

Oralidade e Produção Textual na Perspectiva de Avaliadores do Livro Didático: Ótica da AD Pecheuxtiana¹

Maria Deusa Brito de Sousa **APINAGÉ***

João de Deus **LEITE****

Janete Silva dos **SANTOS*****

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: *O eixo oralidade no livro didático de língua portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018*.

* Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2020). Professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins - SEDUC. Contato: mariadeusaapinage@seduc.to.gov.br

** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2015). Professor Adjunto III da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Contato: joaodedeus@mail.uft.edu.br

*** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2010). Professora Doutora Associada II da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT. Contato: janetesantos@uft.edu.br

Resumo:

Neste artigo, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso concebida por Pêcheux, analisamos o modo como os eixos de ensino de Língua Portuguesa *Produção Textual* e *Oralidade* são discursivizados pelos avaliadores, por meio da resenha, no âmbito do Guia de Livros Didáticos. Diferentemente da resenha formulada por autores/editores da obra, que destacam apenas as possibilidades/vantagens dos volumes, a dos avaliadores busca indicar, aos docentes da Educação Básica (EB), tanto as qualidades quanto as limitações da coleção, enfatizando a relação dos eixos com as demandas dos documentos oficiais para a Educação Básica. Essas discursivizações são atinentes à coleção *Esferas das linguagens*, de Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, publicada pela editora FTD e aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018. Para tanto, partimos de uma análise dos processos de constituição, de formulação e de circulação do livro didático, à luz dos seguintes fundamentos: condições de produção e divisão social. Observamos, a partir da análise, uma divisão social de sentidos desiguais entre os eixos *Produção Textual* e *Oralidade*.

Palavras-chave:

Eixos de ensino. Divisão social de sentidos. Análise de discurso.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 37-51, abr. 2023

Recebido em: 08/01/2023

Aceito em: 15/03/2023

Oralidade e Produção Textual na Perspectiva de Avaliadores do Livro Didático: Ótica da AD Pecheuxtiana

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé;
João de Deus Leite;
Janete Silva dos Santos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No presente artigo, tendo em vista a perspectiva teórica da Análise de Discurso (doravante AD), de base pecheuxtiana, analisamos o modo como os eixos *Produção Textual* e *Oralidade*, os quais constituem o ensino de Língua Portuguesa, como objeto de ensino e de aprendizagem, são abordados pelos avaliadores da coleção didática *Esferas das linguagens*, aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018, na edição direcionada ao professor. Essa avaliação se materializa na resenha que constitui o Guia de Livros Didáticos, o qual é direcionado aos professores da educação básica. A proposição desse Guia, no âmbito do PNLD, tem por objetivo auxiliá-los no processo de seleção do livro didático, dadas as possibilidades das coleções aprovadas em cada PNLD. Estamos interessados no seguinte questionamento: em que medida o tratamento dedicado à oralidade nos livros didáticos, conforme deixa entrever a tomada de posição dos avaliadores, toca a questão da divisão social de sentidos entre os eixos *Produção Textual* e *Oralidade*?

Tematizar essa divisão social entre esses eixos se mostra relevante, pois passamos a pensar se a discursividade da prevalência da escrita sobre a oralidade reverbera ou não em materiais didáticos, como é o caso do livro didático (LD). Se é sabido que essa divisão se marca na e pela historicidade, com a força imaginária e simbólica que ela tem, recorrer a objetos significantes, como o LD, pode por em jogo o funcionamento discursivo dessa divisão; e, assim, criar condições para que processos de ressignificação sejam formulados.

O livro didático é um objeto simbólico que circula em muitas salas de aula das escolas brasileiras, especialmente as públicas. Conforme dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)², no ano de 2018, foram beneficiados 31.137.679 alunos de 117.566 escolas com um total de 153.899.147 exemplares. O valor de aquisição desses exemplares foi de R\$ 1.467.232.112,09. Produzido para auxiliar alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem, esse suporte pedagógico, muitas vezes, acaba sendo o principal recurso utilizado pelo professor. Nesse sentido, compreendemos a relevância de pesquisas que pretendem investigar as discursivizações desse componente pedagógico tão presente na vida de alunos e de professores.

No que concerne a esse objeto simbólico, um fator extremamente relevante que deve ser levado em consideração são as suas condições de produção, isto é, as circunstâncias em que esse objeto é produzido. A partir da publicação do Edital de Convocação no Diário Oficial da União, começa-se o processo de inscrição pelas editoras interessadas em submeter as suas obras didáticas no PNLD. As obras inscritas são submetidas à avaliação pedagógica realizada por universidades públicas sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Essas universidades são selecionadas por meio de concorrência pública.

As obras avaliadas, de acordo com os critérios estabelecidos no edital, recebem pareceres elaborados pelas equipes técnicas, indicando “aprovação”, “aprovação condicionada à correção de falhas pontuais

² Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 22 mar. 2023.

apontadas” ou “reprovação”. Depois de feitas as correções estabelecidas pelos pareceristas, as obras didáticas aprovadas compõem o Guia de Livros Didáticos.

O Guia de Livros Didáticos é composto pelas resenhas das obras aprovadas, bem como dos princípios e dos critérios que orientam a avaliação pedagógica, das fichas de análise que servem como parâmetro para o professor da instituição selecionada na hora da avaliação do livro e do *hiperlink* para visualização completa das obras aprovadas. Esses quesitos auxiliam os professores e os demais servidores da escola participante do PNLD na escolha da obra didática.

Diante dessas observações sobre o processo de produção e de avaliação do livro didático, fica evidenciado, na esteira de Orlandi (2012, p. 137), que “[o]s sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam no futuro”. Neste caso, é preciso considerar as condições de produção, a historicidade, o exterior; dito de outro modo, é preciso considerar não só o produto, mas o processo pelo qual ele passa, seu modo de funcionamento.

