



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CÂMPUS ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

MARIA DEUSA BRITO DE SOUSA APINAGÉ

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS
DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES
APROVADAS NO PNLD 2018**

**ARAGUAÍNA/TO
2020**

MARIA DEUSA BRITO DE SOUSA APINAGÉ

**O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS
DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES
APROVADAS NO PNLD 2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, mestrado em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa:

Práticas discursivas em contextos de formação.

Orientador:

Prof. Dr. João de Deus Leite.

Araguaína/TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A642e APINAGÉ, MARIA DEUSA BRITO DE SOUSA .
O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: AS DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E
AVALIADORES DAS COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD 2018 . / MARIA
DEUSA BRITO DE SOUSA APINAGÉ. – Araguaína, TO, 2020.
154 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: João de Deus Leite

1. Oralidade. 2. Livro didático de Língua Portuguesa. 3. Guia de Livros
Didáticos. 4. Manual do Professor. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

FOLHA DE APROVAÇÃO

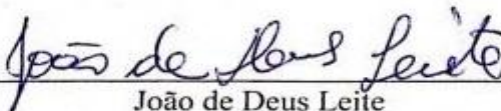
MARIA DEUSA BRITO DE SOUSA APINAGÉ

O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES APROVADAS NO PNL D 2018

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

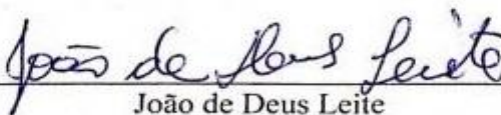
Data de aprovação: 28/08/2020

Banca Examinadora



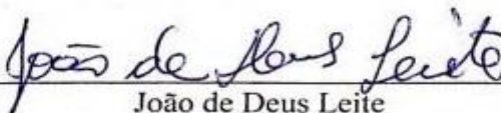
João de Deus Leite

Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFT



João de Deus Leite

Prof.^a Dr.^a Claudete Moreno Ghiraldelo – Examinadora – UNIVAP/ITA



João de Deus Leite

Prof.^a Dr.^a Solange Mittmann – Examinadora – UFRGS

Araguaína/TO

2020

Dedico este trabalho à minha mãezinha querida, que, com muito esforço, mas também com muita vontade, lutou para que eu estudasse e, hoje, estivesse no mestrado. E a todos os professores, em especial, aos da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Esta foi, para mim, uma das etapas mais desafiadoras na escrita desta dissertação, porém uma das mais carregadas de amor e de gratidão. Desafiadora, porque foram e são tantas as pessoas que, de algum modo, tocaram minha vida e marcaram, significativamente, a minha história, que seria impossível agradecer a todas elas nas próximas páginas. Carregada de amor e de gratidão, porque sou profundamente grata a cada um que, de sua maneira, contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Em primeiro lugar, indubitavelmente, ao meu Deus, que, pela sua infinita graça e bondade, permitiu a minha entrada, a permanência e a conclusão desta etapa acadêmica; permitiu a realização de um sonho. Durante todo este percurso foi o meu principal orientador, companheiro e consolador.

À minha família que é o meu alicerce, minha estrutura, minha base. Sem ela, o mestrado não seria uma realidade hoje, para mim.

À Maria Lenis, minha irmã e amiga, que me acompanhou e me apoiou durante todo o processo de seleção para o mestrado.

À “Dinda”, forma carinhosa de referir-se à irmã caçula, que “registrou” os momentos importantes dessa caminhada.

Ao meu esposo Eder, pela compreensão das ausências: das viagens para apresentação de trabalhos, do silêncio para estudos, das noites com o lado direito da cama vazia.

Aos meus filhos amados, Guilherme e Gabriel, que, ao longo deste percurso, foram interpelados pela Análise de Discurso e se tornaram analistas de discurso, como eu, pois, “Com afeto ou sem afeto, o fato é que a AD nos afeta”¹.

Aos professores Antônio Adailton Silva, Maria Celma Barbosa, Núbia Régia Almeida e Maria da Ajuda Gomes Laranjeiras, que foram essenciais para a minha entrada no mestrado. Obrigada pelas valiosas colaborações.

À equipe do Colégio da Polícia Militar em nome do diretor, major Edilson Pereira de Sousa, pelo apoio e pela compreensão durante o período em que tive que conciliar trabalho e mestrado, antes de conseguir o afastamento para aperfeiçoamento profissional.

Aos queridos Jherllison Monteiro Carvalho da Costa, Anne Raytielle Moura e Raquel Palmeira Karajá, na época estagiários, os quais foram essenciais enquanto tive que associar trabalho e estudo.

¹ Enunciado proferido por Maria Cristina Ferreira Leandro no texto de abertura do IX SEAD, no dia 11 de novembro de 2019.

À Ana Cláudia Dias Ribeiro, amiga que Rondônia me enviou, sem ela, esta tarefa teria sido bem mais árdua. Obrigada pela prontidão e pela disponibilidade em (com)partilhar seus conhecimentos.

À prof.^a Dra. Janete Silva dos Santos, que contribuiu com importantes e enriquecedoras sugestões. Foi, durante todo esse período, peça fundamental para o cumprimento desta missão.

Ao Grupo de Estudos Tocantinense em Análise Discurso (GETAD), composto hoje, pelos membros: prof. Dr. João de Deus Leite, prof.^a Dr.^a. Janete Silva dos Santos, Ana Cláudia Dias Ribeiro, Ana Cláudia Martins, Felipe Gonçalves Carneiro, Andreia Nascimento Carmo, José de Alcântara Ribeiro da Silva, Álvaro José da Silva Fonseca, Gislaine de Paula Barbosa, Marizane Magalhães de Oliveira, Alliny Kassia da Silva e eu, Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé. Equipe invencível!!!

Aos professores doutores, Janete Silva dos Santos, João de Deus Leite, Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Mello, Plábio Marcos Martins Desidério, Jean Carlos Rodrigues e Eliane Cristina Testa que, (com)partilharam conosco, seus conhecimentos de forma afetuosa e generosa.

Às professoras Dr.^a Claudete Moreno Ghiraldelo (UNIVAP/ITA) e Dr.^a Solange Mittmann (UFRGS) pelas sugestões preciosas no exame de qualificação e por aceitarem participar da banca de defesa final desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – UFT, pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao secretário do PPGL, Aloisio Orione Martins Bruno, que, prontamente, sempre atendeu minhas solicitações.

Ao governo do estado do Tocantins, pela concessão do afastamento para aperfeiçoamento profissional.

Ao querido João Victor Ferreira dos Santos Silva, que contribuiu, cuidadosamente, na edição deste trabalho.

Ao amigo e companheiro Felipe Gonçalves Carneiro, pela tradução do resumo e pelas ricas contribuições ao longo deste percurso.

Ao estimado Prof. Dr. João de Deus Leite, que, carinhosamente, aceitou me orientar. Sem ele, a AD de Pêcheux, de Orlandi, dele, e agora, minha, seria uma ilustre desconhecida. Os caminhos que ele me apresentou me desafiaram a percorrer por lugares nunca trilhados. Ele estabeleceu diretrizes para o funcionamento do meu percurso e trilhou junto comigo, orientando-me, dando-me direções e me desafiando a ir além. Marcou, significativamente, a

história da minha vida. Muito obrigada pelo carinho, pela amizade e pela alegria contagiante. Ele é um presente de Deus em minha vida. Felizes são aqueles que têm o privilégio de conviver com ele.

Por fim, agradeço a todos que torceram e contribuíram de alguma forma para a elaboração e a concretização desta dissertação.

Muito obrigada!!!

POEMA À LÍNGUA PORTUGUESA

*A língua portuguesa que amo tanto
Que canto enquanto encanto-me ao ouvi-la
Em cada canto é fala, é riso, é pranto
E nada há que a cale e que a repila.*

*É essa língua tórrida e faceira
Inebriante e meiga e doce e audaz
Que envolve e enleia a gente brasileira
E quem a utiliza é quem a faz.*

*É a língua dos domingos, no barzinho
A mesma das segundas, no escritório
A que fala o andrajoso, no caminho
E o cientista, no laboratório.*

*É a mesma língua, embora evoluída,
Que veio de outras terras com Cabral
Escrita por Caminha, foi trazida
Na descoberta do Monte Pascoal*

*Não há quem fale errado ou fale mal
De norte a sul, é belo o que é falado
Na língua de Brasil e Portugal.
Para julgar quem fala certo ou fala errado
Não há no mundo lei, nem haverá:
Quem faz da fala língua, é quem a fala
Gramática nenhuma a calará
Gramático nenhum irá cegá-la!*

Oldney Lopes (Recanto das Letras)

RESUMO

O presente trabalho aborda as interlocuções entre autor e avaliador acerca do eixo oralidade, constituídos no âmbito do livro didático. Nesse sentido, iniciamos esta reflexão a partir de uma questão: “Como o eixo oralidade vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas?”. Com o propósito de buscar respostas para esta pergunta que norteou o nosso trabalho, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores no Manual do Professor, no âmbito dos livros didáticos e pelos avaliadores, por meio das resenhas. Os livros e as resenhas analisados compõem, respectivamente, as onze coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 e o Guia de Livros Didáticos; bem como outros específicos, a saber: analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; conhecer as relações discursivas estabelecidas entre os autores e os avaliadores acerca do eixo oralidade; identificar o lugar discursivo dos interlocutores; analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes no que diz respeito ao eixo oralidade. A análise será feita a partir do Manual do Professor, constante em uma seção nas páginas finais de cada componente curricular e da resenha, constante no Guia de Livros Didáticos, ambos são recursos dirigidos ao professor. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada em estudos da Análise de Discurso de linha francesa, preconizada por Michel Pêcheux e inicialmente desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi. Assim, buscamos analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes, as relações discursivas estabelecidas entre ambos, bem como os possíveis efeitos de sentido destas materialidades significantes. Para tanto, à luz da perspectiva teórica em que nos inscrevemos, fizemos um recorte do material que coletamos e construímos os *corpora* deste trabalho, os quais foram apresentados no formato de recorte discursivo (RD) e, a partir deles, foram recortadas as sequências discursiva (SD). Denominamos de RD aquilo que recortamos de um material amplo, neste caso, dos LD e das resenhas, com o propósito de trabalhar de maneira mais pontual e minuciosa o material recortado; e de SD aquilo que recortamos do RD por haver uma regularidade discursiva no funcionamento daquilo que pretendemos analisar, neste caso específico, o pré-construído. Esses recortes, analisados a partir do método dialético, permitiram-nos construir um batimento entre descrição e interpretação, o que nos possibilitou ver em funcionamento a relação entre a língua e a história, não perdendo de vista as tomadas de posição dos sujeitos discursivos. As análises mostram que as discursivizações entre os autores e os avaliadores são marcadas pela unidade e pela dispersão própria ao lugar discursivo de cada interlocutor.

Palavras-chave: Oralidade. Livro didático de Língua Portuguesa. Guia de Livros Didáticos. Manual do Professor. Interlocução discursiva.

RESUMEN

El presente trabajo aborda las interlocuciones entre autor y evaluador acerca del eje oralidad, constituidos en el ámbito del libro didáctico. En ese sentido, iniciamos esta reflexión a partir de una cuestión: ¿Cómo el eje oralidad ha sido discursivizado por los autores y por los evaluadores de las obras didácticas? Con el propósito de buscar respuestas para esta pregunta que condujo nuestro trabajo, formulamos el siguiente objetivo general: analizar y problematizar el modo como se discursiviza el eje oralidad por los autores del Manual del Profesor en el ámbito de los libros didácticos y por los evaluadores, a través de las reseñas. Los libros y las reseñas analizados componen, respectivamente, las once colecciones de Lengua Portuguesa para la Enseñanza Media aprobadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) 2018 y el Guía de Libros Didácticos: así como otros específicos, a saber: analizar las condiciones de producción de esos objetos simbólicos; conocer las relaciones discursivas establecidas entre los autores y los evaluadores acerca del eje oralidad; identificar el lugar discursivo de los interlocutores; analizar en sus enunciados las interlocuciones, los puntos convergentes y los discrepantes con respecto al eje oralidad. Se realizará el análisis a partir del Manual del Profesor, presente en una sección en las páginas finales de cada componente curricular y de la reseña, presente en el Guía de Libros Didácticos, ambos son recursos dirigidos al profesor. La fundamentación teórico-metodológica está ancorada en los estudios del Análisis de Discurso de línea francesa, preconizada por Michel Pêcheux e inicialmente desarrollada en Brasil por Eni Orlandi. Así, buscamos analizar en sus enunciados las interlocuciones, los puntos convergentes y discrepantes, las relaciones discursivas establecidas entre ambos, así como los posibles efectos de sentido de estas materialidades significantes. Para eso, bajo la perspectiva teórica que nos inscribimos, realizamos un recorte del material que recolectamos y construimos los *corpora* de este trabajo, que fueron presentados en el formato de recorte discursivo (RD) y, a partir de ellos, fueron recortadas las secuencias discursivas (SD). Denominamos de RD aquello que recortamos de un material amplio, en este caso, de los libros didácticos y de las reseñas, con el propósito de trabajar de una forma más puntual y detallada el material recortado; y de SD aquello que recortamos del RD por haber una regularidad discursiva en el funcionamiento de aquello que pretendemos analizar, en este caso específico, el pré-construido. Esos recortes, analizados a partir del método dialéctico, nos permitieron construir un batimiento entre descripción e interpretación, lo que nos permitió ver en funcionamiento la relación entre lengua e historia, sin perder de vista las tomadas de posición de los sujetos discursivos. Los análisis muestran que las discursivizaciones entre los autores y los evaluadores son marcadas por la unidad y por dispersión propia al lugar discursivo de cada interlocutor.

Palabras clave: Oralidad. Libro didáctico de Lengua Portuguesa. Guía de Libros didácticos. Manual del Profesor. Interlocución discursiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão do trabalho intelectual da escrita em oposição à oralidade.....	35
Quadro 2 – Histórico da BNCC.....	44
Quadro 3 – Habilidade e competências específicas da oralidade na BNCC.....	51
Quadro 4 – Livros didáticos distribuídos para o triênio 2018/2019/2020	54
Quadro 5 – Avaliadores do componente curricular de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2018/20	70
Quadro 6 – Nome da seção destinada ao professor dos LD aprovados no PNLD 2018.....	73
Quadro 7 – Unidade e/ou Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Novas Palavras</i> acerca do eixo oralidade.....	83
Quadro 8 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i> acerca do eixo oralidade	88
Quadro 9 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Veredas das Palavras</i> acerca do eixo oralidade.....	94
Quadro 10 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Português: língua e cultura</i> acerca do eixo oralidade.....	100
Quadro 11 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Vivá – Língua Portuguesa</i> acerca do eixo oralidade	105
Quadro 12 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Português – contexto, interlocução e sentido</i> acerca do eixo oralidade	110
Quadro 13 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Português: trilhas e tramas</i> acerca do eixo oralidade	116
Quadro 14 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Linguagem e Interação</i> acerca do eixo oralidade.....	122
Quadro 15 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem</i> acerca do eixo oralidade	127
Quadro 16 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Esferas das linguagens</i> acerca do eixo oralidade.....	133
Quadro 17 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP <i>Ser Protagonista – Língua Portuguesa</i> acerca do eixo oralidade	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre o interdiscurso e o intradiscurso	32
--	----

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Esboço das Formações Imaginárias existente em todo processo discursivo	30
--	----

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CGPLI	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RD	Recorte Discursivo
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	BALIZAGENS TEÓRICAS	25
	2.1 Considerações iniciais.....	25
	2.2 Do lugar discursivo de autor e de avaliador	26
	2.3 Panorama das discursividades acerca da oralidade	34
3	AS DISCURSIVIDADES ACERCA DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PCN E BNCC	42
	3.1 Considerações iniciais.....	42
	3.2 Percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e suas condições de produção	42
	3.3 As discursividades acerca da oralidade nos documentos oficiais PCN e BNCC	47
	3.4 O livro didático no contexto atual da educação brasileira.....	53
	3.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública da educação.....	57
4	PERSPECTIVA METODOLÓGICA	61
	4.1 Considerações iniciais.....	61
	4.2 Da caracterização dos <i>corpora</i> de arquivo.....	62
	4.3 Da descrição do Edital do PNLD/2018.....	65
	4.4 Da caracterização da resenha	68
	4.5 Da caracterização do Manual do Professor.....	72
	4.6 Do procedimento de análise	74
5	O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O (DES)ENCONTRO DISCURSIVO ENTRE AUTOR E AVALIADOR.....	78
	5.1 Considerações iniciais.....	78
	5.2 Do jogo de interlocução entre autor e avaliador acerca do eixo oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2018.....	78
6	CONCLUSÃO	143
	REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

Ler significa ler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (BOFF, 1997, p. 9-10)

As reflexões que apresentaremos, neste trabalho, são oriundas de inquietações vivenciadas ao longo de nosso percurso em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa². No decorrer de nossa trajetória algo que viemos observando e que nos angustia muito, é ver a pouca importância, ou até mesmo o apagamento, dado à oralidade no âmbito escolar, seja por parte dos materiais didáticos, seja por parte dos professores, ou ainda, por parte dos alunos. Há uma discursivização equivocada que considera as atividades com o oral como uma improvisação, um lugar de caos, uma desorganização e uma falta de controle e de autonomia por parte do professor no ambiente de sala de aula. A (re)produção desses dizeres vão se naturalizando de forma que se cristalizam na sociedade.

Todas as disciplinas que compõem o currículo escolar trabalham com essa modalidade da língua, mas ela é pouco ensinada, seja porque os professores, por falta de formação continuada, encontram-se despreparados, no que se refere a essa modalidade da língua, seja porque é considerada sem relevância, ou ainda, porque há um pensamento de que os alunos, quando chegam à escola, já sabem falar, já têm essa habilidade suficientemente desenvolvida pelas práticas da vida cotidiana, portanto não há necessidade de enfoques específicos. Partindo desses princípios, a escola investe rigorosamente no ensino da escrita e não se empenha em preparar um trabalho sistemático com a oralidade.

Outra situação igualmente angustiante é presenciarmos o modo como é feita a escolha dos livros didáticos adotados pela escola (um dos meios por onde o eixo oralidade circula). Essa materialidade significativa que circula na maioria das escolas brasileiras, atualmente, por um período de três anos, nem sempre é selecionada de forma sistemática e responsável.

² O termo Língua Portuguesa será escrito com letras iniciais maiúsculas quando se referir à disciplina e, em letras iniciais minúsculas, quando ao idioma.

Durante o processo de escolha desse material, temos ouvido de uma parte dos responsáveis por esse procedimento dizeres tais como: “Pode escolher qualquer um, eu não uso mesmo” ou “Pode escolher qualquer um, nunca vem os que a gente escolhe mesmo”. Da outra parte que se dispõe a fazer a seleção, usam-se como critérios para escolha, o livro didático que mais se aproxima da ementa dos conteúdos a serem trabalhados na escola ou pelo autor mais renomado.

Em ambos os casos, essas discursivizações são preocupantes e merecem ser trabalhadas. Nesse sentido, o tema deste trabalho é relevante, principalmente porque há poucas publicações que tratam do ensino-aprendizagem da oralidade formal na escola pela vertente teórica da Análise de Discurso francesa (doravante AD). Dessa maneira, esperamos contribuir com os professores tanto no que diz respeito ao trabalho acerca da oralidade junto a estudantes do Ensino Médio quanto no processo de escolha do livro didático, bem como em cursos de formação de professores de língua portuguesa e de línguas, em geral. O livro didático será analisado pela presença no ambiente escolar, já a oralidade será analisada pela ausência: motivos que nos deram base para construir nosso material para a dissertação de mestrado.

Diante dessas considerações e tendo-se em vista os pressupostos teóricos oriundos da AD, neste trabalho, propomo-nos a analisar o modo como o eixo oralidade é discursivizado por autores de livros didáticos, e por avaliadores, por meio das resenhas publicadas no Guia de Livros Didáticos. Os livros e as resenhas analisados compõem, respectivamente, as obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 e o Guia de Livros Didáticos. O PNLD estabelece que os livros didáticos distribuídos sejam utilizados por período trienal e que, terminado esse período, aconteça um novo processo de escolha para o próximo triênio. Para esta análise, consideramos o lugar discursivo da condição de autor e de avaliador; o jogo argumentativo que essa condição projeta, bem como as ocorrências lexicais utilizadas por eles.

Nossa proposta de análise do eixo oralidade tem como objetivo, a partir da inscrição na perspectiva discursiva, (re)pensar e trazer para discussão dizeres pré-construídos e estabilizados na memória discursiva sobre essa modalidade de uso da língua. Essa perspectiva nos permite problematizar esses dizeres por meio da historicidade e ver a possibilidade de o sentido ser outro, lembrando com Pêcheux ([1983] 2015, p. 53) que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Esse deslocamento de sentido é o que torna possível a interpretação. Ainda seguindo esse raciocínio, Pêcheux enfoca que

“[t]odo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”. (PÊCHEUX [1983] 2015, p. 53) É, pois, nesse espaço, também, que pretendemos analisar as discursividades apresentadas neste trabalho.

O livro didático (LD) é também um objeto simbólico³ que circula em muitas salas de aula das escolas brasileiras, especialmente as públicas. Conforme dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no ano de 2018, foram beneficiados 31.137.679 alunos de 117.566 escolas com um total de 153.899.147 exemplares, com um valor de aquisição referente a R\$ 1.467.232.112,09. Produzido para auxiliar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, esse suporte pedagógico, muitas vezes, acaba sendo o principal recurso utilizado pelo professor. Nesse sentido, compreendemos a relevância de pesquisas que pretendam investigar as discursivizações desse componente pedagógico tão presente na vida de alunos e de professores.

No que concerne a este objeto simbólico, um fator extremamente relevante que deve ser levado em consideração são as suas condições de produção, em outras palavras, as circunstâncias em que esse objeto é produzido, sem perder de vista o sujeito e a situação. 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 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 modelo para o professor da instituição selecionada na hora da avaliação do livro e do *hiperlink* para visualização completa das obras aprovadas. Esses quesitos auxiliam

³ Chamamos o LD de objeto simbólico, porque ele produz e direciona sentidos. Muitas vezes, as orientações contidas nesse objeto são tidas como verdades absolutas e inquestionáveis.

ao coletivo de professores e 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, considerar não só o produto, mas o processo pelo qual ele passa, seu modo de funcionamento.

Na AD, levar em consideração a relação da linguagem com a exterioridade não significa considerar o que está fora da linguagem, mas suas condições de produção que se materializam na textualidade, como interdiscurso. Em outras palavras, o que é dito pelo sujeito é determinado por outros dizeres. Assim como, considerar a historicidade 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 discursiva. “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.

A instituição responsável por avaliar o componente curricular de Língua Portuguesa, objeto de nossa análise, foi a Universidade Federal da Bahia – UFBA, selecionada pela Chamada Pública nº 42/2016 (DOU 22/04/2016) e tinha como função planejar, organizar e executar o processo avaliativo pedagógico do PNLD 2018. Quanto aos critérios eliminatórios específicos para a avaliação desse componente, considerou-se cada eixo de ensino: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística. No processo de uma análise preliminar, o modo como o Guia de Livros Didáticos apresenta o eixo oralidade das obras aprovadas nos chamou a atenção e nos motivou a pesquisar sobre o assunto. Vejamos o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelo Guia de Livros Didáticos:

O eixo dedicado à Oralidade ainda é o menos contemplado nas obras, fazendo pressupor a manutenção da equivocada perspectiva que define a escrita como superior à oralidade. No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da língua já é superada, mas a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa ainda revela, ao secundarizar o trabalho com os gêneros orais, uma certa sobrevalorização da escrita com relação à oralidade. Neste campo, é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna (BRASIL/PNLD, 2017, p.15).

A partir dessas considerações, propomo-nos a investigar o modo como esse eixo é discursivizado, tanto pelos autores, quanto pelos avaliadores das onze obras aprovadas no PNLD 2018. A perspectiva discursiva nos leva a questionar a respeito dos sentidos que a memória discursiva faz funcionar nas e pelas enunciações que autores e avaliadores formulam e esse questionamento nos permite ver a possibilidade de os efeitos de sentidos serem outros. Isso significa dizer que “[a] condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento”. (ORLANDI, 2015, p. 50).

Nesse contexto, é importante salientar que, de um ponto de vista discursivo, o sentido vai além das palavras, ele é tomado a partir das posições em jogo em uma determinada conjuntura, em uma dada formação discursiva. Como enfoca Pêcheux ([1975] 2014 p. 146-147) “as palavras, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições”. Dito de outra forma, as palavras significam pelos sujeitos e pelas posições que ocupam quem fala.

