem, mas também o pensamento de culturas de oralidade primárias, facilitando a memorização, sobretudo daquilo que lhes é concreto e de conhecimento compartilhado com a comunidade.

Dentro dessa lógica civilizacional, as narrativas orais são herdadas dos ancestrais e sua autoria é coletiva, não sendo associada à produção de um único indivíduo, e sim de uma comunidade. De acordo com os estudos de Almeida e Queiróz (2004), as produções literárias na tradição oral são heranças dos antepassados, repassadas de forma ritualística entre as gerações; seus narradores são transmissores e aqueles que atualmente as recolhem e as transcrevem são tradutores. É interessante perceber que a autoria coletiva aspecto central não é abordado na unidade didática aqui analisada, permitindo uma associação equivocada entre a autoria da lenda indígena e seu registro feito por Salerno. Ao tratar de forma reducionista tal questão, há indiretamente, o apagamento dos processos de escuta, de transcrição e de escrita, pertinentes de serem explicitados na medida em que podem ser um recurso explicativo de como tais narrativas são recolhidas dentro da lógica

escrita. Tais pontos podem ser interessantes de serem abordados no espaço escolar, pois permitem ilustrar e distinguir a coexistência de culturas distintas dentro de nosso país.

Para pensar o ensino das narrativas orais, Munduruku nos sugere caminhos para além dos verificados nos materiais aprovados no PNLD 2014, entre eles a coleção de Faraco e Moura:

Não é possível falar da literatura produzida por pessoas de tradição ágrafa sem antes apresentá-las, para que se entenda o grau de dificuldade que temos nas relações com sociedades que valorizam as letras como um dos principais meios de comunicação e expressão. Isso às vezes faz com que essas mesmas sociedades dediquem muito tempo à leitura e se esqueçam de fazer a leitura do tempo, rejeitando, assim, outras formas de leitura e escrita produzidas há muitos séculos por sociedades tradicionais. (Daniel Munduruku, 66, 2010)

A proposta de Munduruku nos parece pertinente, na medida em que possibilita desassociar as produções orais da imagem de fósseis culturais e aclaram sua vivacidade em tempos contemporâneos. As narrativas orais têm potencial, dentro de seus limites, de promover processos de humanização, ao apresentar aos seus leitores algumas referências para compreender a diversidade de valores que coexistem em nossa sociedade e, assim, tornando possível o reconhecimento das diferentes contribuições sociais, almejada pela lei 11645/08.

Tomando por base os dados da coleção aqui analisada, notamos que as narrativas orais tradicionais ocupam pouco espaço nos volumes, sendo representada somente por uma lenda indígena. Cabe aqui destacar que as culturas negras – africanas e afro-brasileira – também apresentam, como as indígenas, raízes na tradição oral. Apesar disso, no projeto autoral da coleção elas não foram trazidas como uma referência de estudo de narrativa orais, conforme aponta os dados quantitativos.

A descrição aqui apresentada juntamente com os dados coletados referentes aos textos que compõem a coletânea dos volumes permitem perceber que a discussão

cultural inerente à leitura de textos literários, oriundos seja da tradição oral quanto da escrita, é deixada para segundo plano no projeto autoral de Faraco e Moura, em que há a priorização da gramática normativa. Segundo o *Guia de livros didáticos PNLD 2014*, na apreciação feita pelos avaliadores, a seleção de textos para o desenvolvimento do trabalho de leitura apresenta pouca diversidade de autores, “afigurando-se pouco propícia à formação do leitor crítico” (Brasil 2013, p. 90). Outro ponto observado na unidade referente à lendas e mitos é a reiteração, apreendida no discurso autoral, em que hierarquiza, em certa medida, as explicações sobre fenômenos da natureza da ciência e da tradição oral.

Ao ocultar a complexidade dos povos agrafos, há, indiretamente, uma hierarquização entre a tradição oral e a escrita, conseqüentemente de suas produções literárias no espaço escolar. Isso se deve a falta de referências culturais apresentadas aos leitores de livro didático nas escolas, pelas quais não só é possível se aproximar de culturas que possuem valores de tempo, espaço e natureza mais holísticos que aquelas inseridas na lógica ocidental da grafia, mas também de outros padrões estéticos de narrativas, conforme descreveu Ong em seus estudos.

Zumthor, para quem o universo da voz – no qual as narrativas e poemas orais se inserem - é tratado com preconceito e inferiorizado em relação à escrita, sendo inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna” (ZUMTHOR, 1997, p.27).

Sem menosprezar a hierarquização entre as culturas orais e escritas, devemos ponderar que o tratamento reducionista das produções literárias não é exclusivo das obras da oralidade. Notamos que mesmo a abordagem de textos da tradição escrita tende a ofuscar a dimensão artística e salientar particularidades estruturais e de comunicação. Tal constatação é feita por base de nosso recorte analítico, mas se mostra em convergência com as de Zilberman (2009) acerca da escolarização da literatura de maneira ampla no ensino básico:

Até um certo período da história Ocidental o [leitor] era formado para literatura; hoje é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs em que se educa para ler, não para literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, 18)

A similaridade nas formas de tratamento das diferentes produções literárias não surpreende, se pensarmos que todas elas estão submetidas ao mesmo conjunto de decretos e leis que balizam a educação nacional. Nesse contexto, ao confeccionar seus materiais, os produtores de livros didáticos buscam conciliar as demandas das diretrizes educacionais do país, os interesses das editoras e o projeto autoral dos escritores de livros didáticos de Português.

Dentro dessa lógica, parece-nos que para valorizar as narrativas de base oral no âmbito escolar, são necessários direcionamentos que possam orientar os produtores de livros didáticos sobre a engenhosidade inerente às narrativas orais, em uma tentativa de corroborar tanto com a visibilidade dos repertórios da tradição oral que circulam na sociedade brasileira, quanto com as intencionalidades de ações afirmativas que impulsionam a presença de culturas de base não escrita nos espaços escolares.

#### **REFERÊNCIAS:**

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

BRASIL, *Lei 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2008

BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2003

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Anconalopez. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 Língua Portuguesa: Ensino Fundamental anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BUNZEN, Clécio. *O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. In: ANAIS DO I SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA I SILID. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

..... *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. (Dissertação de Mestrado) Campinas, São Paulo: 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Por um conceito de literatura afro-brasileira*. In: *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Português nos dias de hoje*. São Paulo: Ed. Leya, 2012.

KRENAK, Ailton/ Sérgio Cohn (org). *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: UK'A editorial, 2010.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

SILVÉRIO, V.R. *A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade*. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* In: Revista Desenredo. V.5, n.1, Passo Fundo, RS, 2009., acesso em 10/02/2017

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

*Sites Consultados:*

<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>, acesso em 5/4/2017

Recebido em 14/04/2017.

Aceito em 11/05/2017.