A historicidade, na AD, não significa pensar a cronologia como na história, o que interessa não são as datas, mas os modos de constituição, de formulação e de circulação dos sentidos em uma dada formação discursiva³. “Quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade. O que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” (ORLANDI, 2015, p. 66). Daí o caráter indissociável entre o linguístico e o histórico, aspectos que constituem a materialidade da linguagem.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Oralidade e escrita são habilidades constitutivas da língua. Tais habilidades possibilitam a apropriação de saberes e facilitam a interlocução, bem como a tomada de decisões. Nesse sentido, é inegável a importância de se compreender os problemas relacionados às práticas de ensino dessas modalidades, bem como da necessidade de se entender como o eixo que trata de tais modalidades vem sendo discursivizado nos materiais didáticos que circulam pelas salas de aula das escolas brasileiras.

Essas duas modalidades de uma mesma língua apresentam suas peculiaridades, todavia, não deve ser estabelecida, entre ambas, relação dicotômica ou de segregação. Conforme Marcuschi (2007, p. 9), “[a]s proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização”. No entanto, convém ressaltar que, para a AD, o sujeito é sempre do inconsciente e, assim, as “estratégias textuais” nem sempre são conscientes, e os “contextos de realização”, na AD, remeteriam às condições de produção imediatas e mediatas. No entanto, oralidade e escrita, muitas vezes, são vistas como opostas, predominando a noção de supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Conforme pontua Marcuschi (2007, p. 16), “[h]oje, [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Na esteira dessa discursividade, entende-se que tanto a modalidade escrita quanto a oral são significativas e merecem o mesmo espaço e a mesma dedicação tanto no âmbito escolar como fora dele. Não se trata, portanto, de abordar a relação entre oralidade e escrita dicotomicamente. Ao contrário, essa relação pode ser aludida sob outro viés discursivo, a saber: aquele que prima pela contiguidade entre oralidade e escrita.

Todavia, ainda que sejam atividades interativas e complementares, há um abismo que se ampliou desde a Idade Média entre essas duas modalidades, que, tradicionalmente, a escola designa como oralidade e escrita. Esse abismo remete à clivagem, ao que Pêcheux (2014, p. 61, grifo do autor) chama de *uma divisão social do trabalho de leitura*. Em suas próprias palavras: “[é] esta divisão social do *trabalho da leitura* que está atualmente se reorganizando totalmente, aprofundando-se: compreende-se que, de diversos lados, os poderes ‘interessam-se’ pelas ciências do tratamento dos textos”. Vemos, nesse processo de divisão social do trabalho de leitura,

³ [c]hamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

uma relação com a divisão do trabalho intelectual com a escrita em oposição à oralidade. Essa divisão e, respectivamente, a sobreposição da escrita em detrimento da oralidade, não é um acontecimento novo e produz efeitos a partir do funcionamento da memória discursiva.

Desde a Idade Média (séc. V ao XV), a escrita era uma atividade exclusiva de uma parte privilegiada da sociedade (clero), e as camadas populares não tinham acesso a esse bem cultural. As manifestações literárias, tanto no que diz respeito à prosa e à poesia, quanto ao teatro, alcançaram popularidade por serem contadas ou cantadas. Pelo fato de a escrita ser pouco difundida na época e ser acessível apenas a uma pequena parte privilegiada da sociedade, é possível considerar que a oralidade era o meio mais acessível às camadas sem privilégios. Daí, talvez, tenha surgido a divisão social entre oralidade e escrita. A primeira é tida como informal, assistemática, desorganizada e pertencente às classes populares, e a segunda é considerada como formal, sistemática, organizada e pertencente à classe privilegiada da sociedade. Hoje, em pleno século XXI, essa divisão social do trabalho intelectual que separa oralidade e escrita em duas partes parece se atenuar, e a prática, efetivamente, do ensino da oralidade é marginalizada. Essas duas modalidades se separam por suas condições de produção, pela sua historicidade e parecem fazer parte de dois mundos: a escrita representa a linguagem erudita das pessoas cultas, enquanto a oralidade representa a linguagem dos iletrados.

O modo assimétrico e dicotômico por meio do qual se naturaliza a divisão social do trabalho entre a escrita e a oralidade é atravessado pela memória discursiva que reproduz e conserva efeitos já cristalizados e estabilizados em nossa sociedade. Esse processo de naturalização da divisão social do trabalho com essas duas modalidades de uso da língua circunscreve, de um lado, a escrita representada pelos povos letrados, cultos e legitimados a pensarem logicamente, a dominarem; do outro, são inscritos os sujeitos iletrados, leigos e legitimados como desqualificados a pensarem logicamente. O funcionamento desse processo de sobrevalorização da escrita e, portanto, dos sujeitos que a dominam, faz ressoar como um eco no espaço escolar, meio pelo qual circula o saber, bem como os sujeitos e os sentidos.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumo que melhor exemplifica a divisão entre oralidade e escrita, sintetizando o que foi exposto até este ponto sobre essa questão.

Quadro 1 - Divisão do trabalho intelectual da escrita em oposição à oralidade sob uma perspectiva dicotômica.

Escrita	Oralidade
Formal	Informal
Sistemática	Assistemática
Organizada	Desorganizada
Pertencente à classe privilegiada	Pertencente às classes populares
Poder	Servilismo
Povos letrados	Povos iletrados

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

O quadro mostra uma visão preconceituosa e equivocada, fruto de uma caracterização discursiva que dicotomiza oralidade e escrita. Em conformidade com Pêcheux (2015, p. 126; grifo do autor), “a infelicidade essencial de nossa sociedade reside na separação das linguagens, reduzindo, assim, a luta de classes à velha ideia de um ‘conflito’ entre dialetos ou jargões de classe”. O quadro exemplifica a forma equivocada de como a oralidade é vista nos estudos discutidos nesta seção, porque tanto a língua escrita como a oral podem ser formais ou informais, sistematizadas ou não, organizadas ou não. Essa dicotomia pressupõe que ambas se mantêm em um duelo constante, buscando, cada uma, mostrar maior valor e prestígio em relação à outra, todavia, a relação entre essas duas modalidades é interdependente. Embora oralidade e escrita tenham suas particularidades em seus modos de constituição, de formulação e de circulação, elas são complementares e inseparáveis, conforme defendemos em termos discursivos.