Levando em conta as discursividades acerca do eixo oralidade e os meios pelos quais essa modalidade de ensino é veiculada e avaliada, a problemática deste trabalho reside em buscar responder à seguinte questão: como o eixo oralidade vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas? No intuito de buscar respostas para essa indagação, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores no Manual do Professor⁴, no âmbito dos livros didáticos e pelos avaliadores, por meio das resenhas. Os livros e as resenhas analisados compõem, respectivamente, as onze coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 e o Guia de Livros Didáticos e outros específicos, tais como: analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; conhecer as relações discursivas estabelecidas entre os autores e os avaliadores acerca do eixo oralidade; identificar o lugar discursivo dos interlocutores; analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes no que diz respeito ao eixo oralidade.

⁴ Manual do Professor, neste trabalho, ora se refere ao livro dirigido ao professor, ora às informações teórico-metodológicas que se encontram em uma seção nas páginas finais do livro didático; e tem como objetivo orientar a prática pedagógica e a organização dos conteúdos abordados. Para distingui-los mencionamos com letras iniciais minúsculas, quando se referir ao primeiro caso (manual do professor), e com letras iniciais maiúsculas, quando se referir ao segundo caso (Manual do Professor).

Desse modo, buscamos analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes, as relações discursivas estabelecidas entre ambos, bem como os possíveis efeitos de sentido dessas materialidades significantes. Evidenciamos que o Manual do Professor e as resenhas foram selecionados como *corpora* de nossa pesquisa por serem o espaço por meio do qual autor e avaliador materializam as suas considerações acerca do livro didático direcionado ao professor.

Apresentamos no Quadro 1, a seguir, as onze coleções selecionadas para esta pesquisa, com os respectivos autores, editoras e edição.

Quadro 1 – Livros didáticos aprovados no PNLD para o triênio 2018/2019/2020

LDLP	Autores	Editora	Edição
<i>Língua Portuguesa: Linguagem e Interação</i>	Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior	Ática	3ª
<i>Veredas da Palavra</i>	Roberta Hernandez e Vima Lia Martin	Ática	1ª
<i>Português: língua e cultura</i>	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial	4ª
<i>Vivá – Língua Portuguesa</i>	Elizabeth Campos, Paula Marques e Silvia Andrade	Editora Positivo	1ª
<i>Novas Palavras</i>	Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio	FTD	3ª
<i>Esferas das linguagens</i>	Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção	FTD	1ª
<i>Português: trilhas e tramas</i>	Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling	Leya	2ª
<i>Português – contexto, interlocução e sentido</i>	Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadete M. Abaurre	Moderna	3ª
<i>Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem</i>	Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo	Moderna	1ª
<i>Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i>	Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja	Saraiva Educação	1ª
<i>Ser Protagonista – Língua Portuguesa</i>	Ana Elisa de Arruda Penteado, Andressa Munique Paiva, Cecília Bergamin, Heidi Strecker, Isabella Almohalh, Isabella Almohalha, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Goncalves-Santa Bárbara, Matheus Martins, Mirella I. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto.	SM	3ª

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018.

De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), a partir de 2019, o programa para o livro didático passará a ser executado em ciclos quadrienal e não mais trienal, como acontece atualmente. O MEC juntamente com o Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (IPEA) estudam a possibilidade de prolongar ainda mais o período para a aquisição integral de obras didáticas. O objetivo de prorrogar o tempo de uso do livro didático, do ponto de vista orçamentário, é o aumento da economia e a redução de gastos.

Partindo da premissa de que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica⁵ e de que os estudantes dessa modalidade de ensino, ao concluírem esse ciclo, passam a ser mais constituídos por demandas e por expectativas para a efetiva participação social próprias da vida pública, seja no âmbito político, no econômico e no cultural, a inclusão no ensino superior e que, deles, é cobrada uma competência oral mais sistematizada e desenvolvida, especialmente nas situações consideradas mais formais de uso da modalidade oral da língua, justificamos nossa escolha de coleções de Língua Portuguesa direcionadas ao Ensino Médio.

Considerando as condições de produção deste objeto simbólico, instigam-nos algumas perguntas de pesquisa, as quais pretendemos responder ao longo deste trabalho, quais sejam:

- 1) Em que medida o tratamento dedicado à oralidade pelos autores e pelos avaliadores tocam a questão da divisão social entre a modalidade escrita e a modalidade oral?
- 2) Como se dá a relação autor/avaliador a partir de seus lugares discursivos? Há uma aproximação ou distanciamento em suas discursividades?
- 3) A partir de um mesmo lugar discursivo podem operar diferentes posições-sujeitos?
- 4) A partir de lugares discursivos diferentes podem operar posições-sujeitos iguais?

Nossas considerações, ao longo deste trabalho, estão pautadas nas teorizações da AD, preconizada por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, inicialmente, por Eni Orlandi. Segundo esse aporte teórico-metodológico a que nos inscrevemos, “a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ele ocupa (marca) várias posições no texto [...] o texto é atravessado por várias posições do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 70). Essas reflexões nos levam a afirmar que o texto é um espaço de divergências múltiplas, de rupturas e de dispersão.

A AD teve início na França, nos anos de 1960, a partir de trabalhos desenvolvidos por Michel Pêcheux e seus colaboradores e, ao longo das décadas, foi se expandindo para outros lugares, inclusive, para o Brasil onde hoje é bem mais divulgada e desenvolvida do que na França. Concebida como uma disciplina de entremeio, a AD se constitui no interior de três

⁵ Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Educação Básica, no Brasil, é organizada nas seguintes etapas: a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos).

pilares indissociáveis e interdisciplinares do ponto de vista da significação da linguagem: Linguística (a língua não é transparente); Materialismo Histórico (a história tem sua materialidade; o homem faz a história, mas ela não lhe é transparente); e Psicanálise (é o sujeito que se coloca como tendo sua opacidade: ele não é transparente nem para si mesmo). (ORLANDI, 2017). Esses três campos de conhecimento têm a não transparência em comum, mas a maneira como se relacionam apresenta suas particularidades.

O objeto de análise da AD é o discurso. Em consonância com Orlandi (2015, p. 13), a AD “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento”. Tendo em vista esta finalidade, para os estudos discursivos a língua só faz sentido na mediação com o outro e pela inscrição na história em sua relação com a exterioridade. Nessa direção é que se justifica nossa inscrição na AD como um método de reflexão que mobiliza questões referentes ao sentido na/pela interlocução entre os sujeitos em sua relação com a linguagem e a história.

Pêcheux ([1969] 2014) define discurso como “efeito de sentido” entre locutores, o que significa dizer que diferentemente de outras teorias que trata a mensagem como um transmissor de conhecimentos e/ou de informações, a AD vai além e mobiliza o conceito de discurso concebido como o ponto de contato entre a língua e a ideologia. Nesse sentido, entendemos que discurso é a prática social de linguagem e se constitui no mo(vi)mento de interlocução entre locutor e interlocutor. O fato de conceber discurso como “efeito de sentido” implica dizer que os sentidos são diversos e não chegam ao interlocutor do mesmo modo que o locutor projetou que chegasse. Significa dizer, também, que a linguagem não é transparente e deve ser analisada considerando a sua relação com as condições de produção vinculadas ao sujeito e à situação. Por isso, na perspectiva discursiva, os sentidos não se fecham, são abertos e não são únicos.

Assim, para apresentar as considerações teórico-analíticas que compõem este trabalho, foram elaborados além da Introdução e das Considerações finais, os seguintes capítulos: (2) Balizagens teóricas; (3) As discursividades acerca da oralidade nos documentos oficiais PCN e BNCC; (4) Perspectiva metodológica; (5) O eixo oralidade no livro didático de Língua Portuguesa: o (des)encontro discursivo entre autor e avaliador.

O segundo capítulo está dividido em duas seções e apresenta os fundamentos teóricos que tomamos por base para analisar e problematizar o modo como o eixo oralidade é discursivizado no Manual do Professor de onze coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do PNL 2018, bem como o modo como os avaliadores resenham essas coleções. E,

por sua vez, para dimensionar a relação discursiva estabelecida entre ambos, nas suas condições de (con)vencer e avaliar, respectivamente. Esses fundamentos estão pautados em estudos da AD. A primeira seção apresenta o lugar discursivo da condição de autor e de avaliador, bem como o jogo argumentativo que essa condição projeta. A segunda seção traz um panorama acerca das discursividades sobre a oralidade.

O terceiro capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção discorre sobre o percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC, bem como aspectos que constituem as suas condições de produção. A segunda seção mostra as discursividades acerca da oralidade nesses documentos que norteiam a educação do país. A terceira seção trata da presença imperativa do livro didático no contexto atual da educação brasileira a partir de um quadro elaborado, conforme dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A quarta seção circunstancia o modo como se deu a constituição e a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como política pública da educação para o livro didático.

O quarto capítulo está dividido em cinco seções. A primeira seção trata da caracterização dos *corpora* de arquivo, considerando-os como documentais. A segunda seção descreve a estruturação do edital que regulamenta o processo de inscrição e de avaliação das obras submetidas à seleção a partir da publicação do Edital no Diário Oficial da União. A terceira seção caracteriza a resenha, pontuando seu caráter avaliativo e sua finalidade. A quarta seção caracteriza o Manual do Professor, focando na função e na discursividade em tom de receita característico desse recurso pedagógico, não perdendo de vista o interlocutor, neste caso, o professor da Educação Básica. A quinta e última seção apresenta o procedimento de análise e discorre sobre os recortes discursivos e as sequências discursivas oriundas desses recortes, bem como os dispositivos analíticos utilizados nas análises.

O quinto capítulo analisa, a partir do referencial teórico, como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das onze obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovadas no PNLD 2018 por meio das resenhas e dos Manuais do Professor. A partir da perspectiva teórica a que nos inscrevemos e que tem como objeto de estudo o discurso, isto é, a língua(gem) em movimento, mais ainda as relações ideológicas, sociais, culturais de quem enuncia e quando enuncia, sob quais condições de produção etc. Procuramos mostrar, neste capítulo, como o discurso produz efeitos diversos, atravessando neste mo(vi)mento a opacidade da língua(gem).

2 BALIZAGENS TEÓRICAS

[...] é desse ler bem que necessitamos, ter olhos sutis, deixar portas abertas, sem deixar de aprofundar as questões, assegurar as análises, explorar lentamente campos não explorados mas sustentados com firmeza na teoria. Não deixar às suas consequências o ir e vir da teoria à análise, da descrição à interpretação, caminhando pelo estabilizado e o sujeito a equívoco. Trabalhar com método. Compreender em profundidade e, sobretudo, praticar o entremeio.

(ORLANDI, 2017, p. 10)

2.1 Considerações iniciais

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que tomamos por base para analisar e problematizar o modo como é discursivizado o eixo oralidade pelos autores, no âmbito do LD e, pelos avaliadores, por meio das resenhas nas onze coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, dirigidas ao professor, aprovadas pelo PNLD 2018. E, por sua vez, para dimensionar a relação discursiva estabelecida entre ambos, nas suas condições de (con)vencer e avaliar, respectivamente. Esses fundamentos estão pautados em estudos da Análise de Discurso de linha francesa, preconizada por Michel Pêcheux e inicialmente desenvolvida no Brasil, por Eni Orlandi.

A primeira seção apresenta considerações sobre o lugar discursivo da condição de autor e de avaliador, bem como o jogo argumentativo que essa condição projeta. O sentido acerca da oralidade muda, de acordo com a posição que cada um desses sujeitos ocupa, ademais, eles falam o que a sua posição permite que fale. Como ressalta Freda Indursky (2017, p. 85), “[m]as é certo que a coerção existe, sempre se coloca, e a liberdade é uma ilusão necessária ao sujeito para que ele possa inscrever-se na prática discursiva da escrita e ser capaz de produzir textos”.

A segunda seção traz um panorama acerca das discursividades sobre a oralidade. Falar acerca da oralidade consiste em uma tarefa bastante complexa. Essa complexidade reside no fato de um entendimento equivocado de que essa modalidade de uso da língua não deve ser ensinada, já que ela é desenvolvida naturalmente no ser humano. Esse fato, de certo modo, naturaliza esse pensamento, e ele passa a fazer parte do senso comum. Nosso propósito, neste capítulo, é colocar esse pré-construído em discussão com o objetivo de problematizar esse sentido. Para tanto, mobilizamos algumas reflexões de diferentes enfoques teóricos do campo da Linguística moderna para discussão do tema em questão.

2.2 Do lugar discursivo de autor e de avaliador

Quando nos propomos a analisar, neste trabalho, as discursividades entre autores e avaliadores referentes ao PNL D 2018, levamos em consideração o que ressalta Pêcheux ([1969] 2014, p. 66; grifos do autor) acerca de língua e de discursividade para a leitura e a compreensão deste trabalho. Segundo esse autor, “[é] esta relação entre *língua* como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a *discursividade* como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. Em outros termos, discursividade é a relação entre a língua e a história, implica a relação consigo mesma e com a exterioridade.

Nesse sentido, antes de analisar as discursividades acerca do eixo oralidade entre autor e avaliador do LD, faz-se necessário tematizar o lugar discursivo de cada uma dessas posições-sujeito, bem como abordar os efeitos de sentido que essas posições projetam. Para tanto, cabe enfatizar as diferenças entre lugar social (sujeito empírico), lugar discursivo (sujeito do discurso) e posição-sujeito. É fundamental, também, focar a noção de sujeito pelo viés da AD. Pois “as palavras não significam por si, mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que falam. Sendo assim, os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas” (ORLANDI, 2012, p. 125), em vista disso, entendemos que o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é constitutivo do/no seu dizer.

Essa orientação teórica defende a tese de que “Não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia”. Com base nessa relação, a AD se opõe a outras teorias que reduzem o sujeito a indivíduo, sujeito empírico dotado de intenções, consciente e que controla o que diz. Para a AD, o sujeito é interpelado pela ideologia, pela história e pelo lugar social que ocupa, fatores que o sobredeterminam. Por esta razão, é chamado de sujeito do discurso. Este sujeito sobredeterminado é atravessado, de forma inconsciente, por dois esquecimentos (PÊCHEUX e FUCHS, 1975); pelo esquecimento nº1, o sujeito se coloca como a fonte, como a origem do que diz o que dá a ele a ilusão de ser o dono do que está dizendo e, pelo esquecimento nº 2, o sujeito, na hora de selecionar os seus dizeres, acaba evidenciando uns e apagando outros, ele tem a ilusão de que o que ele diz só pode ser dito daquele modo e que o seu interlocutor vai entender o que está sendo enunciado do modo como ele quer.

Em vista disso, vejamos o modo como Grigoletto (2005) tece as suas considerações sobre lugar social e lugar discursivo:

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2005, p. 7).

A partir dessa afirmação, entendemos que o lugar social e o lugar discursivo estão imbricados. Isso significa dizer que estes dois lugares se constituem reciprocamente. Ainda nesse mesmo texto a autora ressalta “que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir” (GRIGOLETTO, 2005, p. 6). O que autoriza a passagem do sujeito empírico à posição-sujeito são as projeções feitas a partir das formações imaginárias. Conforme assinala Orlandi (2015):

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 2015, p. 38).

As imagens projetadas dos sujeitos são constitutivas de suas posições. Vejamos um caso exemplar: um sujeito ocupa o **lugar social** de professor. Ele se inscreve no discurso pedagógico e assume um lugar em uma determinada instituição é o **lugar discursivo**, e movimentando-se entre o lugar social e o lugar discursivo, ele assume diferentes posições discursivas é a **posição-sujeito**. Nesse mo(vi)mento o sujeito-professor se identifica com determinados discursos e, pela interpelação ideológica, é levado a tomar uma posição. Nessa tomada de posição o sujeito é inscrito em uma determinada FD a qual agrupa tomada de posições semelhantes ou diferentes. Isso significa dizer que de uma mesma FD, os sujeitos podem assumir diferentes posições, do mesmo modo que de diferentes FDs, os sujeitos podem assumir posições iguais. Em síntese:

a) O **lugar social** é o lugar ocupado pelo sujeito empírico, mais visível: pai, mãe, professor, médico, mecânico, mulher, homem, trans, negro, pobre, entre outras categorias e carregam um imaginário sobre si, no caso deste trabalho, há um apagamento imposto do lugar social do avaliador do LD para resguardar o sigilo do PNL.

b) O **lugar discursivo** é o lugar ocupado pelo sujeito discursivo, é intermediário entre as duas outras noções: nem tão evidente e nem tão opaco. E sem confundir-se com uma nem com outra. Notemos que neste caso, do ponto de vista da AD, o avaliador, por exemplo, não

seria a pessoa ou o lugar ou a posição de alguém que está trabalhando avaliando livros, mas um lugar presente no próprio discurso apresentando apreciações, critérios, determinações, julgamentos. É interessante ressaltar que estes dois lugares se constituem mutuamente e que de um mesmo lugar discursivo, os sujeitos podem assumir diferentes posições-sujeito.

c) A **posição-sujeito** é a mais teórica, mais opaca, que só pode ser definida depois da análise do *corpus*, e é inscrita em uma FD, que também só pode ser descrita e nomeada depois da análise do *corpus*. Em consonância com o que ressalta Courtine (2014, p. 88) “[c]oncebemos, portanto, uma posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD”. Por isso, a FD é lugar da heterogeneidade, pois uma mesma FD pode apresentar diferentes posições sujeito. Da mesma forma, só depois da análise dos discursos é que será possível dizer se as posições sujeito pertencem a uma mesma FD ou a diferentes FDs.

Em consonância com Apinagé, Leite e Santos (2020), no que diz respeito ao lugar discursivo de autor e de avaliador, temos:

(i) de um lado, os autores com o papel de (con)vencer o interlocutor a escolher o que está sendo ofertado, assim usam todos os argumentos de forma positiva, para que, nesse “jogo” com os avaliadores e os autores das outras coleções, saiam como vencedores. Para isso, eles jogam com suas melhores cartas. [...] Por outro lado, (ii) os avaliadores, na posição de avaliar o livro e informar aos seus interlocutores as características pedagógicas da obra, têm a função de assinalar seus pontos fortes e suas limitações. Para isso, eles revelam os possíveis pontos positivos e negativos do material em análise, e é aí que encontramos os pontos discrepantes entre ambos (APINAGÉ, SANTOS e LEITE, 2020, p. 156-157).

Essas reflexões nos levam a afirmar que a posição que cada um desses sujeitos assume no texto condiz com uma determinada formação discursiva. Conforme pontua Pêcheux ([1975] 2014, p.147; grifos do autor), “[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*”. No caso deste trabalho, as posições que ocupam autor e avaliador do LD podem corresponder a diferentes formações discursivas, uma vez que há um conjunto de regras que determina o que pode e o que deve ser dito por esses sujeitos em suas dadas posições.

Seguindo esse raciocínio, um conceito que não pode ser ignorado na análise diz respeito às condições de produção do discurso. Nas palavras de Orlandi (2017, p. 17), “[a]s condições de produção incluem pois os sujeitos e a situação” e pode ser estudada em seu sentido estrito e lato. O sentido estrito compreende o aqui, agora, já o sentido lato compreende o contexto sócio-histórico e ideológico. Nesse sentido, um aspecto bastante importante a se

considerar acerca do lugar discursivo de autor e de avaliador do LD é o que se chamam formações imaginárias. Nas palavras de Orlandi (2012):

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o leitor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente (ORLANDI, 2012, p. 10).

No processo de interlocução entre autor e avaliador do LD, e destes, com o professor, há um jogo interlocutivo: uma relação de poder. Ao produzir o texto, o locutor projeta a imagem de seu interlocutor, leitor virtual, e, de acordo com suas projeções, a ele se destina na busca de informá-lo ou mesmo fazer com que o interlocutor (com)partilhe de suas ideias. Para isso, ele se utiliza de argumentos para seduzir o seu interlocutor. Em contrapartida, o interlocutor, leitor real, tem uma constituição sócio-histórica e ideológica, o que produz a consequência de ele considerar ou não a legitimidade dos argumentos, de acatar ou não a tese defendida pelo locutor. Diante dessas considerações, fica evidenciado que todo texto seja verbal (oral ou escrito), seja não verbal é carregado de sentidos e que a neutralidade de um texto não passa de ilusão necessária e indispensável. Nessa perspectiva, deve-se considerar, também, a antecipação. Consideremos, a seguir, as palavras de Pêcheux ([1969] 2014):

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso [...] (PÊCHEUX, [1969] 2014, p. 77).

Esse mecanismo controla a argumentação, uma vez que o locutor se coloca, de certo modo, no lugar em que o ouvinte “escuta” o que ele diz e, dessa forma, conduz o sentido de suas palavras tencionando seus efeitos sobre o ouvinte. A antecipação regula o processo de argumentação de tal modo que o locutor diz x e não y, de acordo com o efeito que imagina provocar no interlocutor. Outro aspecto igualmente importante a ser considerado, no que diz respeito ao lugar discursivo de autor e de avaliador do LD, é o que chamamos relações de forças. A esse respeito, eis a pertinência das observações de Orlandi (2012):

Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem) (ORLANDI, 2012, p. 14).

Em outros termos, o que é dito pelo locutor está intrinsecamente ligado ao lugar que ele ocupa. Desse modo, se o sujeito fala a partir do lugar de autor do LD, o que ele diz significa de modo diferente do que diz o avaliador do LD. Autor e avaliador falam de lugares em que suas palavras significam de forma diferente e têm uma autoridade peculiar, quando entra em contato com o professor, seu interlocutor, sendo este um leitor em projeção. Tanto o mecanismo da antecipação quanto o de relações de forças, são constitutivos dos discursos e pertencem às formações imaginárias. Nesse sentido, o que determina o funcionamento do discurso não são os sujeitos físicos, nem mesmo os seus lugares empíricos, mas as suas imagens, as suas projeções.

Em síntese, Pêcheux (1969) enfoca que as formações imaginárias são constitutivas de processos discursivos precedentes e se expressam por meio dos mecanismos de antecipação, das relações de força e de sentido. No mecanismo de antecipação, o locutor projeta a imagem do interlocutor e, a partir dela, determina suas estratégias discursivas. As relações de força são estabelecidas pelo lugar ocupado pelo sujeito, já as relações de sentido presumem que não há discurso sem interdiscursividade, em outras palavras, todo discurso se relaciona com outros discursos. Na verdade, o que, de fato, acontece é um jogo definido pelas imagens dos sujeitos entre si, e destes com os lugares que se apropriam na formação social e dos discursos já-ditos em outros lugares, em outros momentos, por outros sujeitos.

Considerando a perspectiva das condições de produção do discurso, apresentamos o esboço criado por Michel Pêcheux ([1969] 2014, p. 82) o qual tomamos como uma de nossas referências no nosso procedimento de análise.

Tabela 1 – Esboço das Formações Imaginárias existente em todo processo discursivo

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente	
A	$I_A(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	$I_A(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B	$I_B(B)$	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	$I_B(A)$	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 2014, p. 82.

O quadro mostra o jogo imaginário travado entre sujeitos do discurso por meio do mecanismo da antecipação, das imagens projetadas e das relações de força, mecanismos de funcionamento das formações imaginárias. De um lado, temos a posição sujeito locutor (Quem sou eu para lhe falar assim? ou Quem sou eu para que ele me fale assim?), o locutor projeta a imagem de si mesmo a partir de sua própria posição para falar com o interlocutor. Por outro lado, temos a posição sujeito interlocutor (Quem é ele para me falar assim? ou Quem é ele para que eu lhe fale assim?), o interlocutor projeta a imagem do locutor a partir da posição que ele ocupa. Esse jogo imaginário dirige e regula o processo de argumentação por meio da troca de palavras.

Pensando as discursividades acerca do eixo oralidade no Manual do Professor do LD e na resenha do Guia de Livros Didáticos, devemos considerar, na situação da enunciação, a imagem que se projeta da posição/autor e da posição/avaliador do LDLP, mas também a imagem que eles projetam um do outro e do professor sobre si, ajustando nesse mo(vi)mento uma fala que produza o efeito de sentido que eles pensam produzir. As imagens projetadas pelo locutor e pelo interlocutor dos discursos trazem em si uma memória discursiva. A AD trata a memória não como o que está relacionado a lembranças, mas como relacionada ao interdiscurso, aquilo que fala antes, diz respeito aos sentidos que pela sua repetitividade foram cristalizados e validados na sociedade. Essas imagens se constituem a partir de um já dito, em outro momento, em outro lugar, por outras pessoas. Dito de outro modo, elas se constituem de um pré-construído.

Há, portanto, uma estreita relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. Consideremos, a seguir, as teorizações de Orlandi (2015) sobre interdiscurso:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras (ORLANDI, 2015, p. 31-32).

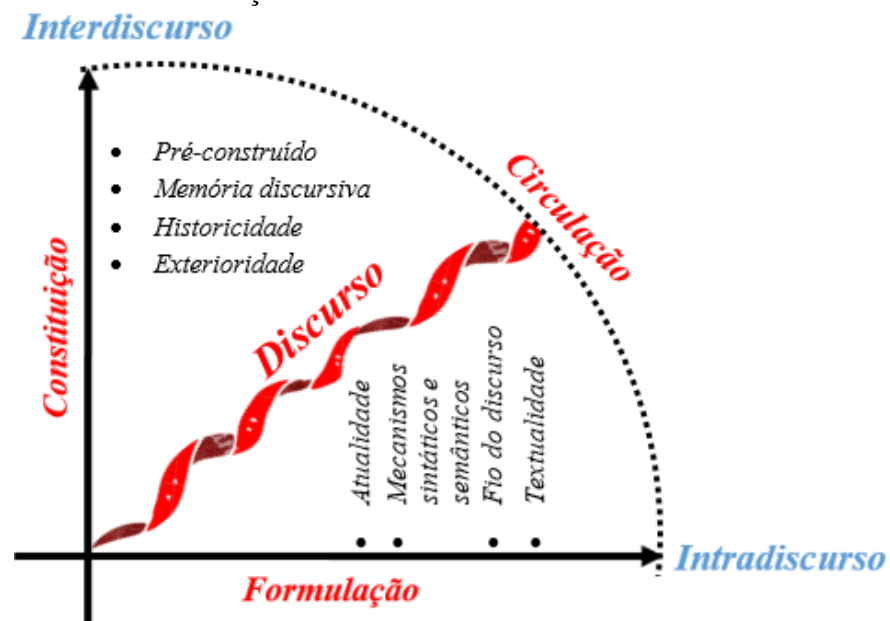
O interdiscurso, lugar de constituição dos sentidos, se materializa via pré-construído como aquilo que fala antes e é responsável por sustentar o que está sendo dito no momento atual. No mo(vi)mento de identificação de elementos do pré-construído no intradiscurso, é possível notar o interdiscurso. Conforme ressalta Hansen (2010) “[o] interdiscurso aparece na forma de pré-construído e só assim se pode ‘visualizá-lo’. Não há outra maneira de ‘vê-lo’ no

intradiscurso, haja vista que ele é uma abstração, um conjunto intangível”. Nessa mesma direção, enfoca Pêcheux (2014) no excerto a seguir:

[...] propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 2014, p. 149; grifos do autor)

Já o intradiscurso é o que está sendo dito em um determinado momento em uma conjuntura dada em relação com o que já foi dito antes. Conforme ressalta Pêcheux ([1975] 2014, p. 153; grifos do autor), “*intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*)”. Ainda seguindo este mesmo raciocínio, Pêcheux ([1975] 2014, p. 154) diz que “o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal do ‘exterior’”. Vejamos de forma mais definida essa relação entre o interdiscurso e o intradiscurso por meio do gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Relação entre o interdiscurso e o intradiscurso



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme sintetizamos, neste gráfico, o interdiscurso compreende o espaço que abriga as diversas condições de produção já construídas sobre um determinado discurso as quais interagem com as condições de produção que estão sendo produzidas sobre aquele mesmo discurso e, ambas, são representadas na textualidade, neste caso, no intradiscurso. Desse modo, há, portanto, uma estreita relação entre o que já foi dito (nível da constituição) e o que está sendo dito naquele momento (nível da formulação) na construção dos sentidos. Em consonância com Orlandi (2015, p. 31; grifos da autora), “[t]odo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos”.

Nesse sentido, vale ressaltar que os discursos são heterogêneos, pois são atravessados por outros discursos, como pontua Orlandi (2015, p. 40), “[o]s sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.” Os já-ditos e os atravessamentos de outros dizeres nos discursos, constituem a historicidade, fator essencial para a discursividade. Nessa perspectiva, Pêcheux (2015) assevera:

[...] o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é *porque* os elementos da sequência textual, portados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a *uma outra* formação discursiva que as referências discursivas podem se constituir e se deslocar historicamente (PÊCHEUX, 2015, p. 158; Grifos do autor).

A partir da relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, constitui-se o pré-construído. A necessidade de abarcar esse funcionamento linguístico do interdiscurso levou P. Henry a “propor o termo ‘pré-construído’ para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático” (PÊCHEUX, 2014, p. 89; Grifos do autor). O pré-construído é um elemento do interdiscurso que revela os já-ditos que foram cristalizados e naturalizados como verdade na sociedade.

Nessa mesma direção e na esteira de Courtine (2014), o pré-construído 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).

Pré-construídos são dizeres que pela sua repetibilidade já foram naturalizados e tidos como evidentes e é determinado por uma dada formação discursiva. Em concordância com Hansen (2010) “o pré-construído é um elemento do interdiscurso re-inscrito no (intra)discurso do sujeito e caracteriza-se, pois, por ser proveniente da exterioridade, proveniência esta que é esquecida”. No caso deste trabalho, mostraremos, a partir das análises, os pré-construídos cristalizados e naturalizados acerca da oralidade que circulam por meio do livro didático de Língua Portuguesa.

2.3 Panorama das discursividades acerca da oralidade

Oralidade e escrita são habilidades constitutivas da língua. Tais habilidades possibilitam a apropriação de conhecimentos e facilitam a interlocução e 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 aulas 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/enunciador 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”. Nessa acepção, 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 prima pela sua contiguidade.

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 Michel Pêcheux (2014, p. 61; grifos 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, 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), 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; a oralidade era o meio mais acessível às camadas sem privilégios. Daí, talvez, tenha surgido a divisão social entre oralidade e escrita. A primeira, tida como informal, assistemática, desorganizada e pertencente às classes populares, e a segunda, 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 aqui sobre essa questão.

Quadro 1 – Divisão do trabalho intelectual da escrita em oposição à oralidade

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 pela autora.

O quadro mostra uma visão preconceituosa e equivocada, fruto de uma caracterização 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 que a oralidade é vista nos estudos discutidos, neste capítulo, 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.

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-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 oralidade e de 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 organizada: 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 PNLD 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 PNLD 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 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 quem 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 e 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 e PEREIRA, 2018, p. 40).

Além dos livros didáticos, a escola também é outro espaço que silencia e que torna invisibilizado o trabalho com a oralidade, segundo deixa entrever Orlandi (2012), na discussão que tece sobre as limitações das formas de linguagens abordadas na escola:

A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada. Não se trata da capacidade de compreensão do aluno e, no interior desta, da sua capacidade de compreender textos escritos (ORLANDI, 2012, p. 50).

Segundo deixa entrever Orlandi (2012), 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. Segundo deixa entrever Celso Ferrarezi Jr. (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, 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.

Ainda seguindo 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 probabilidade do investimento no ensino da escrita pela escola é o fato da exigência da participação e da aprovação dos alunos nas provas externas que cobram o conhecimento da língua escrita em suas questões. Ainda, seguindo este raciocínio, Schneuwly e Dolz (2011) 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 (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, 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 adquirida 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 comportamento diferente, e o que determina o tipo de linguagem que vamos utilizar serão as condições de produção.

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), a oralidade vem ganhando espaço nos livros didáticos. Consideremos, a seguir, as palavras da própria autora:

As pesquisas sobre a presença da oralidade nos livros didáticos parecem ser a temática de maior produção nos trabalhos analisados. Desde a década de 1990, com os artigos de Marcuschi, até a atualidade, é grande o número de trabalhos que revelam que os manuais foram, aos poucos, inserindo exercícios com a modalidade oral e modificando sua concepção de oralidade, em integração com a escrita (MAGALHÃES, 2018, p. 31).

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 ainda ocupa lugar secundário nas salas de aula das escolas brasileiras. Nesse sentido, Dantas e Marine (2018) pontuam:

[...] ainda há um distanciamento entre as discussões teóricas no âmbito acadêmico e as práticas de ensino efetivadas em boa parte das escolas brasileiras. Assim, embora haja uma vasta produção científica voltada para o ensino da língua portuguesa em território nacional, escassas são, ainda, as publicações de pesquisas que apresentem, além de direcionamentos e orientações, propostas didáticas voltadas para um trabalho mais sistematizado com a oralidade em sala de aula (DANTAS, MARINE, 2018, p. 39).

Há estereótipos educacionais difíceis de serem desconstruídos, como é o caso, por exemplo, da dicotomia entre a oralidade e a escrita e 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.

3 AS DISCURSIVIDADES ACERCA DA ORALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PCN E BNCC

[...] estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentidos, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido.

(PÊCHEUX e FUCHS, ([1969] 2014, p. 171)

3.1 Considerações iniciais

Este capítulo discorre sobre o percurso histórico dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de maneira a mostrar as discursividades acerca da oralidade nesses documentos que norteiam a educação do país. O objetivo deste capítulo, além de esboçar um breve panorama sobre os documentos educacionais que de algum modo contribuíram para a consolidação de um currículo comum para todo o território nacional, é verificar se a mesma invisibilidade dada à oralidade pelos livros didáticos e, conseqüentemente, pela escola, pode também ser percebida nestes documentos referentes ao Ensino Médio. É necessário ressaltar que as onze coleções, aqui analisadas, estão em consonância com as diretrizes dos PCN, tendo em vista que a BNCC entrou em vigor, em sua versão final, apenas a partir de 2020.

Na primeira seção deste capítulo, circunstanciamos o percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e mostramos as suas condições de produção. Na segunda seção, apresentamos as discursividades acerca da oralidade nesses documentos. Na terceira seção, tratamos da presença imperativa do livro didático a partir de um quadro elaborado, conforme dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na quarta e última seção, circunstanciamos o modo como se deu a constituição e a instituição do Programa do Livro Didático (PNLD), como política pública da educação para o livro didático.

3.2 Percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e suas condições de produção

Os PCN (os quais ainda orientaram o Edital/PNLD das coleções aqui analisadas) foram publicados no final da década de 1990. Em 1997, para o Ensino Fundamental, e, em 1999, para o Ensino Médio. O percurso trilhado durante o processo de sua construção foi extenso e suas condições de produção foram marcadas pela historicidade, entendendo esta como o percurso histórico pelos/nos quais os sentidos são construídos. A criação desses

parâmetros surgiu da necessidade de uma educação de qualidade para os alunos e constitui um referencial para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o país. Surgiu também com o objetivo de unificar o ensino no Brasil. Com a função de orientar a prática pedagógica na Educação Básica também contribuiu como referência para a produção de materiais didáticos. Faz-se necessário salientar que os PCN não têm caráter normativo, o que os diferencia da BNCC, da qual trataremos mais adiante. Por sua natureza orientadora, vale ressaltar que as diretrizes que compõem este documento são sugestivas e auxiliares, o que significa dizer que o professor tem autonomia para selecionar, adaptar, acrescentar e fazer recortes dos conteúdos que achar necessário para subsidiar as suas aulas. A título de contextualização, o trecho a seguir condensa essa concepção.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Passados três anos de sua implementação, em 2002, os PCN do Ensino Médio passaram por reformulação e reapareceram com a nomenclatura de PCN+. São Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e tal como os Parâmetros “[e]ntre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2002, p.8). O seu caráter continua sendo o de orientar e de auxiliar a prática pedagógica e, como o próprio nome sinaliza, tem a função de complementar os já existentes, PCN.

Mais tarde, em 2006, surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Com o objetivo de contribuir com a prática docente, essas orientações “foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica” (BRASIL, 2006, p.5). Com nomenclaturas diferentes, mas com objetivos iguais, esses documentos vêm passando por inúmeras discussões, (des)construções, (re)formulações e, ainda, servem como orientadores para os envolvidos nas práticas educacionais.

Tílio (2019, p. 8) ressalta “que nem os PCN nem as OCEM são documentos vigentes. No entanto, sua importância histórica permanece, e eles ainda orientam frequentemente, mesmo que informalmente, materiais didáticos, ações educacionais e práticas docentes”. Hoje, o documento oficial que orienta as políticas educacionais para o Ensino Fundamental e

Médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos fatores que diferencia a BNCC dos PCN e das OCEM é o de que, enquanto estes têm caráter orientador, aquela tem caráter de lei, e, por esse motivo, tem caráter obrigatório.

As discussões a respeito da implementação da BNCC não é um acontecimento novo. Embora a sua versão atual tenha sido homologada somente em 14 de dezembro de 2018, desde a Constituição Federal de 1988, já estava prevista a elaboração de uma base nacional comum. Em seu artigo 210, a Constituição assegura que “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 2016, p.124). Percorridos quase 10 anos, tais discussões são retomadas no artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, 19).

A BNCC é resultante de um processo de várias etapas, de intensas discussões, de debates, e de (re)formulações, que tiveram a participação e a contribuição pública. Desde o dia 25 de junho de 2014, com a publicação da Lei n. 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), foram intensificados os debates sobre a consolidação do documento que, efetivamente, nortearia a educação do país. Durante este percurso até a sua implementação, três versões foram construídas.

Apresentamos, por meio do Quadro 2, a seguir, as etapas pelas quais passou a BNCC desde a sua fase inicial até a sua implementação.

Quadro 2 – Histórico da BNCC

25 de junho de 2014	A Lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
19 a 23 de novembro de 2014	É realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e serviu como um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC, que reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da

	Base Nacional Comum Curricular.
16 de setembro de 2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.
2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
3 de maio de 2016	A 2ª versão da BNCC é disponibilizada.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Acontecem 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão da BNCC, em um processo colaborativo com base 2ª na versão.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, a serem encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
06 de março de 2018	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.
02 de abril de 2018	O Ministério da Educação entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí, o CNE inicia um processo de audiências públicas para debatê-la.
05 de abril de 2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.
02 de agosto de 2018	Escolas de todo o Brasil se mobilizam para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.
14 de dezembro de 2018	O ministro da Educação homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: TÍLIO, 2019, p. 10-11.

Este processo pelo qual passou a BNCC, esquematizado e sumarizado a partir do quadro anterior, produz o efeito de sentido de que as autoridades competentes pela produção desta Base estão preocupadas em sustentar uma imagem de um documento comprometido em atender as propostas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica de uma forma democrática e participativa e apagam-se os embates travados no percurso de constituição, de formulação e de circulação deste documento, bem como as tensões nas tomadas de posição que emergem a partir de disputas pela institucionalização de sentidos. Conforme enfoca Orlandi (2015, p. 8), “Os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos”.

Apresentada como Projeto de Lei em 2014, e homologada em 14 de dezembro de 2018, a BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7) e tem como objetivo “promover uma educação de qualidade com equidade”. Neste ponto, dois fatores chamam a atenção, logo de início: o fato de a BNCC definir as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” e o de “promover uma educação de qualidade com equidade”. Quais são as aprendizagens tidas como “essenciais” que todos os alunos devem desenvolver? Não há detalhamento sobre quais expectativas de aprendizagem estão aí envolvidas. Se “todos” os alunos devem desenvolver tais aprendizagens, são apagadas as diferenças sociais, econômicas e culturais tão nítidas na sociedade brasileira.

O verbo no imperativo, “devem”, aponta para a obrigação do aluno em desenvolver tais aprendizagens “essenciais” e tira a responsabilidade do Estado caso o aluno não alcance a meta estabelecida, já que a sua obrigação foi elaborar um currículo comum. Tal formulação reverbera um discurso pedagógico autoritário. Se o aluno não conseguir alcançar a meta que “todos devem” desenvolver, é de sua inteira responsabilidade o fracasso. Há, aqui, um posicionamento de exclusão para os alunos que não estiverem dentro do padrão escolar estabelecido pelo documento e um discurso que homogeneiza as condições materiais dos alunos. O Currículo é comum, mas os alunos têm suas particularidades. Portanto, não é possível promover uma educação com “equidade”, enquanto houver tamanha disparidade social e econômica entre os alunos. Nesse sentido, Rajagopalan (2019) assevera que:

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento. Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Sobre a etapa do Ensino Médio na BNCC outro fator, novamente, chama a atenção. Em uma seção intitulada, “Perguntas frequentes”, é feito o seguinte questionamento “Qual o principal objetivo da BNCC – Etapa Ensino Médio?” e é dado como resposta o seguinte: “A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21”. Diante dessa resposta, fica pontuado que os jovens inseridos no Ensino Médio são vistos como alvos para o mercado de trabalho e ser um “cidadão pleno” é estar preparado para

os desafios do século 21. Ademais, a questão enfática dada aos *jovens* no Ensino Médio e do apagamento das pessoas que não se encaixam neste perfil se mostra aqui uma preocupação.

Embora as discussões sobre a BNCC não sejam novas e tenham passado por inúmeras (re)visões, esse documento ainda apresenta, em sua linguagem, falhas, equívocos, contradições e apagamentos que deixam lacunas na construção da educação brasileira, o que tem implicações significantes para o tipo de cidadão que se pretende formar. De acordo com Tílio (2019, p. 12), “[o] discurso por trás da implementação da BNCC é o de que, com ela, todos têm chances iguais, e aqueles que não forem bem-sucedidos não o foram por (falta de) mérito próprio”.

3.3 As discursividades acerca da oralidade nos documentos oficiais PCN e BNCC

É nessas condições de produção dos PCN e de uma Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo Ministério da Educação com o objetivo principal de ser “a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”⁶ que nos propomos a analisar como o eixo oralidade vem sendo discursivizado nestes documentos.

Os PCN para o Ensino Médio estão divididos em 4 partes: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, parte que nos interessa aqui, traz, além da “Apresentação”, uma seção intitulada “O sentido do aprendizado na área”; as “Competências e habilidades” (as competências estão distribuídas em Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sócio-cultural); bem como os “Conhecimentos de (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática)”. Por fim, uma seção nomeada de “Rumos e desafios” e a “Bibliografia”.

Nos conhecimentos de Língua Portuguesa, selecionamos, dentre as competências e as habilidades, as que, a nosso ver, melhor tratam acerca da oralidade. Desse modo, analisamos a competência a seguir: “Representação e comunicação” e uma de suas respectivas habilidades “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”. Vejamos, a seguir o modo como é feita a descrição dessa habilidade:

[...] A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos.

⁶ Texto de apresentação da página da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado no dia 06 de agosto de 2020.

No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. Quando e onde tiveram a oportunidade de falar? Algumas famílias propiciam essa situação. Na escola, o modo autoritário de ser não permite o diálogo. Como posso dizer, se não sei o que, nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa. Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno. Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). Dessa forma consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto (BRASIL, 2000, p. 21-22).

Apoiando-nos no campo teórico da AD, como se refere Orlandi (2015, p. 19-20), “a linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”. Nesse campo pensa-se a linguagem em seu sentido mais amplo, englobando as várias linguagens (signos, sons, escrita, etc.) O professor de língua portuguesa deve promover atividades que valorizem as várias linguagens, nas quais a oralidade não seja esquecida. É importante salientar que na formulação do enunciado “Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (BRASIL, 2000, p. 22), a ocorrência dos lexemas “de todas as formas” não deve ser entendida como deixar ocorrer de forma solta, de qualquer jeito, sem orientação, mas no sentido de dar liberdade para o aluno expressar-se.

A formulação do enunciado “No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. Quando e onde tiveram a oportunidade de falar?” toca em um ponto importante da constituição dos sentidos sobre o ensino de língua portuguesa, o qual procuramos mostrar nas análises, que é o pré-construído equivocado e cristalizado de que a oralidade não precisa ser trabalhada/explorada na escola, pois o aluno já sabe falar quando nela chega. Se essa habilidade não é trabalhada na Educação Básica, conseqüentemente o resultado negativo vai se estender à Educação Superior.

Outro ponto que cabe discutir é o sentido produzido a partir da formulação: “A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento”. O sentido, aqui produzido,

abre para a dispersão de sentidos própria dos discursos. Em situações de resolução de atividades em sala de aula, por exemplo, seja oral ou escrita, é comum a cobrança pelo alinhamento das respostas dos alunos ao que está posto no livro didático ou ao que o professor define como a resposta correta. Quando o aluno expressa a sua opinião de modo diferente do esperado, a sua resposta é considerada como incorreta e fora do que se pretendia. No processo de ensino, em geral, o professor deve praticar a escuta atenta para aceitar a dispersão. Desse modo, se o aluno for bem preparado ele estará seguro para “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”. Eis, a seguir as discursividade acerca da oralidade na BNCC.

A BNCC está estruturada de modo a contemplar as três etapas que compõem a Educação Básica: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e apresenta as dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo dessa trajetória. O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e foco de nossa análise, está organizado em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual nos interessa aqui, é constituída pelos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Cabe ressaltar que, além das dez competências gerais que devem ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, há, para cada área do conhecimento, competências específicas que devem ser trabalhadas ao longo dessa etapa. Para garantir o desenvolvimento dessas competências estão associadas a elas um conjunto de habilidades que definem as aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos do Ensino Médio. De acordo com a BNCC (2018, p. 481), o propósito é possibilitar aos alunos “competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”.

Conforme vimos observando ao longo do desenvolvimento deste capítulo, as discursividades no âmbito da BNCC produzem o efeito de sentido de igualdade e de uniformidade dos saberes. No entanto, produzir um documento que define o conjunto de “aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver” e objetivar “um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” a partir da determinação de “competências e habilidades” específicas, desconsiderando a heterogeneidade das condições sociais, culturais e econômicas da população brasileira, é não

permitir o acesso a esse direito, é (re)produzir a desigualdade social. Na esteira dessa reflexão, pondera Amorim e Silva (2019):

A ideia de igualdade que subjaz ao documento é, entretanto, falaciosa: tendo força de lei e estabelecendo as competências e habilidades que *devem* ser desenvolvidas em ‘todos os alunos’, a BNCC desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional. É inaceitável uniformizar saberes num país em que a grande parte da população ainda passa fome e não pode optar pela escola em detrimento do trabalho, enquanto outros – poucos – podem pagar por mensalidades escolares que montam, não raro, a três, quatro salários mínimos. É inadmissível uniformizar saberes em que as carreiras docentes não recebem o devido reconhecimento acadêmico e financeiro. É uma violência uniformizar saberes quando muitos não sabem nem que podem desejar saber (AMORIM e SILVA, 2019, p. 154-155; Grifo dos autores).

Ao adotar o enfoque do ensino pautado em competências e em habilidades que todos os alunos devem desenvolver, silenciam-se uns aspectos e acentuam-se outros. Ou seja, a ideia de igualdade, de uniformidade e de homogeneidade é evidenciada enquanto a heterogeneidade constitutiva do ser humano é silenciada. Ainda seguindo esse raciocínio, apresentamos um trecho da BNCC (2018) a seguir:

(...) a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A partir dessas considerações, observamos que as discursividades apontadas neste documento produzem o efeito de sentido de que a garantia das aprendizagens, tidas como essenciais, está associada ao alinhamento às competências. Isto é, ter as competências como referência é a garantia de assegurar as aprendizagens essenciais. Na formulação do enunciado “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, a ocorrência do lexema “indica” produz um efeito sugestivo, orientador; já o lexema “devem” produz um efeito de ordem, de obrigação a ser seguido pela escola.

No que diz respeito aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática em função do que foi estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 são detalhadas as habilidades que o aluno deverá desenvolver na trajetória desse percurso, tendo em vista que estes dois componentes curriculares, deverão ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Com o intuito de flexibilizar e facilitar a adequação dessas habilidades às propostas pedagógicas das escolas,

elas não são definidas por série, o que possibilita às escolas ajustar essas habilidades de acordo com a realidade e a necessidade do aluno.

No Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias elege cinco campos de atuação social, a saber: 1) campo da vida pessoal; 2) campo artístico-literário; 3) campo das práticas de estudo e pesquisa; 4) campo jornalístico-midiático; e 5) campo de atuação na vida pública. Para cada um desses campos, há competências e habilidades específicas. Para os objetivos desta seção, interessa-nos especialmente o “campo de atuação na vida pública”, pois é o que mais enfoca situações que abordam a oralidade. Vejamos, a seguir, o modo como esse assunto é discursivizado na BNCC (2018):

No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas.

Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social (BRASIL, 2018, p. 502).