Não há problemas em tratar da importância e da necessidade da escrita para o mundo contemporâneo, o problema reside no fato de colocá-la como superior à oralidade e de abordá-la hegemonicamente no ensino e na aprendizagem de línguas. Afinal, como deixa entrever Marcuschi (2007, p. 60), “[f]ala e escrita são duas maneiras de funcionamento da língua, e não duas propriedades de sociedades diversas”. O fato de a oralidade e de a escrita terem características peculiares e diferentes não justifica a divisão entre ambas, e, sim, a necessidade de um ensino específico, de modo que constituam a formação do aluno como modalidades integrantes no uso da língua.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, uma sociedade centrada na escrita, que silencia as culturas marginais que estejam associadas à oralidade. A cultura da valorização da escrita está atrelada nos mais diversos espaços, dentre eles, no livro didático, material que auxilia na formação continuada do professor e na formação cidadã do aluno. Por ser um material formador, o LD não deve segregar a língua oral da língua escrita e, ambas, não devem estar dissociadas no ensino da Língua Portuguesa, assim como a Língua Portuguesa não deve estar dissociada da vida, mas fundamentalmente voltada para ela.

Há uma divisão no trabalho com a Língua Portuguesa. Essa divisão é considerada, pelos documentos oficiais e materiais didáticos, como a forma em que a Língua Portuguesa está organizada⁴: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística, eixos que norteiam o ensino de LP. No entanto, essa divisão se configura como um problema a partir do momento em que, na sala de aula, ou mesmo nos LD, alguns eixos são acentuados e outros são silenciados. Um dos fatores que pode determinar a acentuação ou o silenciamento de um determinado eixo é a identificação do sujeito com uma determinada formação discursiva. Conforme enfoca Leite (2015):

[...] a tomada de posição está ancorada em processos de identificação que constitui o professor, fazendo irromper o exercício de dada posição discursivo-enunciativa em sala de aula. Portanto, está a poder do professor a integração ou não das discursividades que as diretrizes oficiais encerram – uma instância de identificação teórica – ao espaço de sala de aula – identificação procedimental (LEITE, 2015, p. 138).

Ainda nessa perspectiva, vejamos o que ressaltam os PCN a este respeito:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

Contudo, essa forma de organização da LP divide e silencia alguns eixos e acentua outros. Essa separação sem interlocução acentua uma hierarquia no ensino entre as áreas e seus conteúdos. A este respeito, vejamos o que pontuam os coordenadores do Programa de Avaliação do PNL 2018, Simone Bueno Borges da Silva (Doutora em Linguística Aplicada) e Júlio Neves Pereira (Doutor em Língua Portuguesa), ambos da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em uma recente abordagem acerca dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovados no PNL 2018. Eis as palavras dos referidos autores:

Para completar nossas observações acerca dos eixos que norteiam o ensino de língua portuguesa, precisamos abordar a *oralidade*, tradicionalmente quase invisível no sentido da língua, ou tratada de

⁴ Neste artigo, estamos considerando essa circunscrição discursiva sobre a Língua Portuguesa, já que a coleção didática em foco ainda não está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa, até por uma questão de período de formalização da BNCC.

forma periférica. Nesse sentido (o da observância da oralidade enquanto eixo de ensino), vemos algum avanço, decorrente, acreditamos, dos próprios processos avaliativos que estabelecem o trabalho com a produção de textos orais um dos quesitos de avaliação. Mas, sem sombra de dúvidas, este é o eixo que mais se tateiam caminhos para dar conta do que é, e para quê ensinar gêneros orais, e como colocar o aluno na prática da oralidade. Se observa que os gêneros trabalhados são os pertencentes à esfera escolar, com ênfase clara no debate. Não se observa trabalho que vise realmente colocar a oralidade ao lado da escrita, como uma modalidade tão importante quanto esta. Fora isso, não se observam discussões sobre a relação entre oralidade (e não oralização) seja uma prática social tal qual os letramentos e, em muitos casos, relacionados a eles. Do ponto de vista ideológico, permitir que o aluno – sobretudo o das escolas carentes, cujos contextos sociais são majoritariamente compostos por práticas orais – faça uso da modalidade oral nas atividades de língua portuguesa, é tornar a sala de aula o lugar da diversidade, da tolerância, do respeito e, sobretudo, da desconstrução das hegemonias capitaneadas pela ideia de supremacia da língua escrita que ofusca o valor simbólico da tradição oral e o efetivo lugar da oralidade nas atividades sociais e contemporâneas (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 40, grifo dos autores).

Diante dessas considerações, notabilizamos a forma assistemática e restrita com o trabalho realizado acerca da oralidade pelas obras didáticas. Por ser um dos critérios avaliativos estabelecidos pelo edital, o tratamento dado a essa modalidade acontece como o cumprimento de uma obrigação e não como um trabalho responsável, sistemático e preocupado com a formação cidadã. Ainda seguindo este raciocínio, os mesmos autores enfocam:

Ao analisarmos as propostas de produção do texto oral nas obras didáticas, não se verificaram orientações claras e efetivas sobre a construção do plano textual dos gêneros orais, nem de sua avaliação. As atividades, via de regra, não orientam, por exemplo, sobre os critérios de seleção dos argumentos e hierarquização de informações, nem abordam os padrões de organização geral, tampouco os recursos de coesão, etc. [...] Outro aspecto vinculado à questão da oralidade é a escuta. Essa habilidade ainda é pouco tratada nas coleções de modo mais sistemático, embora os Parâmetros Curriculares, há trinta anos, recomendem que a sala de aula seja o lugar da fala e da escuta críticas. Observam-se poucas atividades estruturadas e pensadas para contemplar a capacidade de escuta atenta e compreensiva, e estimular o aluno a desenvolvê-la (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 40).