A partir das considerações desse campo de atuação social, apresentamos o Quadro, a seguir, com a habilidade e as competências que, a nosso ver, estão mais pautadas no ensino da oralidade. Na descrição da habilidade, as letras EM referem-se à etapa do Ensino Médio; o número 13 assinala que essa habilidade pode ser desenvolvida em qualquer uma das séries do Ensino Médio; a sigla LP indica o componente curricular de Língua Portuguesa; e o número 25 designa a habilidade (que vai de 1 a 54). Eis, a seguir, o Quadro 3 com as referidas considerações.

Quadro 3 – Habilidade e competências específicas da oralidade na BNCC

Habilidade	Competências específicas
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade

<p>referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.</p>	<p>de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da BNCC

Partindo dessas reflexões, consideramos que ensinar a oralidade não se restringe apenas em deixar o aluno falar ou praticar a oralização da escrita, é necessário que esse ensino alcance outras dimensões e aconteça de forma planejada e orientada, de modo a desenvolver no aluno a habilidade de responder às demandas comunicativas com as quais ele se depara dentro e fora da sala de aula. Em consonância com Garcia-Reis e Magalhães (2018):

[...] embora não suficiente, a oralização do texto escrito é pertinente, se situada em práticas com gêneros orais, como a leitura nos seminários, a consulta a roteiros em entrevistas ou debates, bem como exercícios de retórica, como comumente acontece em leitura oral de narrativas ou na encenação de peças teatrais, o que se diferencia de situações de leitura oral como respostas a exercícios, por exemplo, que não se configuram como atividades de oralidade por excelência. Tais práticas podem ajudar a superar uma concepção de oral como improvisação (GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2018, p. 244).

Diante desta incursão e do Quadro citado anteriormente, notamos que, embora haja o apagamento histórico-político das condições de produção em que a BNCC foi constituída, faz-se importante sinalizar que o documento, apesar de seu aspecto homogeneizador, apresenta avanços significativos em relação aos PCN no que toca à oralidade. Vejamos, a seguir, o modo como o ensino de Língua Portuguesa está estruturado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 500): “Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica”.

No Guia de Livros Didáticos, material de nossa análise, a estruturação do ensino de LP aparece da seguinte maneira: “No que diz respeito aos critérios eliminatórios específicos para a avaliação do livro de Língua Portuguesa, considerou-se cada eixo de ensino: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística” (BRASIL/PNLD, 2018, p.13). É importante salientar que as resenhas que estamos analisando compõem o Guia de

Livros Didáticos de 2018, o que pode justificar essas diferenças na estrutura do ensino de LP, tendo em vista que a BNCC só passou a vigorar, oficialmente, a partir de 2020. De qualquer modo, observamos que no Guia aparecem cinco eixos de ensino, enquanto na BNCC este número é reduzido para quatro. Nela não aparece a nomenclatura do eixo Literatura, o eixo oralidade é apresentado de modo mais detalhado (escuta e produção oral) e ao eixo análise linguística foi acrescentado semiótica, separados por uma barra.

Um aspecto interessante a ser analisado é o modo como cada um desses documentos caracterizam os eixos. O Guia os denomina de “eixo de ensino”, a BNCC de “eixos de integração”. A nosso ver, o termo integração se mostra mais adequado, pois produz o sentido de que os eixos devem funcionar de forma articulada. Independentemente da nomenclatura, percebemos que a oralidade vem sendo abordada nestes documentos, mas, ao que parece, assumir a oralidade como um objeto de ensino ainda é um desafio para os professores, para os autores e para os avaliadores do LD, ainda que ela se constitua como um dos cinco eixos que concebe o ensino de LP. Vejamos, a seguir, um trecho que confirma as referidas considerações.

(...) trabalhar com a oralidade tem se restringido à abordagem oral de conteúdos curriculares, pelo professor. Por exemplo, após a leitura de um texto, o professor faz perguntas orais, e os alunos a respondem também nessa forma de registro da língua. No conjunto dos depoimentos, perceberam-se dificuldades sobre a compreensão de oralidade e de gêneros orais, pois esses termos eram interpretados como se fossem sinônimos, e a oralidade era entendida como um uso menos normativo e menos sistematizado da língua (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 99).

Diante dessas ocorrências, acreditamos que esta pesquisa é relevante para auxiliar aos professores no trabalho com essa prática de linguagem/objeto de ensino/eixo, tendo em vista que por estar na BNCC ensinar a oralidade passou a ter estatuto normativo.

3.4 O livro didático no contexto atual da educação brasileira

Em um contexto de globalização, de excessiva influência tecnológica e de um número intenso de informações, o livro didático continua sendo o principal suporte do 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 2018, 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. Vejamos, a seguir, o Quadro 4 em que apresentamos as referidas considerações:

Quadro 4 – Livros didáticos distribuídos para o triênio 2018/2019/2020

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (RS) Aquisição
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
2018	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos – EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	Total do PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Fonte: Dados expostos no site do FNDE, disponível em www.fnde.gov.br.

Como podemos observar no Quadro 4, a quantidade de livros adquiridos e distribuídos, bem como os valores de aquisição, variam conforme a etapa da Educação Básica a ser atendida pelo Programa. Vale esclarecer que os anos iniciais do Ensino Fundamental atendem aos alunos do primeiro ao quinto ano. Os anos finais do Ensino Fundamental atendem aos alunos do sexto ao nono ano. Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, atende aos alunos de primeira, segunda e terceira séries. Escola Campo, segundo o Decreto nº 7.352, é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou em área urbana, desde que atenda, predominantemente, a populações do campo. 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 desenvolver o ensino-aprendizagem de forma contextualizada, voltada para a realidade do campo em consonância com os conhecimentos científicos e os saberes da comunidade.

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada⁷. Com abrangência do Ensino Fundamental ao Médio, a EJA atende aos alunos a partir de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e aos alunos a partir de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio em idade própria. A duração é de 2 anos para conclusão do Ensino Fundamental e de 18 meses, para a conclusão do Ensino Médio. A redução do tempo de permanência na escola permite que o aluno retorne à sala de aula e que conclua os estudos em menos tempo. Um fator interessante a ser observado na história de vida dos alunos dessa modalidade de ensino é que a mesma condição que os afasta da escola é a mesma que os traz de volta: o trabalho. Muitos desses alunos desistiram de estudar, e não concluíram os estudos em idade apropriada, porque não tiveram como conciliar estudo e trabalho, neste caso, decidiram pela segunda opção. Passado o tempo, a necessidade de entrar no mercado de trabalho e adquirir melhores condições de vida os traz de volta à primeira opção.

É interessante ressaltar, também, que, desde 1996, quando se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, a diferença entre a quantidade de livros inscritos no Programa e a quantidade de livros aprovados pelo Programa é significativa. Tomemos como exemplo a avaliação feita em 2018; de um total de 166 coleções inscritas, de 12 componentes curriculares diferentes, apenas 97 foram aprovadas. Em parceria com 11 universidades diferentes, o MEC reprovou 69 coleções. Das 97 obras aprovadas, 11 delas são de Língua Portuguesa, e a universidade responsável pela avaliação desse componente foi a UFBA, como já foi mencionado anteriormente.

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. 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.

⁷ Quando citamos idade apropriada estamos nos referindo à conclusão do Ensino Fundamental aos 15 anos e à conclusão do Ensino Médio aos 18 anos de idade.

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/PNLD, 2017, p.13)

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.

Vale destacar que, para participar do PNLD, os dirigentes das redes de ensino municipal, estadual, distrital e das escolas federais de Educação Básica devem encaminhar Termo de Adesão declarando seu interesse em receber os materiais do Programa e comprometendo-se a executar as ações do Programa conforme a legislação. A distribuição dos materiais acontece de modo regular e gratuito de forma integral a cada triênio e em caráter de reposição e de complementação a cada ano.

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)

3.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública da educação

Ao nos propor a refletir sobre as discursividades acerca da oralidade no “Manual do Professor” de livros didáticos de Língua Portuguesa e de suas respectivas resenhas no Guia de Livros Didáticos, também nos propomos a entender o funcionamento de produção, de avaliação e de distribuição desse objeto simbólico como condições de produção para que o PNLD se sustente como política pública. Para tanto, traçamos um breve percurso sobre políticas públicas e o sobre o funcionamento do PNLD.

As políticas públicas são um conjunto de ações, projetos e programas desenvolvidos pelo Estado com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar e colocar em prática direitos constitucionalmente reconhecidos ou mesmo que não estejam em leis, mas se fundam a partir de uma necessidade da sociedade. O planejamento, a criação e a execução dessas políticas são desenvolvidos por meio de uma parceria entre os três Poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. As políticas públicas, segundo Dias (2010, p. 50), “entram em cena uma vez que elas vão criar um consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação de sujeitos, o que permitirá ao governo exercer seu poder regulador sem tensão”.

Por serem direitos assegurados na Constituição, as políticas públicas existem em muitas áreas, dentre elas: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a assistência social, o meio ambiente, a cultura, a moradia e o transporte. A educação no Brasil é um direito universal de todos os brasileiros. Desse modo, para assegurá-la e promovê-la está instituída pela própria Constituição Federal as políticas públicas de educação. O Art. 205 da Constituição Federal garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1998).

O direito ao acesso de todos à educação é, em primeiro lugar, responsabilidade do Estado, visto que este tem a função de instituir políticas públicas que venham ao encontro das necessidades da sociedade, não perdendo de vista a importância da participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e na avaliação desse processo. Na formulação do enunciado “A educação, direito de todos” cria-se um efeito de sentido de igualdade de acesso à educação, apagando-se as diferenças sociais e econômicas existentes em nossa sociedade.

Diante dessas considerações, notamos que as discursividades em circulação acerca de políticas públicas produzem o efeito de sentido de serem instrumentos que solucionam as

desigualdades presentes na sociedade. No que diz respeito à educação, tomemos como exemplo a política pública voltada para o livro didático intitulada de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD constituído em 1985 pelo governo federal é o resultado de um longo percurso de políticas públicas voltadas para o âmbito da educação que se iniciou em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão responsável para legislar sobre políticas do livro didático e, desde então, vem passando por (re)formulações, aperfeiçoamentos e diferentes nomenclaturas. De competência do Ministério da Educação (MEC) e regido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apresenta como principal objetivo a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas de Educação Básica pública de todo o país.

No que se refere às considerações supracitadas, a CF de 1988, no Art. 208, assegura que: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2016, p. 123-124). É pertinente destacar que o discurso que reverbera nos documentos que institui as políticas públicas para esses programas suplementares produz o efeito de sentido de um Estado que cuida e se preocupa com o cidadão. No entanto, a distribuição gratuita do livro didático, bem como o transporte, a alimentação e a assistência à saúde garantidos ao educando é de responsabilidade do Estado. Ao implantar uma política pública que garanta esses direitos ele está apenas cumprindo um dever.

Nesse sentido, o PNLD como política pública para o livro didático tem a finalidade de melhorar a qualidade dos livros que são distribuídos para as escolas. Para isso, pauta-se em uma concepção de educação condicionada ao artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012), que afirma que as propostas curriculares devem contemplar:

- I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;
- III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente.

(BRASIL, 2012, p. 4-5)

Ao mesmo tempo em que esse Programa possibilita a difusão do livro didático para as escolas públicas brasileiras pautado em uma concepção de educação voltada para propostas que contemple as DCNEM, restringe-se em lançar políticas para a formação continuada dos professores para um planejamento didático que articule as competências exigidas pelo Programa com os conteúdos ministrados. Se de um lado exige-se que o LD deva pautar-se nessas competências, por outro lado, silencia-as. Entendemos, dessa forma, que o Programa está mais preocupado com a quantidade de livros distribuídos do que com a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno. Produzir um ensino de qualidade requer muito mais do que apenas enviar livros para as escolas. Como ressalta Orlandi (2012, p. 47), “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”. Faz-se necessário rever, portanto, as concepções de qualidade no ensino que o PNLD deixa deflagrar.

É notório que as condições de produção do livro didático, no que diz respeito a sua constituição, formulação e circulação, estão atreladas a um conjunto de medidas políticas que controla a sua produção e a sua distribuição em todo o território nacional. Nesse sentido, Azevedo (2019) assevera que:

A criação de políticas públicas pelo Estado que façam intervir a ideologia de determinados grupos políticos na confecção de materiais didáticos que circulam nas escolas é uma forma de assegurar a permanência de um determinado regime político, bem como as crenças e ideias construídas e impostas por esses grupos. Assim, desvincular o objeto LD dos processos histórico-sociais que lhes deram um rosto é perder de vista sua natureza política e, por conseguinte, sua história (AZEVEDO, 2019, p. 80).

Uma ampliação no PNLD, em 1995, trouxe um componente novo para o Programa, a criação do Guia de Livros Didáticos – ele oferece informações que auxiliam os professores na escolha dos livros didáticos que serão adotados em suas escolas e para auxiliá-los nessa tarefa, o Guia dispõe de resenhas de cada componente curricular as quais têm a função de apresentar os livros didáticos aprovados no processo avaliativo e informar aos professores sobre as características pedagógicas de cada obra, seus pontos positivos e suas deficiências. Por meio das resenhas, o professor pode analisar, dentre as coleções aprovadas, os livros mais

adequados às características de sua região, ao contexto social e cultural de seus alunos e que atendam ao projeto político pedagógico de sua escola. Acreditamos que o momento da escolha do livro didático possibilita aos profissionais da educação condições para reflexões e discussão coletiva mediante um trabalho consciente e responsável.

Uma inovação do PNLD, em 2018, foi o acesso *online* ao conteúdo completo de cada manual do professor aprovado e a abertura à inscrição para professores de instituições de Ensino Superior e da Educação Básica interessados em participar como avaliador do processo de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação. Desse modo, a partir de critérios previamente estabelecidos, as equipes de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2018 foram formadas por professores universitários e da Educação Básica com experiência no ensino. Tendo em vista que o livro didático constitui um dos mais importantes recursos pedagógicos no trabalho do professor, o PNLD tem como responsabilidade promover a melhoria da qualidade do ensino desse instrumento utilizado na maioria das salas de aula das escolas brasileiras. Nesse sentido, Kleiman (2018) enfoca que:

[o] PNLD é um dos poucos programas com uma vertente formativa que tem se mostrado eficiente nos demais segmentos educacionais. E, no caso da avaliação de livros de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, anima também contar com a garantia de que a disciplina não será expurgada do sistema, sejam quais forem os resultados dos alunos nos testes padronizados de avaliação do desempenho escolar (KLEIMAN, 2018, p. 8).

Ressalta-se a importância e a responsabilidade próprias do PNLD na elaboração dos conteúdos e das temáticas que compõem os livros didáticos, tendo em vista que esse programa é basilar na construção desse material que circula por todo o território nacional.

4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões.

(Paul Henry, 2014, p. 38)

4.1 Considerações iniciais

Em consonância com o que ressalta Gallo (1989), quando nos propomos a compreender o modo como é discursivizado o eixo oralidade tanto por autores quanto por avaliadores do LD, a nossa ancoragem pelo viés proposto no âmbito da Análise de Discurso “se justifica por ser um método que parte do texto, refaz a trajetória do sujeito que produziu o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto (o discurso), para retornar finalmente ao texto e compreendê-lo” (GALLO, 1989, p. 23). O que significa dizer que há elementos externos que estão além da materialidade linguística e que engendram sentidos. Vemos a linguagem com relação ao contexto sócio-histórico, lançamos o nosso olhar para além do que está dito, pois há sentidos que estão dispersos que se deslocam da intradiscursividade, do campo da formulação.

Nesse sentido, mobilizaremos, inicialmente, a noção de texto a partir da perspectiva teórica em que nos inscrevemos, para a leitura discursiva de nosso material simbólico e para efetuar gestos de interpretação, com o fim de realizar uma leitura que vá além da superfície da materialidade linguística. Na perspectiva discursiva, diferentemente de outras concepções, “não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentido) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e é assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso”. (ORLANDI, 2015, p. 70). Na verdade, o que interessa ao analista é o discurso. Em vez de se perguntar “o que o texto quis dizer”, é necessário questionar “como o texto significa”, o que lhe possibilita o acesso ao discurso. O processo de significação não se limita a um único sentido, há deslocamentos. Em outras palavras, a AD desfaz a ilusão de literalidade e de univocidade que são defendidas por outras perspectivas teóricas no âmbito da Linguística.

Ainda seguindo esse raciocínio, para a AD, nos moldes do que concebe Orlandi (2015, p. 67), “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação com a língua, com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica”. A perspectiva discursiva nos

permite ir além da estrutura e do conteúdo do texto, leva-nos a questionar acerca dos sentidos que o texto coloca em funcionamento. Desse modo, é de interesse para a AD explorar como o texto significa e como ele se constitui na relação com sua exterioridade. Ele se marca na língua e produz efeitos de sentido. Ainda na esteira de Orlandi (2015), o texto:

[...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogos de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação (ORLANDI, 2015, p. 70).

Nessa mesma direção, para os gestos de interpretação a que nos propomos, neste trabalho, para apresentação de nossa análise, fizemos recortes discursivos dos textos constantes dos Manuais do Professor de cada uma das onze coleções aprovadas no PNL 2018 com os respectivos recortes dos textos constantes das resenhas, sem perder de vista certos elementos das suas condições de produção. A partir desses recortes, chamamos a atenção para alguns pontos que consideramos essenciais para compreendermos como o eixo oralidade está sendo discursivizado nesses materiais, bem como para o jogo de sentidos que essa discursividade deixa deflagrar.

Diante dessas considerações, pretendemos, neste capítulo, apresentar as condições de produção em que os *corpora* que constituem o material de análise deste trabalho foram produzidos, bem como a metodologia adotada para o procedimento de análise dos recortes discursivos (RD) e das sequências discursivas (SD) oriundas desses RD. Na primeira seção, tratamos da caracterização dos *corpora* de arquivo, considerando-os como documentais. Na segunda seção, abordamos o modo de estruturação do Edital para inscrição e avaliação das obras a serem submetidas ao processo seletivo a partir da publicação do Edital no Diário Oficial da União. Na terceira seção, destacamos o modo como é caracterizada a resenha, pontuando seu caráter avaliativo e sua finalidade. Na quarta seção, ressaltamos o modo como é caracterizado o Manual do Professor, focando na função e na discursividade em tom de receita característico desse recurso pedagógico, não perdendo de vista o interlocutor, neste caso, o professor. Na quinta e última seção, apresentamos o procedimento de análise percorrendo sobre os recortes discursivos e as sequências discursivas oriundas desses recortes, bem como os dispositivos analíticos utilizados nas análises.

4.2 Da caracterização dos *corpora* de arquivo

Esta seção contempla o percurso metodológico que fundamenta este trabalho. A nossa pesquisa é documental por ter como objeto de pesquisa o LD e o Guia de Livros Didáticos,

um documento cultural. Em AD, esse tipo de *corpora* é chamado de “*corpus* de arquivo” em oposição ao “*corpus* experimental”, quando se coleta materiais especificamente para uma determinada pesquisa. Conforme assegura Courtine (2014):

[...] *corpora de arquivos* (constituídos a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados) ou *corpora experimentais* (que equivalem à produção de sequências discursivas por locutores colocados em uma situação experimental definida). Se a prática de trabalho em *corpora* de arquivos é, antes, uma prática de historiador, aquela em *corpus* experimental é comumente adotada pelos psicólogos e psicossociólogos quando da reunião de seus dados. Os estudos realizados dividem-se de maneira quase igual em dois conjuntos: os *corpora* de arquivos foram constituídos de maneira clássica a partir da seleção de uma palavra-polo cujos contextos de frase são sistematicamente levantados num campo discursivo restrito e submetido ao tratamento AAD (PÊCHEUX & WESSELIUS, 1973; PÊCHEUX & GAYOT, 1973); os *corpora* experimentais são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como resposta a uma questão, a instrução, à produção de um curto resumo de texto... (PÊCHEUX, 1974) (COURTINE, 2014, p. 77).

Diante dessas considerações, vale relembrar o que foi dito na epígrafe de introdução deste trabalho: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”; “Porque cada um lê e relê com os olhos que tem”. Isso significa dizer que a leitura que fazemos de um determinado objeto depende da perspectiva metodológica que adotamos. Nesta mesma direção, Orlandi (2012, p. 18) enfatiza: “as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de diferentes objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades”.

Nesse sentido, considerando os objetivos construídos para este trabalho, conforme já ressaltamos na introdução, foi-nos necessário empreender um método de análise que nos permitisse tomar as discursividades entre autores e avaliadores como ponto de partida. Para tanto, recorreremos ao método dialético por “ser entendido como um método de interpretação da realidade”. Conforme ressalta Gil (2008):

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008, p. 14).

A presente reflexão fundamenta-se no pressuposto de que há um batimento entre língua e história. Não podemos estudar a língua isolada de suas condições de produção, de sua

exterioridade constitutiva e de sua historicidade. Reconhecendo a pertinência desse batimento, dessa relação, sem considerar uma superior à outra, é que Pêcheux (2014, p. 66) defende a ideia de que: “É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo.”

Para finalizar esta seção, na esteira de Gil (2008), ressaltamos que:

O materialismo dialético pode, pois, ser entendido com [sic]um método de interpretação da realidade, que se fundamenta em três grandes princípios (Engels, 1974):

a) *A unidade dos opostos*. Todos os objetos e fenômenos apresentam aspectos contraditórios, que são organicamente unidos e constituem a indissolúvel unidade dos opostos. Os opostos não se apresentam simplesmente lado a lado, mas num estado constante de luta entre si. A luta dos opostos constitui a fonte do desenvolvimento da realidade.

b) *Quantidade e qualidade*. Quantidade e qualidade são características imanes a todos os objetos e fenômenos e estão inter-relacionados. No processo de desenvolvimento, as mudanças quantitativas graduais geram mudanças qualitativas e essa transformação opera-se por saltos.

c) *Negação da negação*. A mudança nega o que é mudado e o resultado, por sua vez, é negado, mas esta segunda negação conduz a um desenvolvimento e não a um retorno ao que era antes (GIL, 2008, p. 13; Grifos do autor).

Dos três grandes princípios citados por Gil, tomamos como foco apenas este primeiro, por considerá-lo adequado à nossa pesquisa. Em uma associação com o que destacou Pêcheux (2014):

[...] a questão da leitura permaneceu quase sempre implícita: há, entretanto fortes razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem em surdina clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’). [...] Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre *alguns* deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e *o conjunto de todos os outros*, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas e ‘contínuos’ particulares e públicos, constitui-se através da Era Clássica e até nossos dias, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa (PÊCHEUX, 2014, p.59-60; Grifos do autor).

Nesse sentido, os lugares discursivos de autores e de avaliadores mostram o jogo contraditório existente no processo de elaboração e de avaliação de livros didáticos, sendo lugares discursivos que, do ponto de vista da história, são interdependentes. Na prática social de se propor e de se avaliar livros didáticos, esses lugares discursivos assumem relevância por pertencerem a momentos distintos, contraditórios e constitutivos dessa prática social.

4.3 Da descrição do Edital do PNLD/2018

Nesta seção, apresentamos, a partir da publicação do Edital, como é projetado o processo de constituição, de formulação e de circulação do LD. O Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e aos professores do Ensino Médio da rede pública inscritas, no PNLD, apresenta os prazos, as normas, as obrigações e os procedimentos que deverão ser cumpridos pelas editoras interessadas em inscrever as suas obras didáticas.

No que diz respeito à caracterização das obras didáticas, considera-se coleção o conjunto organizado em volumes. Ou seja, a coleção é composta por três volumes, um para cada ano escolar do Ensino Médio. As obras didáticas de Sociologia, de Filosofia e de Arte são organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos. A obra didática será composta de livro do estudante e de manual do professor. No caso das coleções, será composta por três livros do estudante e por três manuais do professor. Nas obras de Arte, de Língua Estrangeira Moderna Inglês e de Língua Estrangeira Moderna Espanhol, cada volume deverá estar acompanhado de um CD em áudio, sendo considerado parte integrante da obra.

As editoras devem apresentar as obras inscritas nas versões impressas e em PDF. Produzidas para utilização no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, as obras podem ser inéditas, aquelas que ainda não passaram por avaliação do MEC, mesmo que parcialmente, ou reapresentadas, aquelas que já passaram por avaliação do MEC e que foram reinscritas mediante reformulação ou não.

As obras didáticas são caracterizadas como reutilizáveis e consumíveis. Considera-se reutilizáveis aquelas que permanecem com os alunos em caráter provisório, sendo obrigatória a devolução no final de cada ano letivo para reutilização. As consideradas consumíveis são aquelas que permanecem definitivamente com os alunos, sendo desnecessária a devolução para escola no final do ano letivo.

Há um limite de páginas permitido para cada componente curricular, tanto para o livro do estudante quanto para o manual do professor. No caso do componente curricular de Língua Portuguesa, material de nossa análise, são permitidas, no máximo, 360 páginas no livro do estudante e 460 no manual do professor. Todas as obras deverão atender às normas do acordo ortográfico de língua portuguesa.

No que se refere aos aspectos avaliativos, as obras didáticas passam por três etapas: Triagem, Pré-análise e Avaliação Pedagógica. A etapa da Triagem, sob a responsabilidade do FNDE e da instituição contratada por ele, constitui-se da análise das propriedades físicas e da documentação da obra. A etapa da Pré-análise, sob a responsabilidade da SEB, tem como foco

verificar a compatibilidade entre os documentos apresentados e as obras inscritas. A terceira e última etapa, também sob a responsabilidade da SEB, tem a função de analisar a parte relacionada aos conteúdos da obra. Vale ressaltar que cabe recurso em qualquer uma das três etapas para as obras que receberem o parecer indicativo de reprovação e que em todas as três etapas os procedimentos analíticos são realizados com base nos critérios estabelecidos no Edital.

Quanto à avaliação pedagógica das obras didáticas, foi realizada por instituições públicas de Educação Superior, de acordo com as orientações e as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Essas instituições organizaram equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. As obras avaliadas e aprovadas, conforme os critérios estabelecidos pelo edital, compuseram o Guia de Livros Didáticos.

O Guia de Livros Didáticos é composto pelas resenhas das obras aprovadas, bem como pelos princípios e pelos critérios que orientarão a avaliação pedagógica, pelas fichas de análise que servirão como modelo e pelo *hiperlink* das obras aprovadas. Esses itens servirão como auxílio ao corpo docente e aos demais servidores da escola participante do PNLD na escolha da obra didática.

O Edital dispõe de princípios e de critérios para a avaliação das obras didáticas destinadas ao Ensino Médio. Além dos critérios eliminatórios comuns a todas as obras, há os princípios e os critérios eliminatórios específicos das áreas. Os componentes curriculares de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), de Arte e de Educação Física compõem a área de Linguagens e, como consta do Edital, a área de linguagens é um espaço escolar especialmente propício para:

- a. o planejamento conjunto, por parte das equipes docentes responsáveis, dos componentes curriculares;
- b. a organização didática de um conjunto bastante diversificado de práticas sociais - verbais, musicais, visuais e corporais - de expressão, comunicação e interação social;
- c. a construção de conhecimentos, relativos tanto às práticas já referidas quanto ao processo de interação/comunicação e às próprias línguas e linguagens (BRASIL, 2015, p. 36).

No que se refere, especificamente, ao componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio, implica:

- a. desenvolvimento da linguagem oral e escrita, desenvolvendo a compreensão linguística em um ambiente democrático, valorizando tanto o uso formal da língua quanto a diversidade dialética;
- b. aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários, não só como ferramentas, mas como objetos de ensino e aprendizagem próprios;
- c. sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2015, p. 36).

As atividades de leitura e de escrita, assim como de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na proposta pedagógica de Língua Portuguesa.

Nos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa, constantes do Edital, é avaliado o tratamento didático dedicado ao ensino-aprendizagem da leitura, da escrita, da oralidade e da reflexão sobre a língua e a linguagem. No que diz respeito à oralidade, foco de nossa análise, as coleções didáticas devem reservar uma proposta de ensino-aprendizagem própria. As atividades devem:

- a. favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- b. explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes, seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate, seminário, exposição oral etc.);
- c. desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do estudante;
- d. orientar a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão) (BRASIL, 2015, p. 37-38).

A partir da publicação do resultado da Avaliação Pedagógica, acontecem as seguintes etapas: de Habilitação, de Negociação e de Contratação. Essas duas últimas são feitas após a escolha das obras pelos professores e pelos dirigentes de escolas. A etapa de Habilitação, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Habilitação/FNDE, consiste na análise das obras que foram aprovadas na avaliação e de seus respectivos documentos exigidos pelo Edital, bem como na consulta de dados cadastrais e das regularidades jurídicas do editor. A etapa da Negociação, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Negociação/FNDE, tem por objetivo o acordo nos preços para aquisição das obras escolhidas em primeira opção pelas escolas inscritas no PNLD. Caso não haja acordo, o FNDE poderá contratar a editora das obras escolhidas em segunda opção, ou, ainda, optar por contratar a obra mais escolhida em cada região. Na etapa de Contratação, o FNDE oficializará os contratos administrativos com as editoras que tiverem concordado com as negociações de preços.

E, por fim, vêm as etapas de Produção, de Controle de Qualidade e de Distribuição. A etapa de Produção, de responsabilidade do Editor, acontece após a assinatura dos contratos e deve ser feita em consonância com a pré-inscrição feita no Programa. No processo de Produção das obras, o FNDE, ou empresa contratada por ele, poderá fazer inspeção, por meio de Controle de Qualidade, com o intuito de verificar a condição do material a ser distribuído. Na última etapa desse longo processo, e sob a responsabilidade da empresa contratada pelo FNDE, é feita a Distribuição das obras às escolas. Finalmente, os professores poderão utilizar-se desse recurso pedagógico como auxiliar e não como uma muleta. Em consonância com o Guia de Livros Didáticos, podemos perceber que:

No cotidiano do estudante e do professor, o livro didático pode ser um importante aliado, ajudando-os na organização do ensino e da aprendizagem. Uma das condições para que isso ocorra é o reconhecimento das necessidades do contexto escolar e, ao mesmo tempo, a capacidade de entender os limites dos livros didáticos (BRASIL/PNLD, 2017, s/p⁸).

Entendemos que o livro didático pode ser uma fonte de busca, mas não deve ser a única. Ademais, os conteúdos apresentados pelo livro não precisam, necessariamente, ser ensinados do mesmo modo como se apresentam, nem sequer na mesma sequência. Da mesma forma que pode ser benéfico seguir as orientações propostas no LD, pode ser prejudicial a partir do momento em que essas orientações são tomadas como determinantes e únicas no processo de ensino-aprendizagem. Em concordância com as considerações de Orlandi (2012), “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado” (ORLANDI, 2012, p. 57). O desenvolvimento dos conteúdos apontados no livro deve ser adequado à realidade escolar, respeitando as diferenças próprias a cada aluno e ao mesmo tempo a diversidade cultural, social e econômica. Em suma, o papel do LD deve ser o de auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas sem apagar a sua autonomia e o seu papel crítico, ativo e criativo.

4.4 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, constante do Edital de Convocação. As resenhas das obras didáticas são textos essencialmente

⁸ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>

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; grifos nossos).

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 4/2015 – CGPLI, 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) 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. Vejamos, por meio do Quadro 4, a seguir, 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.

Quadro 5 – Avaliadores do componente curricular de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2018

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO Selecionada pela Chamada Pública nº 42/2016 (DOU 22/04/2016) Universidade Federal da Bahia – UFBA		
Anderson Luís Nunes da Mata	UNB	Doutor em Literatura
Aurelina Ariadne Domingues Almeida	UFBA	Doutora em Letras
Fernanda Muller	Colégio De Aplicação/UFSC	Doutora em Letras
Eliamar Godoi	UFU	Doutora em Estudos Linguísticos
Fernando Rodrigues de Oliveira	UNIFESP	Doutor em Educação
Gabriel Arcaño Santos De Albuquerque	UFAM	Doutor em Letras
Luciene Almeida De Azevedo	UFBA	Doutora em Letras
Marcela Moura Torres Paim	UFBA	Doutora em Letras
Márcio Araújo De Melo	UFT	Doutor em Literatura Comparada
Márcio Ricardo Coelho Muniz	UFBA	Doutor em Literatura Portuguesa
Milena Britto De Queiroz	UFBA	Doutora em Letras
Nara Caetano Rodrigues	Colégio de Aplicação/ UFSC	Doutora em Letras
Noemi Santana	UFBA	Doutora em Letras
Rosa Maria Hessel Silveira	UFRS	Doutora em Educação
Rosângela Hammes Rodrigues	UFSC	Doutora em Linguística Aplicada

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018.

A partir dos dados informados no Quadro, 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 morfossintáticos 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 as suas avaliações 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 fala mais alto e que os sobredetermina.

Os livros que serão escolhidos acompanharão professores e alunos no percurso de três anos. 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.

O eixo oralidade, objeto de nossa análise, bem como Leitura e Literatura, Produção Textual, Conhecimentos Linguísticos e 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.

4.5 Da caracterização do Manual do Professor

Nesta seção, procuramos entender o funcionamento do recurso pedagógico, comumente, nomeado de Manual do Professor, pois foi dessa seção constante do LD que recortamos um dos *corpora* de nosso trabalho. O Manual do Professor é um recurso que se encontra em uma seção nas páginas finais de cada componente curricular destinado ao professor. Esse recurso tem a função de subsidiar o professor em sua prática pedagógica e na organização dos conteúdos abordados, bem como o de indicar os pressupostos teórico-metodológicos da coleção. Conforme o que consta do Edital de Convocação 4/2015 – CGPLI:

O Manual do Professor deve oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia, bem como sugestão de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2015, p. 2).

O recorte discursivo anterior mostra uma discursividade de autoridade que se configura naquilo que chamamos relação de forças. “[s]egundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 37). A posição-sujeito em A fala em nome do MEC e dirige-se ao sujeito em B, representado pelos autores das obras didáticas, convocando-os a partir da locução verbal, “deve oferecer”, a produzirem um Manual com determinadas orientações “que contribuam para a formação e atualização” de um interlocutor específico, neste caso, o professor da Educação Básica. Assim, a partir do momento em que consideramos quem é o sujeito enunciador e qual o lugar que ele ocupa, esses dizeres significam de modo diferente. Por estarem ancorados no poder institucional que eles representam, socialmente, alcançam maior valor e significância.

Esta seção, nomeada “Manual do Professor”, comumente traz um texto introdutório intitulado de “Apresentação”, verdadeira propaganda do LD, que visa a efeitos de sentido específicos. Esses textos mantêm entre si uma regularidade discursiva que os caracteriza em uma determinada conjuntura enunciativa específica. Além do texto de “Apresentação” e do

“sumário”, esta seção, geralmente, traz propostas de trabalho interdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento, apresenta a estrutura e a organização da coleção, bem como oferece textos de apoio pedagógico e sugestões de *sites* para consulta e pesquisa. Geralmente, está dividida em duas partes: parte geral, o que é apresentado se refere aos três volumes, e parte específica, traz sugestões de como trabalhar as atividades de cada volume de modo específico. Em suma, o Manual do Professor tem a função de orientar o desenvolvimento das atividades propostas com explicações mais detalhadas para o professor.

Apresentamos, por meio do Quadro 6, o modo como as onze coleções aprovadas no PNLD 2018 nomeiam essa seção.

Quadro 6 – Nome da seção destinada ao professor dos LD aprovados no PNLD 2018

Livro Didático	Nome da seção
Língua Portuguesa: Linguagem e Interação	Manual do Professor
Português: língua e cultura	Manual do Professor
Ser Protagonista – Língua Portuguesa	Manual do Professor
Veredas da Palavra	Manual do Professor
Português: trilhas e tramas	Assessoria Pedagógica
Vivá – Língua Portuguesa	Caderno de Apoio Pedagógico – CAP
Novas Palavras	Conversa com o professor
Português – contexto, interlocução e sentido	Guia de recursos
Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso	Orientações Didáticas
Esferas das linguagens	Orientações para o professor
Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem	Suplemento do Professor

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Guia de Livros Didáticos do PNLD 2018.

Com exceção das coleções: *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação*; *Português: língua e cultura*; *Ser Protagonista – Língua Portuguesa* e *Veredas da Palavra*, que nomeiam igualmente essa seção como “Manual do Professor”, as demais nomeiam de uma forma peculiar: “Assessoria Pedagógica”, “Caderno de Apoio Pedagógico – CAP”, “Conversa com o professor”, “Guia de recursos”, “Orientações Didáticas”, “Orientações para o professor” e “Suplemento do Professor”.

É interessante ressaltar que o modo como os autores das obras didáticas nomeiam essa seção significa. As expressões: “Manual”, “Orientações”, “Caderno de apoio”, “Guia” e “Assessoria” podem produzir o efeito de sentido de que o locutor (autor) está em uma posição diferente (superior) à do interlocutor (professor) e, por isso, estão habilitados a “ensinar”, “ditar as regras” de como o conteúdo da obra deve ser trabalhado. Dito de outro modo, esses termos funcionam como uma bússola, um *GPS*, que guiam as decisões do professor fazendo um apagamento de sua autonomia. O termo, “Conversa”, utilizado na coleção *Novas Palavras*, para nomear essa seção, remete a uma ação de prática de oralidade informal da língua e parece colocar locutor e interlocutor em uma mesma posição; por essa razão, há uma conversa, um diálogo, aparentes, entre ambas as partes e não há, supostamente, a ideia de superioridade e/ou de inferioridade. No entanto, há, na verdade, uma projeção de “Conversa”, já que o professor não poderá interagir, de fato, com os autores da obra. A coleção *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem* usa o termo “Suplemento”, traz a ideia de acréscimo, de complemento, do que não foi dito anteriormente na obra.

No processo de avaliação do livro didático, além dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, considerou-se, também, a relevância do Manual do Professor:

Além dos eixos do ensino de Língua Portuguesa, o processo avaliativo focalizou a pertinência e consistência do Manual do Professor. Quanto a esse quesito, observou-se, por exemplo, a clareza na proposição dos objetivos de ensino, a perspectiva teórico-metodológica que subsidia o desenvolvimento das atividades na obra, as orientações quanto ao desenvolvimento de propostas interdisciplinares no contexto escolar, a existência (e qualidade) das atividades complementares, bem como as contribuições para o processo de formação continuada dos professores (BRASIL, 2017, p.14).

Como já foi mencionado no capítulo anterior, disponibilizar o LD e considerar que ele vai contribuir no processo de formação continuada do professor e não dar acesso a uma capacitação é responsabilizar pelo fracasso/sucesso do aluno tão somente o professor e, por decorrência, produzir o apagamento do próprio potencial de significação didático do Manual.

Diante dessas discursividades acerca do Manual do Professor, concebido para, entre outras atribuições, contribuir “para o processo de formação continuada dos professores”, buscamos compreender o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores, tendo em vista o professor como interlocutor.

4.6 Do procedimento de análise

À luz da perspectiva teórica em que nos inscrevemos, o *corpus* é o resultado de um processo daquilo que foi recortado, precisamente, pelo pesquisador para ser analisado como

objeto de exploração. Dito de outro modo, na AD, não se trabalha com os textos em sua totalidade, mas com recortes. Em concordância com Orlandi (1984, p. 14; grifo da autora), “[o] *recorte* é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva”. Os recortes são essenciais, porque, além de relacionar diferentes textos, sinalizam marcas, evidenciam pistas e vestígios significantes a respeito do tema investigado, na medida em que pontuam as peculiaridades do processo de significação.

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, os *corpora* foram apresentados no formato de RD e, a partir deles, foram recortadas as SD. Chamamos de RD aquilo que recortamos de um material amplo, neste caso, dos LD e das resenhas, com o propósito de trabalhar de maneira mais pontual e minuciosa o material recortado. E chamamos de SD aquilo que recortamos do RD por haver uma regularidade discursiva no funcionamento daquilo que pretendemos analisar, neste caso específico, o pré-construído. Esses recortes, analisados a partir do método dialético, permitiram-nos construir um batimento entre descrição e interpretação, o que nos possibilitou ver em funcionamento a relação entre a língua e a história, não perdendo de vista as tomadas de posição dos sujeitos discursivos.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos que encaminham este trabalho e, tendo em vista as discursivizações de autores e de avaliadores dos LD acerca da oralidade, ressaltamos que a análise, deste trabalho, foi explorada a partir dos seguintes dispositivos analíticos: formações imaginárias; pré-construído; formação discursiva, posição-sujeito; a divisão social do trabalho com a oralidade e o lugar discursivo dos interlocutores, bem como o jogo argumentativo que esse lugar deixa deflagrar. Esses dispositivos aparecem, nas análises, dispostos nessa mesma ordem. Não nos deteremos, aqui, em definir nem conceituar os dispositivos que elencamos anteriormente, vamos tangenciar algumas características, à medida que formos analisando o material simbólico proposto para análise neste trabalho.

É interessante esclarecer que, diante das inúmeras materialidades a serem problematizadas e analisadas no âmbito escolar, precisamos passar por um processo de seleção e de recorte até chegarmos ao nosso material de análise. Primeiro, selecionamos o LD por acreditar que ele é um objeto simbólico que circula pela maior parte das escolas públicas brasileiras. Em alguns casos, esse objeto é o único recurso utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, conforme visto na seção (2.2) do segundo capítulo deste trabalho. Para tanto, observamos e descrevemos as condições de

produção desse objeto simbólico desde a publicação do Edital até a sua entrega nas escolas, conforme descreve a seção (3.1) deste mesmo capítulo.

Dado o primeiro passo e, ainda, diante de um objeto composto por uma infinidade de materialidades, tivemos que fazer a segunda seleção e, por conseguinte, o segundo recorte. Para tanto, selecionamos entre o livro do aluno e o do professor, este último, por apresentar uma seção nas últimas páginas, comumente, chamada de “Manual do Professor” e ter, como uma de suas funções, a de formação continuada para os professores. Tendo em vista essa função, procuramos observar a consistência e a pertinência nas discursivizações elencadas nesse recurso pedagógico, sem perder de vista o interlocutor, neste caso, o professor da Educação Básica, conforme consta da seção (3.3) deste mesmo capítulo.

Ainda, tendo em mãos, uma multiplicidade de materialidades significantes, dentre elas, as seções que tratam dos cinco eixos que compõem o ensino de Língua Portuguesa, a saber: Leitura, Literatura, Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade, recortamos a seção que trata apenas deste último. Esse recorte justifica-se pelo fato de ter chamado a nossa atenção o modo como esse eixo é discursivizado pelos avaliadores por meio das resenhas. A partir dos recortes, feitos até aqui, fomos levados a analisar e a problematizar as relações discursivas acerca da oralidade entre autores, no âmbito do LD, considerando o Manual do Professor, e avaliadores, no âmbito do Guia de Livros Didáticos, considerando as resenhas das obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, dirigidas ao professor, aprovadas no PNLD 2018. Cumpre ressaltar que cada uma das onze coleções aprovadas é composta por três livros e que as resenhas se referem aos três livros que compõem a coleção didática.

É necessário mencionar que, em algumas das onze coleções analisadas, a seção sobre o eixo oralidade ocupava um grande número de páginas, por esse motivo, tivemos que fazer ainda outro recorte. Neste caso, recortamos, da seção, apenas a parte que apresentava como a oralidade era trabalhada na coleção. Esse recorte, feito na seção constante do Manual do Professor, sobre a oralidade, não foi necessário ser feito também nas resenhas, devido ao tamanho do texto que compunha a seção. A partir dos recortes feitos até aqui, foi possível verificar, nas análises, o jogo interlocutivo a partir das formações imaginárias por meio de projeção de imagens feitas tanto pelo autor quanto pelo avaliador, bem como os mecanismos de relação de sentidos, de antecipação e de relação de forças que constituem a argumentação resultante dessa projeção de imagens.

Feito esses quatro recortes, que deram origem aos nossos recortes discursivos, os quais são apresentados com a abreviatura RD, ainda, foi necessário fazermos mais um recorte, o

qual chamamos de sequências discursivas e apresentamos com a abreviatura SD. Para tanto, recortamos de todos os RD de autores e de avaliadores as SD, as quais formam blocos que, geralmente, ocupam um espaço de uma a quatro linhas, no caso deste trabalho. Esse recorte foi feito para vermos em funcionamento a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição, a formulação e a circulação de sentidos circunscritos à referida sequência, no que diz respeito à oralidade. A partir da mobilização desses pré-construídos, vimos, também, funcionando a inscrição de autores e de avaliadores em determinadas formações discursivas e suas tomadas de posição frente ao eixo oralidade, o que determina a posição-sujeito.

Na tentativa de didatizar as análises, produzimos um Quadro, para cada uma das onze coleções analisadas, mostrando os pontos convergentes e os discrepantes nas formulações de autores e de avaliadores, no que se refere ao eixo oralidade. A partir desse Quadro e das análises produzidas anteriormente, vimos que há uma divisão social do trabalho entre a oralidade e os demais eixos que constituem o ensino de Língua Portuguesa. Vimos, também, que o lugar discursivo de autores e de avaliadores é constitutivo de seus dizeres e pode produzir alguns efeitos diferentes, entre eles: 1) a partir de um determinado lugar discursivo o mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições; 2) de um mesmo lugar discursivo pode surgir diferentes posições-sujeitos; 3) de lugares discursivos diferentes podem aparecer posições-sujeitos iguais.

Por fim, cabe sintetizar que a justificativa em analisar, neste trabalho, as discursividades acerca da oralidade entre autor e avaliador no âmbito do LD dá-se pelo fato de entendermos que ele constitui-se ainda como a principal referência em sala de aula. E que foi a partir de recortes dessas materialidades significantes que fizemos o nosso percurso analítico, uma vez que, para Orlandi (2015, p. 61), “a construção do *corpus* e análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas”. O que significa dizer que a seleção de tais recortes e não de outros já faz parte de um gesto de interpretação nosso. Eis, portanto, de modo resumido a metodologia que conduziu as análises do presente trabalho.

Transitemos, a partir do próximo capítulo, às reflexões analíticas.

5 O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O (DES)ENCONTRO DISCURSIVO ENTRE AUTOR E AVALIADOR

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

(PÊCHEUX, [1983] 2015, p.53)

É, pois, neste mesmo espaço, citado anteriormente por Pêcheux, que analisamos as discursividades apresentadas neste capítulo.

5.1 Considerações iniciais

Nesta seção, apresentamos, por meio de método comparativo, possíveis pontos de contato e pontos de afastamento nas discursividades de autores e de avaliadores acerca do eixo oralidade. Para tanto, destacamos as marcas linguísticas de ressalvas e de críticas dos discursos dos autores e dos avaliadores, indicando o embate ou a concordância entre seus discursos. Apontamos, também, as formações imaginárias, os pré-construídos, as formações discursivas, as posições em conflito, os deslizamentos de sentidos e a divisão social do trabalho entre a oralidade e os demais eixos de ensino.

É interessante ressaltar que, embora tenhamos percorrido o nosso olhar por algumas atividades das coleções didáticas analisadas para termos como parâmetro a formulação das atividades em si sobre a oralidade e a própria avaliação que é feita sobre essa formulação, não tratamos dessas atividades aqui, pois não é o foco deste trabalho, o que não impede de tratarmos dessa questão em trabalhos posteriores.

Vejamos, a seguir, as considerações analíticas deste trabalho sobre o jogo de interlocução entre autor e avaliador. As considerações analíticas serão apresentadas em um contínuo, sem ser seccionadas, até como modo de se buscar o entrelaçamento teórico-analítico no todo das análises.

5.2 Do jogo de interlocução entre autor e avaliador acerca do eixo oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2018

Na primeira coleção analisada, *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicada pela editora FTD, os autores destacam que:

RD – 1 (autores)

Destacamos⁹, nesse propósito, a existência de uma seção, comum a todos os setores, denominada **E mais...**, com atividades de bastante interesse, tendo em vista as demandas educacionais em destaque em nosso tempo. Salientamos, por exemplo, as atividades de debate, de apresentação e de representação teatral, caracterizadas pelo desenvolvimento de um trabalho sistemático com a oralidade, em diversos contextos comunicativos, exigindo que os alunos recorram a informações das demais áreas do conhecimento para integrá-las aos conceitos que está construindo. (Grifo dos autores)

Se atentarmos para o funcionamento das formações imaginárias, como viemos mencionando neste trabalho, vemos que no RD1 a formulação dos autores desta coleção, ao apresentarem a seção que trata da oralidade, parece projetar a imagem do avaliador e da posição que este ocupa, é o que deixa entrever o enunciado: “tendo em vista as demandas educacionais em destaque em nosso tempo”. Considerando-se que o avaliador leva em conta, na hora da avaliação do LD, os critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação, bem como os documentos oficiais que normatizam a educação e tem o poder de reprovar a coleção que não esteja em consonância com os critérios estabelecidos.