Segundo deixa entrever Orlandi (2012, p. 50), o tratamento dado à oralidade pela escola é marcado pelo silenciamento. Esse silenciamento, ainda tão presente nos dias de hoje, tem uma historicidade. Se voltarmos no tempo, em alhures, veremos o quanto a educação está intrinsecamente ligada à religião. Esse fundamento religioso traz algumas consequências para a educação, dentre elas, o ensino e a prática da oralidade em sala de aula. Ainda que, nos primórdios, o ensino, nas instituições escolares, acontecesse de forma oral, o professor era visto como aquele que podia falar, que dominava o saber e, o aluno, como aquele que ouvia e não tinha nada a dizer, a questionar. Na esteira das considerações de Celso Ferrarezi Júnior (2014, p. 23), “os grupos escolares públicos Brasil afora privilegiavam com recompensas em forma de nota aqueles alunos que conseguiam se manter calados e conformados com seus *status quo* de ignorantes assumidos. Toda contestação era condenável”.

Nesse sentido, entendemos que essa herança foi sendo transmitida de geração em geração, e a prática da modalidade oral, até hoje, é complexa. Por um lado, o professor acha que deixar o aluno se expressar é perder o controle da aula, por outro, o aluno prefere ficar calado para não desafiar o professor e não correr o risco de perder nota por falta de comportamento. Afinal, “[o] bom aluno era o que entrava calado e saía da escola mais calado ainda, que cumpria rigorosamente todas as ordens emanadas do professor”. (FERRAREZI JÚNIOR, 2014, p. 24). Parece contraditório, mas havia, ou ainda há, professores que dividem as notas dos alunos entre os itens: comportamento e participação. Como participar se o aluno tem que ficar calado? Na verdade, essa participação não inclui a expressão oral do aluno, mas ter no caderno todas as atividades, escritas, feitas.

Seguindo ainda este raciocínio, Apinagé, Santos e Leite (2020, p. 154) asseveram que, no âmbito escolar, “[i]sso acontece porque a escola parte do entendimento de que o aluno já sabe falar, quando nela

chega; por isso, investe exaustivamente no ensino da escrita, sem operacionalizar o trabalho sistemático com a oralidade”. Outra possibilidade do investimento no ensino da escrita pela escola é a exigência da participação e da aprovação dos alunos nas provas externas, que cobram o conhecimento da língua escrita em suas questões. Também, seguindo este raciocínio, Schneuwly e Dolz ressaltam que: “Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Embora os estudos desenvolvidos sobre o ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais apontem para a importância de se realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade, a escola vem dando pouca importância ao ensino dessa modalidade, considerando-a sem relevância como atividade didática. A esse respeito Marcuschi (2007) pondera que: “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 [sic] mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p. 25, grifo nosso).

Conforme esse autor, a oralidade pode ser compreendida como uma prática interativa, que é experienciada no convívio social do cotidiano, e está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento. Na perspectiva discursiva, a qual nos filiamos, uma língua não se presta apenas “para fins comunicacionais”; longe disso, o equívoco é constitutivo da língua. Em cada situação enunciativa, nós temos um engajamento diferente, e o que determina o tipo de linguagem que vamos utilizar serão as condições de produção.

Por fim, cabe discutirmos, na perspectiva de Courtine (2014), o pré-construído. Segundo ele, esse dispositivo designa:

[...] uma construção anterior, exterior independente por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar da enunciação por um sujeito. Trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali. O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: “o que cada um sabe” e simultaneamente “o que cada um pode ver” em uma dada situação (COURTINE, 2014, p. 74, grifo do autor).

Dito de outro modo, pré-construídos são dizeres que, pela sua recorrência, foram cristalizados na sociedade e tidos como verdades.

Neste ponto do trabalho, passamos a fazer menção ao modo como os LD vêm passando por certas mudanças, sobretudo em relação à abordagem do eixo oralidade. No que diz respeito à qualidade do livro didático, Azevedo (2019) assevera que:

Embora o MEC tenha feito intervenções através de programas no que diz respeito à confecção e qualidade do LD, essas intervenções nem sempre foram sistemáticas e eficazes no sentido de garantir a produção de um material que apresentasse um nível satisfatório de qualidade, seja técnica ou didático-pedagógica (AZEVEDO, 2019, p. 86).

Os avanços, no que concerne ao LD, e, mais especificamente, no trabalho com a oralidade, vêm, aos poucos, ganhando notoriedade. Segundo o que assevera Magalhães (2018, p. 31), a oralidade vem ganhando espaço nos livros didáticos.

Embora haja um número significativo de pesquisas sobre a oralidade e que essa modalidade venha ganhando espaço nos livros didáticos, faz-se necessário, ainda, uma aproximação entre teoria e prática e um trabalho de forma sistemática no ensino dessa modalidade, que, como pontuam Dantas e Marine (2018, p. 39), ainda ocupa lugar secundário nas salas de aula das escolas brasileiras.

Há estereótipos educacionais difíceis de serem desconstruídos, como é o caso, por exemplo, da dicotomia entre a oralidade e a escrita, bem como da sobrevalorização desta em detrimento daquela. Embora a oralidade já venha conquistando, aos poucos, seu lugar no espaço dos livros didáticos, o modo como ela vem sendo trabalhada ainda é um desafio que precisa, necessariamente, ser melhor trabalhado. Para tanto, deve haver o entendimento de que a modalidade oral, assim como a escrita, viabiliza a circulação dos discursos empregados nas mais diversas conjunturas da vida social.

2. O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos aspectos das condições de produção do livro didático, no âmbito da política educacional do PNLD, tendo em vista a constituição, a formulação e a circulação desta materialidade significativa. Em um contexto de globalização, de excessiva influência tecnológica e de um número intenso de informações, o livro didático continua sendo o principal recurso utilizado pelo professor. É inegável que esse instrumento é o meio principal pelo qual os objetos de ensino de todas as disciplinas chegam à maioria das salas de aula das escolas brasileiras, especialmente às públicas.

Conforme dados estatísticos do FNDE, no ano de 2018⁵, foi distribuído um total de 153.899.147 exemplares para todas as regiões do país. A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. A previsão de chegada dos livros às instituições de ensino se dá entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.

A distribuição de materiais didáticos é específica para alunos e para professores de escolas do campo que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal e que sejam participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes do Edital e de seus anexos. O objetivo de produzir um material específico para essa região é oportunizar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, voltada para a realidade do campo em consonância com os conhecimentos científicos e os saberes da comunidade.

No que diz respeito às obras destinadas para o Ensino Médio, os princípios e os critérios estabelecidos para avaliação realizada, no âmbito do PNLD 2018, foram divulgados por meio do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI (BRASIL, 2015). Para subsidiar o processo avaliativo, o Edital especificou dois conjuntos de critérios: um conjunto se refere aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento, o outro se relaciona aos critérios eliminatórios específicos para cada componente curricular.

As obras, de forma geral, para serem aprovadas, precisavam atender aos seguintes critérios:

[...] o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; a observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; o respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; a correção e a atualização de conceitos, de informações e de procedimentos; a observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; e a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2017, p. 13).

⁵ Mobilizamos essas formulações, tomando como base o ano de 2018, tendo como referência o ano a que pertence o livro didático em análise neste artigo.

É esperado que esse conjunto de critérios seja levado em consideração pelos avaliadores no processo de avaliação de todos os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento direcionadas ao Ensino Médio. No que se refere aos critérios eliminatórios direcionados especificamente ao componente curricular de Língua Portuguesa, considerou-se cada eixo de ensino: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística.

As obras avaliadas e aprovadas constam do Guia de Livros Didáticos. A partir dessa etapa, é a vez de o professor fazer a escolha dos livros. Para isso, é disponibilizada, como auxílio, as resenhas de cada componente curricular e o acesso *online* ao manual do professor na íntegra. A escola deve registrar a escolha no Sistema PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola) para que seja atendida pelo PNLD. Para cada componente curricular, deverão ser escolhidas duas opções, 1ª e 2ª de editoras diferentes. Caso o FNDE não consiga negociação com a 1ª editora solicitada, serão entregues os livros da 2ª opção.

Assim, em função da presença imperativa do livro didático na maioria das escolas brasileiras, o currículo, os objetivos e os conteúdos de ensino dos níveis Fundamental e Médio acabam sendo estabelecidos por ele. Diante disso, acreditamos que toda pesquisa que pretenda estudar a influência do livro didático e a prática pedagógica, na Educação Básica do país, reveste-se de grande importância. Afinal, “o livro didático é apenas um objeto até ser acolhido para o diálogo, por professor e aluno.” (KLEIMAN, 2018, p. 14).

2.1. Da caracterização da resenha

Nesta seção, circunstanciamos, por meio das resenhas constantes do Guia de Livros Didáticos, o modo como os avaliadores apresentam as obras didáticas aprovadas no PNLD. A resenha é um recurso do PNLD, disponibilizada por meio do Guia de Livros Didáticos, exigência constante do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI (BRASIL, 2015). As resenhas das obras didáticas são textos essencialmente descritivos com caráter avaliativo e têm como finalidade apresentar informações que poderão auxiliar os professores na “escolha” das obras a serem adotadas nas unidades escolares, mostrando seus pontos relevantes e suas deficiências. Conforme determina o Edital:

6.5.1. No Guia de Livros Didáticos constarão as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink das obras aprovadas, para subsidiar a escolha de obras didáticas pelos professores e dirigentes das escolas participantes do PNLD. **6.5.1.1.** O Guia de Livros Didáticos será disponibilizado na internet com o objetivo de auxiliar os professores na escolha das obras didáticas (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

As discursividades apresentadas no Edital a respeito do objetivo das resenhas constantes do Guia de Livros Didáticos produzem o sentido de que os professores e os dirigentes das escolas têm a “liberdade” de “escolher” as obras didáticas que melhor atendem às suas necessidades. No entanto, são apagados os embates que ocorreram entre as editoras desde o processo de inscrição, passando pela avaliação, até chegar à etapa da apresentação dos títulos aprovados, bem como a marca de uma relação de forças que determina a entrada dos livros na escola. Essa ausência de informação leva à impressão de uma falsa neutralidade no posicionamento dos dirigentes do Ministério da Educação e à ilusão de que os professores são livres para “escolherem” as obras que melhor se adequam à realidade escolar. Na verdade, eles são livres para “escolher” dentre aquelas que já foram determinadas por essas relações de forças.

A partir da publicação do Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI (BRASIL, 2015), no Diário Oficial da União, em 2 de fevereiro de 2015, iniciou-se o processo de avaliação do PNLD 2018. Esse documento orienta as editoras para a inscrição das obras didáticas que serão submetidas à avaliação pedagógica. Para o processo de avaliação dessas obras, foram selecionadas, por meio de concorrência pública Edital 42/2016 (BRASIL, 2016) e sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), algumas universidades públicas. Para cada componente curricular, foi designada uma equipe responsável pela avaliação, dentre elas, os avaliadores, um dos

personagens principais na análise deste trabalho. No Guia, resultado do referido edital, constam os nomes dos quinze avaliadores selecionados para a avaliação do componente curricular de Língua Portuguesa, bem como informações sobre as suas respectivas instituições de trabalho e suas titulações.

A partir dos dados informados, dois fatos nos chamam a atenção: dos onze componentes curriculares que compõem o Guia de Livros Didáticos (Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia), somente em relação ao componente de História não se menciona a titulação dos avaliadores e apenas os componentes de Língua Portuguesa e Filosofia têm todo o seu quadro composto por avaliadores com a titulação de Doutores. É interessante ressaltar que o número de avaliadores varia em cada componente curricular.