Vejamos, a seguir, outra imagem projetada pelos autores desta coleção, desta vez, a do aluno. Ao apresentarem as atividades que tratam da oralidade, os autores formulam o seguinte enunciado: “exigindo que os alunos recorram a informações das demais áreas do conhecimento para integrá-las aos conceitos que está construindo”. Essa imagem do aluno em práticas de atividades orais representa, imaginariamente, a heterogeneidade com as demais áreas do conhecimento. Imaginariamente, porque nem sempre o que é “exigido”, termo usado na própria formulação dos autores, pelo enunciador é posto em prática pelo seu interlocutor. No mo(vi)mento de projeção de imagens, os autores ajustam os seus dizeres em uma tentativa de aproximá-los do que eles chamam de “trabalho sistemático com a oralidade”.

A partir dessa projeção de imagens, os autores mobilizam algumas marcas linguísticas, tais como: “destacamos”, “destaque”, “nosso tempo” e “salientamos”, e demonstram o interesse em evidenciar o trabalho “sistemático” que procuram desenvolver com a oralidade. Para tanto, eles tentam deslocar os pré-construídos cristalizados acerca da oralidade e formulam seus dizeres de acordo com o que imaginam estar em consonância com “as demandas educacionais em destaque em nosso tempo”. Esse deslocamento, além de evidenciar o apagamento da oralidade, parece revelar uma divisão social do trabalho com essa modalidade. Ainda que haja a tentativa de notabilizar a oralidade, traz à tona o apagamento e o esforço de tornar notório, visível aquilo que parece ser irrelevante, insignificante.

⁹ Os destaques que aparecem sublinhados nas sequências discursivas são nossos e servem para evidenciar certas marcas linguísticas mobilizadas nas análises.

A formulação dos autores movimenta-se entre (1) atender “as demandas educacionais”, no entanto, não são quaisquer demandas educacionais, é necessário o atributo de “destaque em nosso tempo”, (2) propor uma seção com atividades de “bastante interesse” e (3) desenvolver um “trabalho sistemático com a oralidade”. A partir dessas proposições, instiga-nos algumas questões: o que são as “demandas educacionais em destaque em nosso tempo?”; como são atividades de “bastante interesse?”; O que é um “trabalho sistemático com a oralidade?”.

Se, por um lado, os autores tentam destacar o trabalho com a oralidade, salientando o desenvolvimento de um trabalho sistemático, com atividades de bastante interesse e que atende às demandas educacionais em destaque em nosso tempo, por outro, acentuam discursivizações cristalizadas que secundarizam e silenciam essa modalidade. Vejamos, a seguir, uma proposta de trabalho “sistemático” com a oralidade associado às “demandas educacionais em destaque em nosso tempo” que mostra alguns pré-construídos e pode responder a nossas indagações. Eis, a seguir, um trecho retomado de RD1:

SD: “com atividades de bastante interesse, tendo em vista as demandas educacionais em destaque em nosso tempo. Salientamos, por exemplo, as atividades de debate, de apresentação e de representação teatral, caracterizadas pelo desenvolvimento de um trabalho sistemático com a oralidade”.

A partir desse trecho, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não têm como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que têm como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo;
- c) há livros didáticos que não têm como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo e, por isso, não desenvolvem um trabalho sistemático com a oralidade;
- d) há livros didáticos que têm como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo e, por isso, desenvolvem um trabalho sistemático com a oralidade;
- e) não ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo é a causa de não desenvolver um trabalho sistemático com a oralidade;
- f) o livro didático deve ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo, para que desenvolva um trabalho sistemático com a oralidade.

FD 1: posição sujeito 1: ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo/

posição sujeito 2: ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo e desenvolver um trabalho sistemático com a oralidade.

FD 2: posição sujeito 1: não ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo.

A partir desse levantamento feito por meio de pré-construídos, parece se revelar a tomada de posição dos autores em relação a nossa indagação. Ter como referência as demandas educacionais em destaque em nosso tempo é a causa de desenvolver um trabalho sistemático com a oralidade. Então, a sistematização do trabalho com a oralidade é a consequência de se referenciar nas demandas educacionais em destaque em nosso tempo. Dito de outro modo, a sistematização do trabalho com a oralidade está associada às “demandas educacionais em destaque em nosso tempo”.

Assim, ao associar o trabalho sistemático com a oralidade às “demandas educacionais em destaque em nosso tempo”, faz-se pensar que basta estar alinhado a essas demandas para que se realize um trabalho sistemático. Com essa associação, apaga-se se as condições de produção em que as práticas orais são constituídas e prevalece um modo prescritivo, funcionando como uma receita e como uma regra que determina o modo de constituição e de circulação dos saberes. Tais práticas não funcionam de modo engessado, mas se constituem na relação com o sujeito e com as condições de sua produção. Ao atrelar a oralidade às demandas, corre-se o risco de descontextualizar essa modalidade de sua relação com as condições históricas, políticas, sociais, econômicas e ideológicas e de cristalizar a concepção de que a oralidade só funciona se estiver regulada por uma voz de ordem.

Apresentamos, a seguir, as formulações dos avaliadores no que se refere ao eixo oralidade, acerca da obra mencionada anteriormente.

RD – 1 (avaliadores)

O eixo da Oralidade, ainda que não apresentado em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática, sempre partindo de uma leitura ou tema previamente discutido. Existem atividades com orientações em quase toda obra (exceto na parte de Gramática), como, por exemplo, a sugestão de realização de debate interdisciplinar no Volume 3. Em raros momentos, entretanto, há, no **Livro do Estudante**, o incentivo à utilização de recursos visuais, como slides ou cartazes com a finalidade de apoiar uma apresentação oral. Além disso, nem sempre as atividades estão suficientemente estruturadas com orientações específicas para os gêneros e as práticas de oralidade, como ocorre, por exemplo, na organização de uma apresentação oral. (Grifo dos avaliadores)

Neste RD1, a formulação dos avaliadores aponta para a forma “assistemática” que a coleção desenvolve com a oralidade, ressaltam que o apoio ao uso de recursos visuais acontece “em raros momentos” e que “nem sempre” as atividades voltadas para as práticas de oralidade estão “suficientemente” acompanhadas de orientações precisas. A formulação dos

avaliadores parece projetar a imagem do professor como aquele que utiliza o LD na sala de aula como orientação, pois ressaltam: “Existem atividades com orientações em quase toda obra (exceto na parte de Gramática), como, por exemplo, a sugestão de realização de debate interdisciplinar no Volume 3”. Uma segunda pista da projeção de imagem feita pelo avaliador é a do aluno, em situações de uso da modalidade oral, como vemos no enunciado a seguir, “Em raros momentos, entretanto, há, no **Livro do Estudante**, o incentivo à utilização de recursos visuais, como slides ou cartazes com a finalidade de apoiar uma apresentação oral”.

Há uma quebra de expectativa por meio do marcador temporal “ainda que” utilizado pelo avaliador. Ao iniciar a leitura do enunciado o leitor espera que, mesmo o eixo da oralidade não estando apresentado em capítulos exclusivos, estará presente na coleção de forma sistemática, mas não é o que acontece. O avaliador começa e termina o enunciado destacando pontos negativos na obra em relação ao eixo oralidade. O que se espera do marcador temporal “ainda que” é dizer o contrário do que foi dito anteriormente, o que não aconteceu no enunciado analisado. Ou seja, em uma relação de adversidade, a segunda oração rompe com a ideia esperada, apresentando-nos a informação de que o eixo oralidade está presente na coleção de forma assistemática.

Por fim, o avaliador ressalta, “Além disso, nem sempre as atividades estão suficientemente estruturadas com orientações específicas para os gêneros e as práticas de oralidade”. O uso do marcador argumentativo, “além disso”, coloca esse último argumento como mais forte do que os anteriores, destacando que a oralidade está em segundo plano. Tanto o marcador “ainda que” como o “além disso” provocam o efeito de desvalorização do trabalho com as atividades orais na obra didática analisada. A falta de um trabalho sistemático com a oralidade é observada pelos avaliadores e apontada na avaliação. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD1 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à sequência a seguir:

SD: “O eixo da Oralidade, ainda que não apresentado em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática, sempre partindo de uma leitura ou tema previamente discutido”.

A partir dessa sequência discursiva, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não apresentam o eixo da oralidade em capítulos exclusivos, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que apresentam o eixo da oralidade em capítulos exclusivos;
- c) há livros didáticos que não apresentam o eixo da oralidade em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática e sempre partem de uma leitura ou tema previamente discutido;

- d) há livros didáticos que apresentam o eixo da oralidade em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma sistemática e não partem de uma leitura ou tema previamente discutido;
- e) apresentar o eixo da oralidade em capítulos exclusivos é importante mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve apresentar o eixo da oralidade em capítulos exclusivos, mas também deve apresentar de forma sistemática e sem partir de uma leitura ou tema previamente discutido.

FD 1: posição sujeito 1: apresentar o eixo oralidade em capítulos exclusivos/

posição sujeito 2: apresentar o eixo oralidade em capítulos exclusivos e de forma sistemática sem partir de uma leitura prévia ou tema previamente discutido.

FD 2: posição sujeito 1: não apresentar o eixo oralidade em capítulos exclusivos.

Feito esse levantamento por meio de alguns pré-construídos parece se revelar a tomada de posição dos avaliadores em relação ao que caracteriza o eixo da oralidade como assistemático. Ou seja, não apresentar o eixo da oralidade em capítulos exclusivos e partir de uma leitura prévia ou tema previamente discutido é o que o torna assistemático. Se, por um lado, os autores associam o trabalho sistemático com a oralidade às “demandas educacionais em destaque em nosso tempo”, por outro, os avaliadores parecem considerar trabalho sistemático aquele que se apresenta em capítulo exclusivo e que não parte de uma leitura ou tema previamente discutidos. Ambas as discursividades, a nosso ver, não garantem um trabalho sistemático com a oralidade. Ou seja, pode-se trabalhar com as atividades ligadas ao oral de forma sistemática sem estar atrelada a demandas educacionais e sem apresentá-las em capítulos exclusivos.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 7, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos convergentes e os discrepantes a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Novas Palavras*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 7 – Unidade e/ou Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Novas Palavras* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “Destacamos, nesse propósito, a existência de uma seção, comum a todos os setores”; - “com atividades de bastante interesse”; - “tendo em vista as demandas educacionais em destaque em nosso tempo”; 	<ul style="list-style-type: none"> - “não apresentado em capítulos exclusivos”; - “está presente na coleção de forma assistemática”; - “sempre partindo de uma leitura ou tema previamente discutido”; - “Existem atividades com orientações em quase toda

<p>- “trabalho sistemático com a oralidade”;</p> <p>- “exigindo que os alunos recorram a informações das demais áreas do conhecimento para integrá-las aos conceitos que está construindo”.</p>	<p>obra (exceto na parte de Gramática)”;</p> <p>- “Em raros momentos, entretanto, há, no Livro do Estudante, o incentivo à utilização de recursos visuais”;</p> <p>- “nem sempre as atividades estão suficientemente estruturadas com orientações específicas para os gêneros e as práticas de oralidade”.</p>
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir do Quadro 7 e das discussões feitas anteriormente, ficam evidenciados os pontos de distanciamento entre os dizeres dos autores e dos avaliadores, bem como a divisão social acerca do eixo que trata da oralidade. Essa divisão pode ser caracterizada pelo lugar discursivo de cada sujeito, mas a desigualdade dessa divisão entre as duas modalidades tem a ver com pré-construídos cristalizados e naturalizados na sociedade que colocam a oralidade como inferior à escrita.

Observamos, por meio dessas discursivizações, ao que parece, uma tensão contraditória entre os dizeres de autor e de avaliador no que diz respeito à oralidade. Por um lado, o autor menciona “a existência de uma seção, comum a todos os setores, denominada **E mais...**, com atividades de bastante interesse”, que trata dos gêneros orais. Por outro, o avaliador assevera que “existem atividades com orientações em quase toda obra (exceto na parte da gramática)”. Ainda seguindo essa tensão contraditória, o autor destaca que as atividades sobre a oralidade são “caracterizadas pelo desenvolvimento de um trabalho sistemático com a oralidade”, enquanto o avaliador afirma que “o eixo da Oralidade, ainda que não apresentado em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática”. Essas discursivizações são marcadas por pontos de distanciamentos entre os sujeitos do discurso.

Diante de uma mesma materialidade discursiva, mas em um mo(vi)mento de contramão, conforme o Quadro apresentado anteriormente, o distanciamento nas discursivizações de autores e de avaliadores é possível devido aos efeitos de sentidos produzidos por uma determinada FD e mobilizados pelas condições de produção e de avaliação do LD que se abrem para novos gestos de leitura/interpretação do eixo oralidade na constituição e na avaliação do LD.

Na segunda coleção analisada, *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Carolina Dias Vianna, Christiane Damien e William Cereja, publicada pela editora Saraiva, os autores enfocam que:

Oralidade e gêneros orais

Os projetos permitem diferentes formas de expressão e interação oral no âmbito da sala de aula, como debater no grupo estratégias para desenvolver o projeto, discutir maneiras de divulgação das produções, decidir sobre o suporte dos materiais, etc. Além disso, vários dos projetos implicam o uso da oralidade em situações de fala pública, como declamar poemas em um sarau literário, apresentar os trabalhos produzidos pela classe em uma feira ou em uma mostra de produção textual, instruir oralmente os visitantes sobre como fazer uma carta de apresentação ou sobre como participar de uma entrevista de emprego, etc.

Além dessas situações, a obra também se propõe a trabalhar os gêneros orais públicos, como a apresentação teatral, o debate regrado, o debate deliberativo, o seminário, a entrevista falada, os gêneros orais de um jornal falado e a entrevista de trabalho.

Tanto no trabalho com esses gêneros e situações orais quanto no trabalho com os gêneros escritos, há o exame da variedade linguística e dos graus de formalidade do discurso mais adequados a cada gênero e a cada situação. (Grifo dos autores)

Os autores dessa coleção intitulam essa seção de “Oralidade e gêneros orais” e, em seguida, tratam de cada uma dessas situações em parágrafos específicos. Essa tomada de posição dos autores revela que há uma diferença entre ambas as situações e nos chama a atenção pelo fato de ser a única coleção, entre as onze analisadas, em que os autores fazem a diferenciação entre oralidade e gêneros orais no título da seção. É interessante ressaltar que os autores dessa coleção já são autores consagrados. William Cereja, por exemplo, é autor de livros didáticos desde os anos de 1980, já se consolidou no mercado atual e faz parte da história do PNL D.

No primeiro parágrafo desse RD2, a formulação dos autores é voltada para o desenvolvimento do trabalho com a oralidade a partir de projetos. Nesse sentido, se pensarmos nas formações imaginárias, dispositivo mobilizado neste trabalho, vê-se a antecipação que os autores fazem da imagem, do aluno e do professor, em um ambiente de interação e construção do conhecimento. A proposta de trabalho por meio de projetos pretende explorar as habilidades dos alunos de modo que o professor apenas propõe e orienta situações em que os próprios alunos são os autores das descobertas. Desse modo, a formulação dos autores parece visar a (re)significação da sala de aula, de modo que o aluno deixa de ser apenas um mero ouvinte e passa a ter voz, e a aula deixa de ser um espaço de transmissão de conteúdos já prontos e abre possibilidades para uma interlocução entre professor e aluno.

Durante muito tempo predominou (ou, ainda predomina) uma concepção de que a sala de aula era o lugar onde professor detinha o poder, em uma relação de força, o professor era quem falava e o aluno calava, era quem ensinava e o aluno aprendia. Muitas vezes eram silenciadas e impedidas de expressar-se. Tal concepção cristalizou pré-construídos que dificultam a expressividade, a interação do aluno na sala de aula e, por conseguinte, sua

atuação em situações de uso da oralidade, desde as informais às mais formais. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD2 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que reforçam o que viemos discutindo, formulado na referida sequência:

SD: “Além dessas situações, a obra também se propõe a trabalhar os gêneros orais públicos”

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não exploram o uso da oralidade em fala pública, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que exploram o uso da oralidade em fala pública;
- c) há livros didáticos que exploram o uso da oralidade em fala pública e não se propõem a trabalhar os gêneros orais públicos;
- d) há livros didáticos que exploram o uso da oralidade em fala pública e se propõem a trabalhar os gêneros orais públicos;
- e) explorar o uso da oralidade em fala pública é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve explorar o uso da oralidade em fala pública, mas também deve se propor a trabalhar os gêneros orais públicos.

FD 1: posição sujeito 1: explorar o uso da oralidade em fala pública/

posição sujeito 2: explorar o uso da oralidade em fala pública e se propor a trabalhar com gêneros orais públicos.

FD 2: não explorar o uso da oralidade em fala pública.

A partir desse levantamento por meio de alguns pré-construídos, parece se mostrar a tomada de posição dos avaliadores em relação ao papel do LD no que se refere à oralidade. Ou seja, o LD, além de explorar o uso da oralidade em fala pública, deve se propor a trabalhar com gêneros orais públicos. Essa tomada de posição mostra, como já dissemos no início dessa análise, que há uma diferença entre oralidade e gêneros orais, e ambas as situações devem ser trabalhadas tanto pelos LDs quanto em sala de aula pelo professor.

Analisemos, a seguir, as formulações dos avaliadores no que se refere ao eixo oralidade, acerca da obra anunciada anteriormente.

RD – 2 (avaliadores)

Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos. As atividades do eixo da Oralidade propostas na coleção em análise apresentam certa consistência e suficiência metodológica, pois contam com razoável grau de diversidade e bastante clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino.

A proposta da obra para o trato da Oralidade recai no trabalho com projetos, os quais permitem diferentes formas de expressão e interação oral no âmbito da sala de aula, como: debater no grupo estratégias para desenvolver o projeto, discutir maneiras de divulgação das produções, decidir sobre o suporte de materiais. Tudo isso implica o uso da Oralidade em situações de fala pública, como declamar poemas em um sarau literário, apresentar trabalhos produzidos pela classe em uma feira ou mostra de produção textual, instruir oralmente os visitantes de uma feira, e assim por diante.

Para o desenvolvimento dos projetos, a coleção disponibiliza as atividades que exploram gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas na produção (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.), exploram a oralização da escrita (leitura expressiva, encenação, declamação de poemas, jograis etc.) e orientam a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão etc.). As atividades discutem e orientam o uso da linguagem adequada à situação (prosódia, recursos de coesão, seleção lexical, recursos morfossintáticos etc.), além de instruir sobre o uso de recursos visuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, slide, entre outros). (Grifos dos avaliadores)

Assim como ocorre no RD1, neste RD2, a formulação dos avaliadores aponta para uma inquietação, no que diz respeito a não apresentação do trabalho com a oralidade em uma seção específica, é o que deixa entrever o seguinte enunciado “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”. Esse enunciado chama a atenção pela repetibilidade ao longo dos RDs analisados. Em seguida, asseveram que as atividades do eixo da oralidade apresentam “certa consistência e suficiência metodológica”. Nessa formulação, o uso do pronome indefinido “certa”, anteposto ao substantivo “consistência”, produz o efeito de uma desqualificação na maneira como a oralidade é proposta na coleção. Já a formulação “suficiência metodológica” produz o efeito de um ponto positivo na avaliação. Ainda que a formulação “certa consistência” pareça apontar para uma avaliação negativa, há uma concessão por meio das formulações “razoável grau de diversidade”; “bastante clareza na formulação das propostas”; “com adequação ao nível de ensino”, que apontam para uma avaliação positiva.

O tom discursivo da avaliação soa estranho, pois aponta para uma tensão contraditória entre pontos positivos e negativos no que se refere ao eixo oralidade na coleção analisada. Ao mesmo tempo em que as formulações dos avaliadores parecem tentar qualificar a coleção de forma positiva, pois apresenta as atividades com “bastante clareza” e “adequação ao nível de ensino”, usam termos que a desqualifica, tais como “certa” e “razoável”.

Se, por um lado, a formulação dos avaliadores aponta que as atividades do eixo oralidade apresentam “certa consistência e suficiência metodológica”, por outro, acentua uma crítica a partir do uso da negação “não há”, no enunciado “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade”. Caso a coleção não disponha de uma seção específica para a oralidade, já expressa ponto negativo. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva, na íntegra, recortada de RD2 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que reverberam a circulação de sentidos negativos acerca da oralidade produzidos na referida sequência:

SD: “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não apresentam uma seção específica para o trabalho com a oralidade, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que apresentam uma seção específica para o trabalho com a oralidade;
- c) há livros didáticos que não apresentam uma seção específica para o trabalho com a oralidade , como ocorre com os demais eixos;
- d) há livros didáticos que apresentam uma seção específica para o trabalho com a oralidade , como ocorre com os demais eixos;
- e) apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático deve apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade , como ocorre com os demais eixos.

FD 1: posição sujeito 1: o livro didático deve apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade/

posição sujeito 2: o livro didático deve apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade , como ocorre com os demais eixos.

FD 2: o livro didático não deve apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade.

A partir desse levantamento, feito por meio de alguns pré-construídos, parece se revelar a tomada de posição dos avaliadores no que parece ser prioridade na elaboração da estrutura do LD. Ou seja, o LD deve apresentar uma seção específica para o trabalho com a oralidade, como ocorre com os demais eixos. É importante ressaltar que, mesmo diante de alguns apontamentos positivos acerca do eixo oralidade, o fato de a coleção não apresentar uma seção específica para esse eixo ganha maior enfoque e recebe posição de destaque no RD. Nesse sentido, podemos observar que se a coleção didática apresentar uma seção específica para o eixo oralidade já expressa um ponto positivo e, pelo o visto, o mais importante.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 8, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 8 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
-------	-----------

<ul style="list-style-type: none"> - “Os projetos permitem diferentes formas de expressão e interação oral no âmbito da sala de aula”; - “Além disso, vários dos projetos implicam o uso da oralidade em situações de fala pública”; - “Além dessas situações, a obra também se propõe a trabalhar os gêneros orais públicos”; - “Tanto no trabalho com esses gêneros e situações orais quanto no trabalho com os gêneros escritos há o exame da variedade linguística e dos graus de formalidade do discurso mais adequados a cada gênero e a cada situação”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”; - “As atividades do eixo da Oralidade propostas na coleção em análise apresentam certa consistência e suficiência metodológica”; - “contam com razoável grau de diversidade e bastante clareza na formulação das propostas, com adequação ao nível de ensino”; - “A proposta da obra para o trato da Oralidade recai no trabalho com projetos, os quais permitem diferentes formas de expressão e interação oral no âmbito da sala de aula”; - “Tudo isso implica o uso da Oralidade em situações de fala pública”; - “As atividades discutem e orientam o uso da linguagem adequada à situação”.
--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na formulação do enunciado “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”, é possível observarmos que houve a recorrência de uma divisão social do trabalho entre oralidade e os demais eixos. Esse apagamento, causado por essa divisão, acentua o pré-construído de que a oralidade é inferior à escrita e, por isso, não necessita de uma “seção específica”, como acontece com os demais eixos.

A partir do Quadro 8, observamos, por meio das discursivizações de autores e de avaliadores, certa regularidade discursiva em seus dizeres, o que aponta para a unidade de sentidos; é o que podemos observar, principalmente, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido a partir de projetos e a sua implicação na interação em sala de aula e no uso da oralidade em situações de fala pública. Já na formulação dos avaliadores “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”, parece haver um rompimento dessa regularidade, o que faz abrir espaço para a dispersão de sentidos.

O modo como os avaliadores do LD posicionam-se, na avaliação, aponta para diferentes posições-sujeito. Ora assumem a posição-sujeito que ratifica a posição dos autores da coleção, ora assumem a posição-sujeito que parece desqualificar o que é dito pelos autores. Essa tomada de posição nos mostra que os sujeitos inscritos em lugares discursivos diferentes podem assumir diferentes posições-sujeito, mas também podem assumir a mesma posição-sujeito. Ou ainda, o sujeito pode tomar diferentes posições a partir de um mesmo lugar discursivo.

Na terceira coleção analisada, *Veredas das Palavras*, de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin, publicada pela editora Ática, as autoras ressaltam que:

RD – 3 (autoras)

Prática da oralidade

O trabalho com a oralidade está presente nos três volumes desta coleção, demonstrando-se, assim, uma preocupação em refletir sobre esse aspecto do uso da língua.

Tal como a compreendemos atualmente, a modalidade oral não tem sido objeto de estudo sistemático em livros didáticos, sendo relegada a um “segundo plano da comunicação”. Expressar-se oralmente era muitas vezes entendido como algo relacionado à oratória, à arte retórica, e, sob esse viés, tinha a ver com as regras de bem falar e preconizava uma verbalização, uma declamação de um texto cuja estrutura era primordialmente escrita.