As avaliações das coleções aprovadas pelas instituições responsáveis foram disponibilizadas no Guia de Livros Didáticos por meio das resenhas, bem como a novidade do PNLD do acesso ao conteúdo completo ao manual do professor. Os textos das resenhas das obras selecionadas trazem indicativos que possibilitam ao professor reconhecer os aspectos que estão mais próximos da realidade vivenciada por seus alunos e a fazer uma “escolha” consciente, participativa, democrática e responsável. Vejamos quais foram os critérios estabelecidos na ficha de avaliação que os avaliadores deveriam seguir “rigorosamente” para verificar se a obra atendia a proposta para o desenvolvimento do eixo oralidade.

10. As atividades propostas colaboram significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante?

10.1. Trabalham a relação entre práticas e gêneros orais, atentando para questões como discurso, ideologia, autoria, esfera social, relação entre interlocutores?

10.2. Exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas na produção (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.)?

10.3. Exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis etc.)?

10.4. Contemplam a capacidade de escuta atenta e compreensiva e estimulam o estudante a desenvolvê-la?

10.5. Exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros?

10.6. Orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão etc.)?

10.7. Discutem e orientam o uso da linguagem adequado à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfosintáticos etc.)?

10.8. São isentas de preconceitos associados às variedades orais?

10.9. Orientam o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, *slide*, entre outros)?

Produza uma síntese avaliativa sobre as atividades do Eixo da Oralidade propostas na coleção em análise. Analise a coleção levando em conta os itens: 1. consistência e suficiência metodológica; 2. diversidade e clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino; 3. articulação e equilíbrio em relação aos outros eixos; 4. coerência com a proposta pedagógica da obra; 5. progressão e sistematização das estratégias e dos procedimentos implicados no desenvolvimento da oralidade (BRASIL, 2017, p. 95).

A partir dessas observações, fica evidenciado que os avaliadores se limitam a fazer as suas considerações dentro daquilo que é estabelecido pelo Guia. Ou seja, os avaliadores fazem a avaliação controlados pelo Guia, e os professores fazem as suas “escolhas” controlados pelos avaliadores. Ambos, professores e avaliadores, estão submetidos a uma relação de forças que ressoa mais alto e que os sobredetermina.

Os livros que serão escolhidos acompanharão professores e alunos no percurso de três anos, atualmente. Por isso, mesmo com as coerções existentes, é importante atentar para as orientações apresentadas nas resenhas, para que a escolha da obra didática, na medida do possível, seja a mais adequada ao contexto escolar. As resenhas completas apresentam as seguintes seções, cada uma com um determinado objetivo: 1) Visão geral; 2) Descrição da obra; 3) Análise da obra; e 4) Em sala de aula.

- 1) Visão geral: nesta seção, são apresentadas as informações básicas sobre a coleção, bem como a forma como está estruturada, a fundamentação teórica na qual está ancorada e os objetivos que procura alcançar.
- 2) Descrição da obra: aqui, são apresentados de forma mais detalhada, a organização dos três volumes do Livro do Estudante, do Manual do Professor e do CD em áudio, também, são apresentadas as unidades temáticas, as seções e as subseções propostas.
- 3) Análise da obra: nessa parte, são abordadas as questões teórico-metodológicas adotadas, avalia-se o projeto gráfico-editorial e a forma como são abordados compreensão/produção escrita, compreensão/produção oral e elementos linguísticos.
- 4) Em sala de aula: onde são registradas algumas contribuições relevantes, no que diz respeito ao uso do material.

Os eixos Oralidade, Leitura, Literatura, Produção Textual, Conhecimentos Linguísticos, bem como o Manual do Professor, estão inseridos na seção “análise da obra”. Com o auxílio das resenhas e à luz do projeto político-pedagógico da escola, o professor pode comparar as obras apresentadas e selecionar aquela que mais se ajuste à realidade da comunidade escolar.

3. A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO ENTRE OS EIXOS *PRODUÇÃO TEXTUAL* E *ORALIDADE* NA COLEÇÃO *ESFERAS DAS LINGUAGENS*

Nesta seção, analisamos o modo como os eixos de *Produção Textual* e *Oralidade*, os quais constituem o ensino de Língua Portuguesa, são abordados pelos avaliadores da coleção referida anteriormente. Tendo em vista que na perspectiva teórica na qual nos inscrevemos não trabalhamos com exaustividade, foi necessário construir um recorte do material que coletamos. No caso deste trabalho, o *corpus* foi apresentado no formato de RD. Chamamos de RD aquilo que recortamos de um material amplo, neste caso, das resenhas, com o propósito de trabalhar de maneira mais pontual e minuciosa o material recortado. Vejamos, a seguir, os respectivos recortes discursivos (RD):

RD – 1

PRODUÇÃO TEXTUAL

As atividades de produção textual exploram as relações entre prática, leitura e gênero. Como, na estrutura dos capítulos desse eixo, as atividades de leitura são a base para se chegar à escrita, é possível indicar uma articulação entre esses eixos. A articulação entre produção escrita e conhecimentos linguísticos também é bem sucedida, pois, por exemplo, os recursos de retomada são explorados em diálogo com a produção textual. Essas atividades são guiadas por textos expositivos entremeados de atividades sobre características e exemplos dos gêneros e suas distintas esferas discursivas, bem como de propostas específicas de produção. A maioria dessas propostas oferece um roteiro de preparação e realização. As orientações para a produção contemplam a indicação de tema, com ou sem orientação para pesquisa prévia, definição do perfil de leitor, orientações gerais sobre a linguagem a ser utilizada (às vezes com recomendação de estratégias gramaticais que podem ser utilizadas, tendo em vista o público alvo), o lugar de circulação, o suporte e o estabelecimento de critérios para publicação: periodicidade, conteúdo e formato. São indicadas também as etapas de escrita: planejamento, escrita, revisão e reescrita. A seleção dos textos que servem de referência à produção do gênero estudado traz temas pertinentes à faixa etária e à formação da competência de escrita do estudante, embora a leitura promovida nem sempre apresente a desejada profundidade. No terceiro volume, há um número expressivo de atividades centradas em redações escolares, tendo em vista a preparação para os diferentes exames vestibulares, embora haja pouca exploração de gêneros específicos relativos ao mundo do trabalho. Assim, nessa coleção, as atividades de produção textual contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita.

RD – 2

ORALIDADE

Esse é o eixo explorado menos regularmente na coleção, principalmente pela incipiente sistematização das estratégias específicas de trabalho, que deixam a desejar em relação às orientações sobre a construção do plano textual dos gêneros. Dentre os gêneros explorados, há aqueles que contemplam situações comunicativas – exposição oral, roda de conversas, contação de histórias, cordel, debate, encenação, leitura dramática, programa de rádio, sarau, seminário e outros. Entretanto, não são situações diversificadas, uma vez que há prevalência de debates e rodas de conversa, em situação típica de sala de aula, em que temas são debatidos sem atenção específica ao tratamento de gêneros da oralidade. A maior parte das atividades é pouco orientada. Constituem exceções a orientação para a realização de seminário, no primeiro volume, e de encenação de texto teatral, no segundo volume, por exemplo, onde se encontram orientações detalhadas para a realização das atividades. Registra-se, ainda, a ocorrência de exercício de leitura oral ou oralização da escrita. Por essas razões, nessa coleção, as atividades propostas colaboram apenas razoavelmente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante.

A partir dos RD1 e RD2, notabilizamos que a formulação que os avaliadores produzem, além de fazer significar uma avaliação negativa sobre o modo como a oralidade aparece nas coleções, também aponta para uma divisão social com o trabalho da oralidade. Na formulação dos avaliadores “Esse é o eixo explorado menos regularmente na coleção”, fica constatado que há um tratamento privilegiado para os demais eixos e que não abarca a oralidade. Essa formulação remete a pré-construídos naturalizados de que a oralidade é inferior à escrita e que não necessita de um trabalho com dedicação e orientação.

A formulação produzida pelos avaliadores evidencia o apagamento da oralidade na obra analisada. Nessa formulação, ocorre uma relação de adverbialização, a saber, “menos regularmente”, formada por um advérbio de intensidade e um advérbio de modo, respectivamente, que aponta para uma avaliação em desacordo com o que era esperado. Em seguida, vão aparecendo outras formulações como “deixam a desejar”, “não são situações diversificadas”, “sem atenção específica”, “pouco orientada”, “apenas razoavelmente”; essas formulações, novamente, sinalizam o apagamento da oralidade. O tom discursivo da avaliação demonstra o fato de a oralidade ser operacionalizada de forma assistemática e descomprometida pela coleção avaliada. Se, por um lado, é dito que, dentre os gêneros explorados na coleção didática, as situações comunicativas são contempladas, por outro, é considerado que elas não são diversificadas e não recebem orientações específicas para o desenvolvimento com o trabalho de gêneros orais. A inexistência dessa orientação é vista pelos avaliadores e é apontada na avaliação.

Em um mo(vi)mento de contramão, por um lado, os avaliadores afirmam que “nessa coleção, as atividades de produção textual contribuem significativamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita”. Por outro, ressaltam que “nessa coleção, as atividades propostas colaboram apenas razoavelmente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante”. Observamos, por meio dessas discursivizações, ao que parece, uma tensão contraditória, marcada por pontos de distanciamentos nos dizeres dos avaliadores no que diz respeito aos dois eixos analisados.

Ainda que a coleção apresente um número significativo de atividades que abordem os gêneros orais, não há um planejamento efetivo que auxilie tais atividades. Isso fica evidenciado a partir da formulação “A maior parte das atividades é pouco orientada”. O uso do advérbio de intensidade “pouco”, antes do adjetivo “orientada”, além de intensificar o adjetivo, direciona para um sentido negativo no que se refere ao ensino da oralidade, ou seja, ainda que haja a presença de atividades orais na coleção, estas são pouco orientadas. Já no que diz respeito à *Produção Textual*, os avaliadores salientam que “A maioria dessas propostas oferece um roteiro de preparação e realização”. Essa ausência de orientação para os gêneros orais está ancorada em pré-construídos que circulam na sociedade, inclusive no ambiente escolar, que colocam a oralidade como uma habilidade natural e espontânea sem necessidade de um ensino planejado.

Essas formulações estão ancoradas na historicidade. Se voltarmos no tempo, desde a Idade Média, como já mencionamos neste artigo, a oralidade era vista como inferior à escrita. A escrita era uma exclusividade de uma camada privilegiada, e a oralidade pertencia às camadas populares. Esta última era vista como desorganizada, assistemática e informal e, pelo o que viemos observando, esse fato parece ainda ser bem recorrente e atual. Essa divisão coloca a escrita em evidência e apaga a oralidade, fazendo revigorar a noção de supremacia da primeira em detrimento da segunda. A repetição desse pré-construído vai se naturalizando na sociedade de tal modo que, comumente, acha-se que a oralidade não necessita de um tratamento sistemático e efetivo como acontece com a escrita.

Cabe ainda ressaltar outro ponto focado pelos avaliadores, no que diz respeito à oralização da escrita. Vejamos, a seguir, a formulação “Registra-se, ainda, a ocorrência de exercício de leitura oral ou oralização da escrita”. Esse apontamento toca em um ponto importante da construção dos sentidos sobre o ensino da oralidade, que é um trabalho com a oralidade ancorado na oralização da escrita. Foi e ainda é recorrente a representação da oralidade como caso exemplar de leitura em voz alta. Essa discursivização acabou por produzir um efeito de sentido negativo e estereotipado sobre a oralidade, sobretudo, acerca do registro informal.

Essas formulações respondem à pergunta que norteou este artigo demonstrando que há uma divisão entre essas duas modalidades da língua, e que a escrita é tratada de forma privilegiada pelos autores dos livros didáticos. Podemos considerar, sobretudo, que o livro didático se mostra alinhado a esse funcionamento discursivo dessa divisão desigual de sentidos sobre oralidade e escrita.