Outro aspecto a ser salientado é que, fora do universo da oratória, a linguagem oral era tradicionalmente vista como uma forma “desorganizada” de expressão. É o que aponta Marcuschi (2007, p. 27), referindo-se à dicotomia fala X escrita. Conforme o autor, baseando-se em estudos de importantes pesquisadores, a chamada perspectiva das dicotomias coloca a fala como imprecisa, não normatizada, excessivamente dependente de contexto, entre outros aspectos, ao passo que a escrita seria, então, uma forma mais elaborada, planejada, completa e normatizada de expressão.

Durante muito tempo, essa visão predominou em nossa cultura escolar, sustentando um mito de superioridade da escrita em relação à fala. Entretanto, o desenvolvimento dos estudos linguísticos e, em nosso contexto nacional, a publicação dos *Parâmetros Curriculares* fizeram com que essa visão fosse revista, conferindo-se outro *status* à fala e à prática da oralidade como um todo.

Aceita-se hoje que a prática da oralidade não se restringe à conversa informal, aparentemente fragmentada e dependente de contexto, mas compreende um leque muito maior de manifestações: são exposições públicas, debates, discursos, narrativas de tradição, canções, peças de teatro, declamações, etc. Essas manifestações, por sua vez, tem estrutura e características próprias, o que deve ser explorado com os alunos. Um debate, por exemplo, envolve a exposição de opiniões de forma clara, organizada, com o propósito de apresentar as diferentes facetas de uma questão. Já a declamação de um poema privilegiará a expressão, a entonação, a correta transposição dos sinais de pontuação em pausas breves ou longas. Enfim, o fundamental é fazer os alunos perceberem que se manifestar por meio de sua fala não significa exclusivamente conversar, mas, sim, incorporar uma série de aspectos que entram em jogo em cada tipo específico de interação oral. Até mesmo uma conversa pode assumir variados graus de formalidades (um papo com os colegas no recreio *versus* uma conversa séria com o diretor da escola), o que demonstra a grande possibilidade de variação na esfera da oralidade.

Sendo assim, é tarefa da escola trabalhar essa perspectiva com seus alunos, proporcionando a eles oportunidades de refletir sobre a linguagem oral em contextos variados, chamando a atenção para os elementos da estrutura dessas interações. (Grifo das autoras)

Nesse RD3, a formulação das autoras movimenta-se entre o que diz o teórico Marcuschi e os Parâmetros Curriculares. Esse movimento não acontece por acaso, mas se dá na trama das formações imaginárias produzidas pelas autoras na hora da formulação de seus enunciados. Há uma projeção de imagens que regula e direciona os sentidos provocando a interpelação tanto pelo poder e pela voz de verdade de uma autoridade, no que diz respeito à oralidade, quanto pelo poder e pela voz de verdade de um documento oficial.

É interessante observar que as autoras projetam a imagem de um pesquisador que tem por base estudos de outros pesquisadores, e não são quaisquer pesquisadores são aqueles renomados é o que mostra o enunciado “conforme o autor, baseando-se em estudos de importantes pesquisadores”. Essa formulação demonstra uma identificação com a imagem do pesquisador citado, Marcuschi. Para marcar a identificação com essa imagem, primeiro, as autoras selecionam o atributo que caracteriza os estudos do pesquisador como verdadeiro, para depois, produzirem argumentos que sustentem as suas tomadas de posição acerca da oralidade na obra didática apresentada, sob a ilusão de que estão legitimadas a enunciarem de modo a produzir efeito de verdade ao interlocutor.

Há, em seus dizeres um deslocamento do pensamento acerca da oralidade. Apresentam o modo como a oralidade era entendida antes: “Expressar-se oralmente era muitas vezes entendido como algo relacionado à oratória”; “cuja estrutura era primordialmente escrita”; “a linguagem oral era tradicionalmente vista como uma forma “desorganizada” de expressão” e o modo como é vista hoje: “o desenvolvimento dos estudos linguísticos e, em nosso contexto nacional, a publicação dos *Parâmetros Curriculares* fizeram com que essa visão fosse revista”; “Aceita-se hoje que a prática da oralidade não se restringe à conversa informal”. Trata-se de um deslocamento social produzido a partir do funcionamento da memória discursiva e da interpelação pelo poder e pela verdade de uma voz de autoridade que se legitima socialmente como verdadeira e correta.

Como pudemos observar, essa discursividade é atravessada por diversas vozes de diferentes sujeitos o que a caracteriza como heterogênea. Em sua materialidade, abriga-se a voz de um autor renomado, de um documento oficial que norteia a educação do país e das autoras do livro. Essas três vozes são marcadas por meio das pistas linguísticas e se entrecruzam produzindo como evidência o efeito de homogeneidade do que está sendo dito acerca da oralidade. Os saberes apresentados acerca da oralidade são deslocados e (re)significados para o interlocutor, neste caso, o professor da Educação Básica conforme mostra o enunciado a seguir, “Sendo assim, é tarefa da escola trabalhar essa perspectiva com seus alunos”. Desse modo, o resultado dessa discursividade é a sobredeterminação de uma relação de força/poder como algo que supõe veracidade e objetividade, destituída de imparcialidade, produzindo o imaginário de neutralidade.

Se, por um lado, as autoras procuram demonstrar preocupação acerca do trabalho com a oralidade, ainda que a preocupação pareça estar apenas em apresentar essa modalidade nos três volumes, por outro, dizem que os livros didáticos não tem desenvolvido um trabalho sistemático com essa modalidade. Tanto a necessidade de evidenciar o trabalho com a

oralidade na coleção de suas autorias, quanto a ausência desse trabalho nas demais coleções, acentuam-se alguns pré-construídos a respeito dessa modalidade. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD3 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que reverberam a circulação de sentidos negativos acerca da oralidade produzidos na referida sequência:

SD: “a modalidade oral não tem sido objeto de estudo sistemático em livros didáticos, sendo relegada a um ‘segundo plano da comunicação’”.

A partir dessa sequência discursiva, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) a modalidade oral não tem sido objeto de estudo sistemático nos livros didáticos em geral, e isso não deve acontecer;
- b) a modalidade oral não tem sido objeto de estudo sistemático e é relegada a um segundo plano da comunicação pelos livros didáticos, e isso também, não deve ocorrer;
- c) há uma outra modalidade que assume o primeiro plano da comunicação nos livros didáticos;
- d) a modalidade oral tem sido objeto de estudo sistemático e assume o primeiro plano da comunicação apenas nesta coleção;
- e) trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático mas também deve colocá-la em primeiro plano da comunicação.

FD 1: posição sujeito 1: trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático/
posição sujeito 2: trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático e colocá-la em primeiro plano da comunicação.

FD 2: não trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático.

A partir do que demonstra esses pré-construídos, mostra-se a tomada de posição das autoras, no que diz respeito ao tratamento dado à modalidade oral. Isto é, trabalhar com a modalidade oral como objeto de estudo sistemático é colocá-la em primeiro plano da comunicação. Essa tomada de posição das autoras faz significar que o trabalho com a oralidade no LD é caracterizado como sistemático se assumir o primeiro plano da comunicação, caso contrário, esse trabalho é tido como assistemático.

Podemos observar que as palavras mudam de sentido ao se deslocarem de uma FD para outra, e a posição que o sujeito assume está diretamente ligada com a FD em que ele está inscrito. É pela contraidentificação do sujeito com determinados dizeres que ele é inscrito em certa FD. Uma vez interpeladas pelos sentidos que circulam acerca da oralidade, as autoras se identificam com determinados sentidos de modo a circunscrever suas posições a eles. Ou seja,

filiam-se a certos sentidos os quais determinam a tomada de posição. Os deslocamentos e a contradição nos sentidos são possíveis por causa da existência de diversas FDs.

Consideremos, a seguir, as formulações dos avaliadores no tocante ao eixo oralidade, no que concerne a obra referida anteriormente.

RD – 3 (avaliadores)

A coleção apresenta trabalho com Oralidade em todos os volumes, enfocadas a partir das seguintes atividades: sarau, leitura expositiva, apresentação de pesquisa escolar, debate regrado e seminário (duas atividades).

O número de propostas de trabalho, contudo, é baixo, consistindo em apenas seis, sendo duas em cada volume. Desse modo, as situações comunicativas, devido ao baixo número de propostas, são pouco diversificadas.

A prática com o texto também aparece de forma tímida. Nesse sentido, alguns aspectos poderiam ganhar mais vulto, tais como: a abordagem do planejamento dos gêneros orais que nem sempre é focado com devida ênfase, a orientação sobre o uso de recursos audiovisuais e a recepção-compreensão de enunciados orais.

A exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua nas práticas abordadas também poderia ter ganhado um tratamento mais aprofundado. O que se verifica na seção *A dimensão da oralidade em...*, muitas vezes, são informações sobre a presença da oralidade em textos escritos, mas não o ensino e aprendizagem das práticas orais propriamente. (Grifo dos avaliadores)

Nesse RD3, os avaliadores, em concordância com os autores, ressaltam, no primeiro parágrafo, que “a coleção apresenta trabalho com a Oralidade em todos os volumes”, no entanto, no segundo parágrafo, chamam a atenção para o baixo número de propostas de trabalho “apenas seis”, e por isso, caracterizam as situações comunicativas como “pouco diversificadas”. No terceiro parágrafo, os avaliadores continuam evidenciando pontos que caracterizam a coleção de maneira negativa por meio das marcas linguísticas “forma tímida”, “nem sempre”, “devida ênfase”.

No quarto parágrafo, eles enfatizam que as relações entre as modalidades oral e escrita “poderia[m] ter ganhado um tratamento mais aprofundado”. Verificam que na seção *A dimensão da oralidade em...*, os autores trazem informações sobre a presença da oralidade em textos escritos “mas não o ensino e aprendizagem das práticas orais propriamente”. Se, por um lado, é dito que a oralidade é apresentada em todos os volumes da coleção, por outro, o trabalho com essa modalidade é considerado superficial. A superficialidade desse trabalho, bem como a falta de enfoque na relação entre as duas modalidades, oral e escrita, passam a ser examinados pelos avaliadores, a ponto de ser um aspecto da avaliação. Vejamos, a seguir, na concepção dos avaliadores, como se constitui a relação entre as modalidades oral e escrita da língua nas práticas abordadas na obra avaliada que revela alguns pré-construídos.

SD: “A exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua nas práticas abordadas também poderia ter ganhado um tratamento mais aprofundado”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua;
- c) há livros didáticos que não exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua e, por isso, não aprofundam essa relação;
- d) há livros didáticos que exploram as relações entre as modalidades oral e escrita da língua e, por isso, aprofundam essa relação;
- e) explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, mas também deve aprofundá-la.

FD 1: posição sujeito 1: explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua/
 posição sujeito 2: explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua e aprofundá-la.

FD 2: não explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua.

Conforme viemos mencionando, neste trabalho, vale ressaltar que a FD é o espaço de identificação do sujeito com determinados discursos e não outros, lugar de contradição e de dispersão de sentidos. O sujeito manifesta a sua tomada de posição “explorar as relações entre as modalidades oral e escrita da língua e aprofundá-la” pela FD em que está inscrito é o que deixa entrever, os avaliadores desta coleção ao circunscreverem seus discursos na materialidade linguística a partir dos pré-construídos formulados anteriormente. Como vimos, cada posição-sujeito produz diferentes efeitos de sentido, de acordo com a FD em que está inscrito.

Mostramos, a seguir, por meio do Quadro 9, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, o que se mantém e o que se distancia a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Veredas das Palavras*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 9 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Veredas das Palavras* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
- “O trabalho com a oralidade está presente nos três volumes desta coleção”; - “Tal como a compreendemos atualmente, a modalidade oral não tem sido objeto de estudo sistemático em livros didáticos, sendo relegada a um ‘segundo plano da comunicação’”;	- “A coleção apresenta trabalho com Oralidade em todos os volumes”; - “O número de propostas de trabalho, contudo, é baixo”; - “as situações comunicativas, devido ao baixo número de propostas, são pouco diversificadas”;

<ul style="list-style-type: none"> - “a publicação dos <i>Parâmetros Curriculares</i> fizeram com que essa visão fosse revista, conferindo-se outro <i>status</i> à fala e à prática da oralidade como um todo”; - “Aceita-se hoje que a prática da oralidade não se restringe à conversa informal, aparentemente fragmentada e dependente de contexto, mas compreende um leque muito maior de manifestações”; - “Sendo assim, é tarefa da escola trabalhar essa perspectiva com seus alunos, proporcionando a eles oportunidades de refletir sobre a linguagem oral em contextos variados, chamando a atenção para os elementos da estrutura dessas interações”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “A prática com o texto também aparece de forma tímida”; - “alguns aspectos poderiam ganhar mais vulto”; - “a abordagem do planejamento dos gêneros orais que nem sempre é focado com devida ênfase”; - “A exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua nas práticas abordadas também poderia ter ganhado um tratamento mais aprofundado”.
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Apesar de ambos, autores e avaliadores, apontarem para a presença da oralidade em todos os volumes da coleção, a formulação dos enunciados dos avaliadores, em relação à obra analisada, aponta para uma divisão social do trabalho com essa modalidade da língua, conforme viemos abordando a partir da análise das coleções enfocadas até este ponto. A partir do Quadro e das discursivizações levantadas em toda a análise da coleção, notamos a superficialidade dispensada ao trabalho com a oralidade.

A partir do Quadro 9, diferente do que ocorre no Quadro 8 observamos, por meio das discursividades de autor e de avaliador, certa irregularidade em seus dizeres, o que aponta para a dispersão de sentidos, é o que podemos observar em quase todas as formulações que preenchem o Quadro. Já na formulação dos autores “O trabalho com a oralidade está presente nos três volumes desta coleção” e dos avaliadores “A coleção apresenta trabalho com Oralidade em todos os volumes”, há uma concordância entre ambos, uma regularidade discursiva, o que faz abrir espaço para a unidade de sentidos.

O modo como autores e avaliadores do LD posicionam-se em relação ao eixo oralidade na obra didática analisada, aponta para a dispersão de sentidos o que implica diferentes posições-sujeito. Ora assumem a posição-sujeito que corrobora a posição dos autores da coleção, ora assumem a posição-sujeito que desaprova o que é dito pelos autores. Essa tomada de posição nos mostra que a partir de um mesmo lugar discursivo, o sujeito pode ocupar diferentes posições, ou ainda, que os sujeitos inscritos em lugares discursivos diferentes podem assumir a mesma posição-sujeito, mas também podem assumir posição-sujeito diferente.

Na quarta coleção analisada, *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco, publicada pela editora Base Editorial, o autor enfoca que:

RD – 4 (autor)

Oralidade

A escola não pode descuidar da oralidade, seja pelo efeito positivo que seu desenvolvimento tem sobre o conjunto das práticas de linguagem, seja pela relevância que o falar em situações formais tem para a vida cidadã.

Não precisamos, é claro, ensinar aquelas práticas que aprendemos espontaneamente no nosso cotidiano (a conversa informal e corriqueira). No entanto, a escola precisa oferecer aos estudantes a **oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais** (isto é, no espaço público, diante de um conjunto plural de interlocutores), seja em atividades de transmissão de informações, seja no debate.

Há, ao longo dos livros da coleção, sugestões de atividades para o amadurecimento dessa importante prática de linguagem agrupadas numa seção específica, além de questões inseridas nos estudos dos textos que focalizam o debate e a discussão.

Quanto ao teatro, sugerimos, em alguns capítulos, a leitura dramática de peças, o que não exige muito, salvo orientações gerais com vistas à leitura expressiva e à preparação individual de cada participante.

Havendo condições, a leitura dramática pode ser uma etapa preliminar à própria montagem desses textos. A montagem exige mais em termos de preparação, mas costuma atrair muito o interesse dos adolescentes e facilita o aproveitamento das diferentes competências disseminadas pela turma (músicos, ilustradores, técnicos etc.).

Além de peças escritas por outros, a representação teatral pode envolver os estudantes na própria escrita de peças. Escolhe-se um tema, criam-se as personagens, o enredo e os diálogos. Na sequência, organiza-se a montagem do texto. A atividade como um todo pode ser conduzida coletivamente ou em pequenos grupos. Em qualquer das opções, os estudantes terão uma oportunidade ímpar de experimentação da escrita e da oralidade.

Quanto à exposição oral, ela pode ser pensada como uma atividade que se estende ao longo do semestre: caberá, por exemplo, a cada estudante preparar uma breve exposição (em torno de quinze minutos) sobre tema de sua escolha ou tema relacionado ao conteúdo em estudo no capítulo, utilizando-se apenas de um roteiro escrito (não se trata, portanto, de ler textos escritos em frente da turma, mas de amadurecer a capacidade de expor oralmente). De início, é preciso esclarecer os objetivos e combinar as regras básicas com o conjunto da turma para não tornar a atividade uma mera obrigação burocrática.

As *Práticas de oralidade*, em especial aquelas que envolvem debate, são uma oportunidade especial para o amadurecimento do convívio democrático, seja pelo exercício do direito à livre expressão, seja pelo reconhecimento do direito do outro à livre expressão, seja, sobretudo, pela polêmica civilizada (o chamado debate regrado), a qual pressupõe, entre outros fatores, a escuta respeitosa, uma enunciação clara e sustentada de opiniões e a abertura para novos argumentos e pontos de vista.

Selecionamos textos – informativos e argumentativos – que abordam temas que convidam ao debate. E como há boa dose de informação e argumentos bem explícitos, a experiência do debate não será no vazio, mas aproveitará os dados e os argumentos para desenvolver posicionamentos favoráveis ou contrários ao que está exposto. Eventualmente, mais pesquisa deverá ser feita e os grupos poderão buscar dados e argumentos em jornais, livros, revistas e em *sites* da internet, quando possível. Mais ainda, conforme a dimensão do tema, o debate poderá articular interdisciplinarmente várias áreas do conhecimento, como Química e Biologia (para temas de meio ambiente e saúde), Filosofia, Sociologia e Arte (para questões sociais, econômicas e culturais). (Grifos do autor)

Se atentarmos para o dispositivo das formações imaginárias, conforme já referido, neste trabalho, observamos que a formulação do autor desta coleção deixa entrever a imagem da escola como o lugar de preparação do aluno para a “vida cidadã” e de “oportunidade” para

que o aluno possa expressar-se com confiança e desempenhar com segurança os gêneros formais, é o que fica evidenciado a partir dos seguintes enunciados, “A escola não pode descuidar da oralidade [...] pela relevância que o falar em situações formais tem para a vida cidadã”; “a escola precisa oferecer aos estudantes a **oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais**”. Tais formulações do autor remetem à imagem da escola como ponto de ancoragem para a realização das práticas orais e, por conseguinte, lugar de preparação para a “vida cidadã”.

A formação do aluno para a vida cidadã perpassa por diferentes formações ideológicas, dentre elas, a instituição escolar, lugar onde se materializam relações de força e de poder. É, então, no contato com essas relações de força e de poder que o aluno apropria-se dos saberes escolares, das práticas de linguagem, dentre as quais, as referentes à oralidade. No entanto, muitas vezes a escola se exime em trabalhar essa prática de forma sistemática com os alunos, e estes, por sua vez, não desenvolvem essa habilidade e apresentam dificuldades em falar e defender o seu ponto de vista em situações formais, em espaços públicos que exigem o desempenho dessa habilidade. Desse modo, o aluno é ideologicamente assujeitado pela formação escolar e desenvolve as competências e as habilidades que lhes são oferecidas. Caso a escola falhe em seu papel de formadora, o aluno sofrerá as consequências desse ato.

Nesse sentido, o aluno é afetado pela formação escolar o que contribui para a constituição de seu discurso e de sua formação para a vida cidadã. Então, para o autor, é pela responsabilidade da escola e de seu compromisso com o ensino das práticas de linguagem e da oralidade como objeto de ensino que o aluno alcançará maturidade e fluência no desenvolvimento da oralidade em situações formais. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD4 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que repetem a discursividade de que a escola tem a responsabilidade de formar o aluno para a vida cidadã.

SD: “A escola não pode descuidar da oralidade [...]” “[...] a escola precisa oferecer aos estudantes a **oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais**”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há escolas que descuidam da oralidade, e isso não deve acontecer;
- b) há escolas que não descuidam da oralidade;
- c) há escolas que descuidam da oralidade e não oferecem aos estudantes a oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais;

- d) há escolas que não descuidam da oralidade e oferecem aos estudantes a oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais;
- e) não descuidar da oralidade é importante, mas não é suficiente;
- f) a escola não só deve cuidar da oralidade, mas também deve oferecer oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais.

FD 1: posição sujeito 1: não descuidar da oralidade/

posição sujeito 2: não descuidar da oralidade e oferecer aos estudantes a oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais.

FD 2: descuidar da oralidade.

Notemos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição do autor dessa coleção parece manifestar-se a favor de que a escola, além de não poder descuidar da oralidade, também deve oferecer aos alunos condições para o desenvolvimento dessa habilidade em situações que requeiram um nível maior de formalidade. Tal posição é constituída no interior de uma determinada FD com a qual o sujeito se identifica e que mostra a dispersão do sujeito e do sentido.

Reparemos, a seguir, as formulações dos avaliadores no tocante ao eixo oralidade, no que concerne a obra referida anteriormente.

RD – 4 (avaliadores)

O eixo da Oralidade é abordado transversalmente em todos os blocos, na seção *Prática de oralidade*. Mais especificamente, as atividades de prática oral (produção de texto, por exemplo) são desenvolvidas no bloco dos Gêneros textuais, que se encarrega, conforme consta no **Manual do Professor**, das “especificidades de cada gênero e de analisar o conteúdo e a estrutura dos textos”. Discussões, debates, seminários, mesas-redondas, exposições orais predominam nas práticas sugeridas para o trabalho com oralidade. Com alguma frequência, sugere-se que haja planejamento na prática de produção de textos orais.

Há, também, propostas de trabalho com a oralização de textos escritos, abordando-se a leitura dramática, a leitura declamada, a leitura em voz alta, culminando com a proposta de um sarau, no volume 2.

Há aspectos, contudo, que mereceriam um tratamento mais pormenorizado. A escuta, por exemplo, com todas as práticas que a acompanham, bem como a compreensão do texto oral, praticamente não são abordadas na obra. (Grifos dos avaliadores)

Nesse RD4, a formulação dos avaliadores aponta, no primeiro parágrafo, para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a oralidade na coleção analisada. Os avaliadores destacam que há uma seção intitulada “prática de oralidade”, que aborda esse eixo de forma transversal “em todos os blocos”. Na sequência, ressaltam que há propostas de trabalho com a oralização da escrita. No terceiro e último parágrafo, salientam que “Há

aspectos, contudo, que mereceriam um tratamento mais pormenorizado”. Se, por um lado, a formulação dos avaliadores aponta para um trabalho sistemático com a oralidade, apresentado a partir de uma seção específica em todo o volume, por outro, aponta para a ausência de um trabalho mais detalhado e minucioso com esse eixo. Para os avaliadores a escuta e a compreensão do texto oral são praticamente apagadas na coleção.

Ainda que a coleção apresente um número significativo e diverso de atividades que abordem os gêneros orais, não há um planejamento efetivo que auxilie tais atividades, é o que fica evidenciado a partir da formulação “Com alguma frequência”. O uso do pronome indefinido “alguma”, antes do substantivo “frequência”, além de indeterminar o substantivo e apresentar uma informação sem definição ou número delimitado, direciona para um sentido que contrapõe o que foi dito anteriormente. Ou seja, ainda que haja a predominância de atividades orais na coleção, estas são pouco orientadas. 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. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD4 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que disseminam sentidos negativos acerca da oralidade produzidos na sequência exposta:

SD: “Discussões, debates, seminários, mesas-redondas, exposições orais predominam nas práticas sugeridas para o trabalho com oralidade. Com alguma frequência, sugere-se que haja planejamento na prática de produção de textos orais”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não apresentam diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que apresentam diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade;
- c) há livros didáticos que não apresentam diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade e não sugerem que haja planejamento na prática de produção de textos orais;
- d) há livros didáticos que apresentam diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade e sugerem que haja planejamento na prática de produção de textos orais;
- e) apresentar diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve apresentar diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade, mas também deve sugerir que haja planejamento na prática de produção de textos orais.

FD 1: posição sujeito 1: apresentar diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade/

posição sujeito 2: apresentar diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade e sugerir que haja planejamento na prática de produção de textos orais.

FD 2: não apresentar diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade.