De posse desses dois RD em tela, podemos construir o quadro que se segue, buscando pensar como essa divisão desigual de sentidos se marca, discursivamente, nas textualizações dos avaliadores. Do meio de algumas ocorrências, vamos contemplar estas, já que elas acentuam uma tomada de posição dos avaliadores na historicidade sobre os eixos da Língua Portuguesa em jogo, nesta análise.

Quadro 2 - Inscrições discursivas na avaliação da oralidade e da escrita no LD.

Produção Textual	Oralidade
Articulação bem-sucedida	Incipiente sistematização
Contribuem significativamente	Colaboram apenas razoavelmente

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Podemos destacar que essas inscrições discursivas, por meio das relações de adjetivação e de adverbialização, fazem trabalhar a divisão social de sentidos sobre a oralidade e a escrita. Contudo, em uma análise global de cada recorte discursivo (RD), essa divisão ganha respaldo, sob a ótica dos avaliadores, pelo trabalho com a estruturação dos gêneros textuais. Percebemos que, no caso da escrita, eles chamam a atenção que a exploração pedagógica de variados gêneros ocorre. E, por essa razão, já é suficiente para ser avaliada como “articulação bem-sucedida” e que essas abordagens “contribuem significativamente” para o aluno, sobretudo, em relação a sua inserção no mundo do trabalho. Já no que se refere à oralidade a pouca abordagem da estruturação dos gêneros textuais orais, em sua heterogeneidade, fazem operar uma tomada de posição que marca a avaliação desse eixo como negativizada. Não é à toa que é avaliado ali como “incipiente sistematização” a oralidade na coleção. Conseqüentemente, a exploração pedagógica da oralidade irá colaborar “apenas razoavelmente”. Discursivamente, há uma diferença entre “contribuir”, como é o caso da abordagem do eixo *Produção Textual*, para “colaborar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o propósito de oferecer respostas prontas e definitivas ou de apresentar um modelo a ser seguido, este artigo apresenta um gesto de leitura, entre outros possíveis, para o objeto simbólico focado no trabalho de

análise. A partir da perspectiva discursiva de orientação pecheuxtiana, foi possível verificar que as possibilidades de análise e de interpretação de um determinado *corpus* selecionado não se esgotam e sempre podem ser outras.

Cabe ressaltar, como já foi mencionado neste artigo, que a nossa seleção em analisar o modo como os eixos de ensino de Língua Portuguesa *Produção Textual* e *Oralidade* são discursivizados pelos avaliadores, por meio da resenha, no âmbito do Guia de Livros Didáticos, diante dos inúmeros objetos a serem mobilizados e analisados no âmbito escolar, justifica-se por acreditarmos que o livro didático ainda é um objeto simbólico que circula pela maioria das escolas públicas brasileiras, bem como pela discursividade de que o LD se constitui como um material de formação continuada para os professores. Em alguns casos, esse objeto é o único recurso utilizado pelos professores e pelos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, tanto na escola como fora dela.

Nesse sentido, iniciamos esta reflexão a partir de uma questão: “em que medida o tratamento dedicado à oralidade nos livros didáticos, conforme deixa entrever a tomada de posição dos avaliadores, toca a questão da divisão social de sentidos entre os eixos *Produção Textual* e *Oralidade*?”. Chegamos neste ponto, ao final deste artigo, com uma noção que nos permite responder a tal questionamento. A partir dos recortes discursivos analisados, identificamos um tom de avaliação negativa nas discursivizações dos avaliadores, no que se refere ao eixo oralidade, o que aponta para uma divisão social do trabalho entre os eixos *Produção Textual* e *Oralidade*.

É relevante mencionar, no que diz respeito ao livro didático, que, apesar dos notáveis avanços nas últimas décadas no processo de elaboração, de avaliação e de distribuição do LD, ainda há muito por fazer em várias frentes. Uma delas, especificamente, é a sistematização com o trabalho dedicado à oralidade que ainda se mostra em discrepância com o trabalho dedicado aos demais eixos. Ao apresentar as lacunas deixadas pelo LDLP, não desconsideramos os melhoramentos ocorridos na proposta de ensino e no instrumento construído para avaliá-lo, mas, a nosso ver, a partir da realidade analisada, há muitos desafios que precisam ser enfrentados para a produção de um material didático consistente, no que concerne ao tratamento didático do eixo *Oralidade*.

REFERÊNCIAS

APINAGÉ, Maria Deusa B. S.; SANTOS, Janete S; LEITE, João D. Livro didático de Língua Portuguesa: análise discursiva do eixo oralidade. *Letras*, Santa Maria, 2020, n. 01, p. 151-173. Edição especial.

AZEVEDO, Luciano T. *Discurso e leitura: uma análise do livro didático do ensino médio*. Olinda: Livro Rápido, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública SEB/MEC n. 42/2016*. Chamada de Candidaturas de Instituições Públicas de Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Convocação 04/2015-CGPLI*. Processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica, 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

DANTAS, Sônia A.; MARINE, Talita C. O espaço da oralidade no ensino da língua portuguesa: possibilidades e desafios com o relato pessoal. In: MAGALHÃES, Tânia G.; CRISTÓVÃO, Vera (org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 39-74.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escrito na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

- FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- KLEIMAN, A. B. Prefácio. In: SILVA, S. B. B.; PEREIRA, J. N. (Org.). *Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 7-15.
- LEITE, João D. *Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática*. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2015.
- MAGALHÃES, Tânia G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, Tânia; CRISTÓVÃO, Vera (org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 39-74.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.
- PÊCHEUX, Michel. Língua, “linguagens”, discurso. In: ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: Michel Pêcheux: textos escolhidos por Eni P. Orlandi*. Tradução de Freda Indursky. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 121-129.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- SILVA, Simone B. B.; PEREIRA, Júlio N. O livro didático de Língua Portuguesa e a formação do jovem brasileiro. In: SILVA, Simone B. B.; PEREIRA, Júlio N. (org.). *Língua portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 19-43.