Reparemos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição dos avaliadores dessa coleção parece assumir o ponto de vista de que o livro didático, além de apresentar uma diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade, deve, também, sugerir um planejamento para o desenvolvimento da prática de tais gêneros.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 10, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Português: língua e cultura*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 10 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Português: língua e cultura* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “Há, ao longo dos livros da coleção, sugestões de atividades para o amadurecimento dessa importante prática de linguagem agrupadas numa seção específica”; - “além de questões inseridas nos estudos dos textos que focalizam o debate e a discussão”; - “Quanto ao teatro, sugerimos, em alguns capítulos, a leitura dramática de peças”; - “As <i>Práticas de oralidade</i> [...] pressupõe, entre outros fatores, a escuta respeitosa”; - “Selecionamos textos – informativos e argumentativos – que abordam temas que convidam ao debate”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “O eixo da Oralidade é abordado transversalmente em todos os blocos”; - “Discussões, debates, seminários, mesas-redondas, exposições orais predominam nas práticas sugeridas para o trabalho com oralidade”; - “Com alguma frequência, sugere-se que haja planejamento na prática de produção de textos orais”; - “Há, também, propostas de trabalho com a oralização de textos escritos”; - “Há aspectos, contudo, que mereceriam um tratamento mais pormenorizado”; - “A escuta, por exemplo, com todas as práticas que a acompanham, bem como a compreensão do texto oral, praticamente não são abordadas na obra”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir do enunciado “Há aspectos, contudo, que mereceriam um tratamento mais pormenorizado. A escuta, por exemplo, com todas as práticas que a acompanham, bem como a compreensão do texto oral, praticamente não são abordadas na obra”, observamos um apagamento, no que diz respeito às atividades que envolvem a oralidade, evidenciado pelos avaliadores da coleção analisada. Esse apagamento reforça a divisão social do trabalho com essa modalidade de uso da língua e revigora o pré-construído (im)posto na/pela sociedade de que a oralidade não tem a mesma importância das outras modalidades e, por esse motivo, não

precisa ser abordada. Pré-construído como esse ancora a circulação de sentidos negativos acerca da oralidade, conforme vimos no referido enunciado.

Se observarmos o Quadro 10 e considerarmos os diferentes lugares discursivos de autores e de avaliadores, no que diz respeito à constituição das discursividades acerca do eixo oralidade na coleção analisada, veremos que estes lugares são constitutivos das diferentes tomadas de posição dos sujeitos e apontam para uma determinada (ir)regularidade no funcionamento discursivo que se justifica pelo fato da opacidade da língua.

Na quinta coleção analisada, *Vivá – Língua Portuguesa*, de Elizabeth Campos, Paula Marques e Silvia Andrade, publicada pela editora Positivo, as autoras mencionam que:

RD – 5 (autoras)

No mundo da oralidade

Sabe-se que a oralidade atravessa todo o percurso escolar dos alunos: leituras em voz alta, participações em aula, apresentação de seminários, etc. Entretanto, nem sempre se garante a sistematização de gêneros do oral, extremamente relevantes no cotidiano escolar, na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs. À seção No mundo da oralidade cabe a descrição da estrutura de muitos dos gêneros públicos do oral. Ao final das atividades de leitura e produção escrita, os alunos são expostos à reflexão de diferentes temas, ao trabalho de pesquisa, entre outras ações, e preparam um texto oral, que pode ser tanto a exposição dos resultados desses trabalhos quanto a apresentação de seminários, a participação em debates ou a leitura em voz alta de uma produção autoral. Em todos os casos faz-se não só a caracterização do gênero pedido, mas a enumeração de procedimentos necessários à boa realização dos trabalhos propostos. (Grifo das autoras)

Nesse RD5, o modo como as autoras intitulam essa seção, “No mundo da oralidade”, instiga-nos a perguntar: o termo “mundo”, neste caso, refere-se a uma multiplicidade de situações em que a oralidade é envolvida ou refere-se a um lugar específico para a oralidade sem vínculo com as outras modalidades da língua, um espaço à parte, isolado? A generalização desse termo nos permite alguns gestos de interpretação possíveis, dentre eles: a abundância de trabalhos acerca da oralidade ou a referência a uma seção restrita de um campo do conhecimento. Ou seja, oralidade e os demais eixos não fazem parte do mesmo mundo.

Se considerarmos o dispositivo das formações imaginárias, conforme viemos mobilizando neste trabalho, vemos a partir da formulação “No mundo da oralidade” a antecipação da imagem do interlocutor como aquele que será introduzido juntamente com as autoras nesse mundo. O uso da locução adverbial de lugar “no mundo” chamou-nos a atenção. Em vez de usar o artigo definido “O”, para definir, determinar o substantivo “mundo”, ou simplesmente enunciar “mundo da oralidade”, as autoras se utilizaram da locução adverbial de lugar para produzir um efeito de sentido específico. Isto é, introduzir e localizar o

interlocutor nesse mundo. Desse modo, temos uma determinação na superfície linguística (re)produzida pela história a partir das condições de produção do discurso.

Tal formulação simula um vínculo, uma aproximação entre autoras e interlocutores, dentro de um mesmo espaço, “No mundo da oralidade”, o que produz a ilusão de certo grau de intimidade capaz de levar as autoras a pensarem que os interlocutores já sabem acerca do assunto que elas vão abordar. É o que deixa entrever o enunciado a seguir, “Sabe-se que a oralidade atravessa todo o percurso escolar dos alunos”. O termo “sabe-se”, ao mesmo tempo em que indetermina o sujeito, generaliza-o. Tal formulação, ainda que de maneira ilusória, produz o sentido de consenso no entendimento dessa informação e apaga a heterogeneidade e a opacidade dos saberes, como se todos, independentemente do campo de atuação, soubessem do que se trata, como se o conhecimento fosse transparente.

Se, por um lado, as autoras afirmam que a trajetória dos alunos é atravessada pela oralidade, por outro, reconhecem que “nem sempre” há garantia de um trabalho sistemático com essa modalidade. Essa discursividade remete a pré-construídos cristalizados e revigorados de que a oralidade não necessita ser ensinada na escola pelo fato de a criança, de o adolescente, ou mesmo de o adulto, já saber falar quando assume o lugar de aluno. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD5 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que repetem sentidos negativos acerca da oralidade produzidos na referida sequência:

SD: “Entretanto, nem sempre se garante a sistematização de gêneros do oral, extremamente relevantes no cotidiano escolar, na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há escola que nem sempre garante a sistematização de gêneros orais, e isso não deve acontecer;
- b) há escola que sempre garante a sistematização de gêneros orais;
- c) há escola que nem sempre garante a sistematização de gêneros orais na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs;
- d) há escola que sempre garante a sistematização de gêneros orais na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs;
- e) sempre garantir a sistematização de gêneros orais é importante, mas não é suficiente;
- f) a escola deve sempre garantir a sistematização de gêneros orais e aplicar na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs.

FD 1: posição sujeito 1: sempre garantir a sistematização de gêneros orais/

posição sujeito 2: sempre garantir a sistematização de gêneros orais e aplicar na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs.

FD 2: nem sempre garantir a sistematização de gêneros orais.

Percebemos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição das autoras dessa coleção parece defender que a escola deve sempre garantir a sistematização de gêneros orais e aplicar na apresentação para o trabalho e nas ações cidadãs. Notamos, também, que as diferentes posições-sujeito apontam para efeitos de sentidos diversos o que mostra a heterogeneidade constitutiva de todo discurso.

Averiguemos, a seguir, as formulações dos avaliadores no tocante ao eixo oralidade, no que concerne a obra referida anteriormente.

RD – 5 (avaliadores)

As práticas orais são abordadas com consistência metodológica, alinhada a uma perspectiva comunicativa. As propostas de atividades explicitam a situação de comunicação a ser considerada e o papel do interlocutor, do suporte e dos objetivos da produção oral. Em leituras expressivas, orienta-se sua produção de maneira adequada. Há atividades em que os estudantes são convidados a ouvir com atenção, dando destaque para elementos que ampliem sua compreensão.

Algumas atividades estimulam os estudantes a perceberem as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita. No entanto, nota-se que os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística.

Nesse RD5, os avaliadores iniciam a análise apresentando ao interlocutor uma série de pontos positivos abordados na coleção examinada. A formulação dos avaliadores aponta para um trabalho desenvolvido de forma adequada pela coleção; é o que mostram as formulações a seguir: “consistência metodológica”, “explicitam a situação de comunicação”, “orienta-se”, “adequada”, “ouvir com atenção”. O tom discursivo da avaliação evidencia o fato de que as práticas orais são operacionalizadas de maneira orientada e consistente.

No segundo e último parágrafo, ao contrário do que vimos funcionando no primeiro, são apresentados alguns pontos negativos na coleção, é o que podemos ver a partir do seguinte enunciado “Algumas atividades estimulam os estudantes a perceberem as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita”. Ainda que a formulação dos avaliadores aponte para um ponto positivo na coleção, o uso do pronome indefinido “algumas”, antes do substantivo “atividades”, apresenta uma informação sem definição ou número restrito, o que direciona para um sentido negativo.

Vejamos como a crítica acontece de forma mais acentuada com o uso das negações em “não exploram” e em “nem as relacionam”. Se as autoras não exploram “as especificidades da oralidade como prática” e nem as “relacionam com os processos históricos de variação e

mudança linguística”, a obra já expressa pontos negativos, pois dois aspectos importantíssimos, quando se trata de oralidade são justamente estes: as especificidades da oralidade como prática e os processos históricos das variantes linguísticas. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD5 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que reforçam a imagem que circula na sociedade de que a oralidade não precisa ser explorada como objeto de ensino, produzidos na referida sequência:

SD: “Algumas atividades estimulam os estudantes a perceberem as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita. No entanto, nota-se que os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não estimulam a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que estimulam a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita;
- c) há livros didáticos que não estimulam a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística;
- d) há livros didáticos que estimulam a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, exploram as especificidades da oralidade como prática e relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística;
- e) estimular a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve estimular a percepção dos estudantes para as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, mas também deve explorar as especificidades da oralidade como prática e relacionar com os processos históricos de variação e mudança linguística.

FD 1: posição sujeito 1: estimular a percepção de distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita/

posição sujeito 2: estimular a percepção de distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, explorar as especificidades da oralidade como prática e relacionar com os processos históricos de variação e mudança linguística.

FD 2: não estimular a percepção de distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita.

Notamos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição dos avaliadores dessa coleção aponta para um trabalho que estimule a percepção de distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita, que explore as especificidades da oralidade

como prática e relacione com os processos históricos de variação e de mudança linguística. Notamos, também, que as diferentes posições-sujeito marcam a contraidentificação do sujeito com determinados discursos e não com outros.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 11, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Vivá – Língua Portuguesa*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 11 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Vivá – Língua Portuguesa* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “Sabe-se que a oralidade atravessa todo o percurso escolar dos alunos”; - “Entretanto, nem sempre se garante a sistematização de gêneros do oral”; - “À seção No mundo da oralidade cabe a descrição da estrutura de muitos dos gêneros públicos do oral”; - “preparam um texto oral, que pode ser tanto a exposição dos resultados desses trabalhos quanto a apresentação de seminários, a participação em debates ou a leitura em voz alta de uma produção autoral”; - “Em todos os casos faz-se não só a caracterização do gênero pedido, mas a enumeração de procedimentos necessários à boa realização dos trabalhos propostos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “As práticas orais são abordadas com consistência metodológica, alinhada a uma perspectiva comunicativa”; - “As propostas de atividades explicitam a situação de comunicação a ser considerada e o papel do interlocutor, do suporte e dos objetivos da produção oral”; - “Em leituras expressivas, orienta-se sua produção de maneira adequada”; - “Há atividades em que os estudantes são convidados a ouvir com atenção”; - “Algumas atividades estimulam os estudantes a perceberem as distinções e aproximações entre aspectos linguísticos da fala e da escrita”; - “os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática”; - “nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Faz-se necessário salientar uma regularidade nas formulações dos avaliadores, encontrada nos RDs analisados, no que se refere ao trabalho com a oralidade. Comumente iniciam a avaliação acentuando alguns pontos positivos e, em seguida, fazem algumas ressalvas, é o que podemos ver no enunciado que se segue “No entanto, nota-se que os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística”. O

uso da conjunção adversativa “No entanto”, neste caso, expressa ideia de contraste com o que foi dito anteriormente. Essas ressalvas mostram o quanto as coleções didáticas trabalham com a oralidade de forma desnormalizada e assistemática, o quanto presentificam uma divisão social do trabalho entre a oralidade e os demais eixos e, mesmo assim, são aceitas e aprovadas para compor o PNLD.

Partindo das reflexões propostas no Quadro 11, percebemos que o sujeito, a partir do lugar discursivo de avaliador de LD, assume duas posições-sujeito diferentes em relação ao trabalho com a oralidade, desenvolvido na coleção. Uma que parece aprovar o trabalho e se aproxima dos dizeres das autoras, é o que mostra o enunciado a seguir, “As práticas orais são abordadas com consistência metodológica, alinhada a uma perspectiva comunicativa”; e outra, que parece reprovar esse trabalho, é o que deixa entrever este outro enunciado “os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística”. Desse modo, vimos funcionando diferentes posições-sujeito a partir de um mesmo lugar discursivo. O que faz significar que, de um mesmo lugar discursivo, pode funcionar diferentes posições-sujeito.

Na sexta coleção analisada, *Português – contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernadete M. Abaurre, publicada pela editora Moderna, as autoras verificam que:

RD – 6 (autoras)

O trabalho com gêneros da oralidade

Embora a expressão oral em contextos de uso coloquial da linguagem seja natural e não apresente dificuldades para os falantes, existem determinados gêneros da oralidade, associados a contextos específicos, que exigem domínio de alguns aspectos de estrutura e estilo. É necessário abrir espaço nas atividades em sala de aula para a prática da produção de gêneros da oralidade, que costumam ser trabalhados com maior frequência no Ensino Fundamental.

Acreditamos que essas atividades contribuirão [sic] não só para o conhecimento de gêneros da oralidade, mas também para que imagens (depreciativas ou positivas) associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas possam ser objeto de discussão em sala de aula. Os alunos, ao exercitarem o uso da modalidade oral da língua portuguesa em diferentes situações, também terão oportunidade de refletir sobre as diferenças entre estruturas da oralidade e da escrita e de enfrentar o desafio de adequar o nível de formalidade ao contexto de produção.

Em alguns capítulos desta obra fizemos propostas específicas para permitir que os alunos exercitem gêneros da oralidade, como o debate e a exposição oral, dentre outros. Procuramos, nas atividades orais sugeridas, criar contextos motivadores em que a produção de gêneros da oralidade seja significativa, de forma a favorecer a sua aprendizagem. (Grifos das autoras)

Neste RD6, a formulação dos autores parece antecipar a imagem da sala de aula como o espaço onde o ensino da oralidade é focado com maior regularidade no Ensino

Fundamental. Trata-se de uma afirmação preocupante, pois o ensino da oralidade é, ou pelo menos deveria ser, abordado em todos os níveis de ensino, sobretudo, no Ensino Infantil. Fase em que a criança está em adaptação e já começa a desenvolver as habilidades que lhes são propostas. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essas habilidades são aprofundadas e apresentadas de modo mais formal.

Além da imagem da sala de aula, as autoras parecem projetar, também, a imagem do aluno e do Edital de Convocação, o qual determina as regras a serem seguidas pelas editoras. Ao tratarem do exercício da modalidade oral em diferentes situações, as autoras destacam que nesse mo(vi)mento é possibilitado aos alunos a “oportunidade de refletir sobre as diferenças entre estruturas da oralidade e da escrita”. Essa formulação está em consonância com o que é cobrado no Edital, conforme apresentamos na seção (3.3) do capítulo três deste trabalho. Desse modo, vemos, em funcionamento, a antecipação da imagem do aluno, em situações de uso da modalidade oral, e das normas constantes do Edital e, por conseguinte, o ajustamento nos dizeres das autoras na tentativa de adequarem a obra didática às normas estabelecidas.

Quando as autoras abordam questões associadas ao uso das variedades linguísticas como objeto de discussão em sala de aula, elas tocam em um ponto importante da produção dos sentidos acerca do ensino de Língua Portuguesa, se considerarmos a recorrência do preconceito linguístico e a perspectiva estereotipada da variação linguística associada ao dialeto caipira. Naturalizou-se a concepção de que falar correto é falar de acordo com a norma culta e quem não segue esse padrão é tido como uma pessoa leiga, iletrada. Cabe destacar que o Brasil é um país rico em diversidade cultural, e as variedades linguísticas são o reflexo disso. As diferenças geográficas, culturais e sociais influenciam nos diferentes modos de falar das pessoas. Essa diferença é aceitável, o que não deve ocorrer é a seleção de uma dessas variantes como a única e correta e as outras como erradas ou de menor valor. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD6 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à referida sequência:

SD: “Acreditamos que essas atividades contribuirão [sic] não só para o conhecimento de gêneros da oralidade, mas também para que imagens (depreciativas ou positivas) associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas possam ser objeto de discussão em sala de aula”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não contribuem para o conhecimento de gêneros da oralidade, e isso não deve acontecer;

- b) há livros didáticos que contribuem para o conhecimento de gêneros da oralidade;
- c) há livros didáticos que não contribuem para o conhecimento de gêneros da oralidade e para que imagens associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas sejam objeto de discussão em sala de aula;
- d) há livros didáticos que contribuem para o conhecimento de gêneros da oralidade e para que imagens associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas sejam objeto de discussão em sala de aula;
- e) contribuir para o conhecimento de gêneros da oralidade é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve contribuir para o conhecimento de gêneros da oralidade, mas também para que imagens associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas sejam objeto de discussão em sala de aula.

FD 1: posição sujeito 1: contribuir para o conhecimento de gêneros da oralidade /
 posição sujeito 2: contribuir para o conhecimento de gêneros da oralidade e para que imagens associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas sejam objeto de discussão em sala de aula.

FD 2: não contribuir para o conhecimento de gêneros da oralidade.

A partir desses pré-construídos, parece se mostrar a tomada de posição dos autores em relação ao trabalho com as atividades dedicadas à oralidade. Ou seja, o livro didático, além de apresentar atividades que favoreçam o conhecimento de gêneros da oralidade, deve, também, contribuir para que imagens associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas sejam objetos de discussão em sala de aula.

Atentemos, a seguir, para as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra apresentada anteriormente.

RD – 6 (avaliadores)

O tratamento dado à **Oralidade** é disperso ao longo dos volumes, já que esse eixo não constitui parte específica da estrutura da coleção. No volume 1, verifica-se, na parte dedicada a conhecimentos linguísticos, a inserção de um capítulo dedicado à *Oralidade* e à *escrita*, cujo direcionamento se volta, entretanto, para a introdução de aspectos concernentes às convenções da escrita. As atividades desse eixo aparecem com mais regularidade no final das unidades da parte de Literatura, com a seção *Jogo de Ideias*, na qual existem propostas de mesa-redonda, painel e exposição oral, debate oral (volume 1), apresentação oral e exposição oral (volume 2) e apresentação oral e leitura dramatizada (volume 3). Há, ainda, outras propostas dispersas, intituladas *Produção oral*. Existem, eventualmente, orientações mais ou menos consistentes para a elaboração temática e os procedimentos necessários à organização das atividades, com o uso de recursos de apoio. Vale destacar que, no mencionado capítulo, *Oralidade e escrita*, há uma abordagem de questões relativas ao preconceito linguístico, o que é reforçado na seção *De olho na fala*, que trata, em grande medida, de questões ligadas ao registro coloquial e à oralidade, e investem numa educação contra o preconceito com as formas orais da língua. (Grifos dos avaliadores)

Nesse RD6, o tratamento dado à oralidade é considerado como “disperso”, parece-nos que pelo fato de não constituir parte específica na coleção é o que os avaliadores deixam flagrar a partir do enunciado, “O tratamento dado à **Oralidade** é disperso ao longo dos volumes, já que esse eixo não constitui parte específica na estrutura da coleção”. Do mesmo modo ocorre no RD1 “O eixo da Oralidade, ainda que não apresentado em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática”, no RD2 “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos” e, conforme ainda veremos mais adiante, no RD11 “Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos”. Tanto o adjetivo “disperso” no RD6, quanto o “assistemático” no RD1, bem como a ocorrência dos lexemas “eventualmente” e “mais ou menos” constantes do RD6, apontam para algo depreciativo, que não tem foco, jogado, solto, desorganizado, que faz significar uma avaliação negativa sobre o modo como a oralidade aparece nas coleções.

Essas formulações estão ancoradas na historicidade. Se voltarmos no tempo, desde a Idade Média, como já mencionamos em capítulo anterior, 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. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD6 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à referida sequência:

SD: “O tratamento dado à **Oralidade** é disperso ao longo dos volumes, já que esse eixo não constitui parte específica da estrutura da coleção”. (Grifo dos avaliadores)

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que tratam a oralidade de modo disperso, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que não tratam a oralidade de modo disperso;
- c) há livros didáticos que tratam a oralidade de modo disperso e esse eixo não constitui parte específica da estrutura da coleção;
- d) há livros didáticos que não tratam a oralidade de modo disperso e esse eixo constitui parte específica da estrutura da coleção;
- e) não tratar a oralidade de modo disperso é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só não deve tratar a oralidade de modo disperso, mas também esse eixo deve constituir parte específica da estrutura da coleção.

FD 1: posição sujeito 1: não tratar a oralidade de modo disperso/

posição sujeito 2: não tratar a oralidade de modo disperso e esse eixo deve constituir parte específica da estrutura da coleção.

FD 2: tratar a oralidade de modo disperso.

A partir desses pré-construídos, parece se mostrar a tomada de posição dos avaliadores em relação a sistematização do trabalho com a oralidade. Ou seja, não constituir parte específica para a oralidade na coleção é tratá-la de modo disperso. Então, constituir parte específica para a oralidade na coleção é não tratá-la de modo disperso. Dito de outro modo, a sistematização do trabalho com a oralidade está associada à constituição de uma parte específica na coleção. Isto é, na concepção desses avaliadores, uma coleção que trate do eixo oralidade em uma parte específica já se mostra organizada, ordenada e bem estruturada.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 12, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Português – contexto, interlocução e sentido*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 12 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Português – contexto, interlocução e sentido* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “Acreditamos que essas atividades contribuirão [sic] não só para o conhecimento de gêneros da oralidade, mas também para que imagens (depreciativas ou positivas) associadas ao uso de diferentes variedades linguísticas possam ser objeto de discussão em sala de aula”; - “Os alunos, [...] também terão oportunidade de refletir sobre as diferenças entre estruturas da oralidade e da escrita”; - “fizemos propostas específicas para permitir que os alunos exercitem gêneros da oralidade”; - “Procuramos, nas atividades orais sugeridas, criar contextos motivadores”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “O tratamento dado à Oralidade é disperso”; - “esse eixo não constitui parte específica da estrutura da coleção”; - “Há, ainda, outras propostas dispersas, intituladas Produção oral”; - “Existem, eventualmente, orientações mais ou menos consistentes”; - “há uma abordagem de questões relativas ao preconceito linguístico”; - “investem numa educação contra o preconceito com as formas orais da língua”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A formulação que os avaliadores produzem no RD2 e no RD11, 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. Vejamos, novamente, a formulação dos avaliadores, “Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade,

como ocorre com os demais eixos” (RD2); “Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos” (RD11). A partir desses enunciados, fica constatado que há um tratamento privilegiado para os demais eixos e que não abarca a oralidade. Essas formulações remetem a pré-construídos naturalizados de que a oralidade é inferior à escrita e que não necessita de um trabalho com dedicação e orientação. Cabe reiterar que o RD11 ainda será abordado mais adiante neste trabalho.

A partir do Quadro 12, percebemos que o único ponto de aproximação nas formulações de autores e de avaliadores é no que diz respeito ao investimento contra o preconceito linguístico. Nos demais pontos, há um distanciamento em suas formulações. Esse distanciamento dá-se pela opacidade da oralidade e mostra a dispersão de sentidos que pode ser marcada pelo lugar discursivo que cada um assume na hora da formulação e da avaliação do LD, neste caso específico, no que se refere ao eixo oralidade.

Se atentarmos para os dizeres dos avaliadores acerca do eixo oralidade recortados de RD1 “não apresentado em capítulos exclusivos”; de RD2 “Não há uma seção específica”; de RD6 “não constitui parte específica” e de RD11 “não constitua uma parte específica”, vemos a repetição de uma mesma discursividade acerca desse eixo. Essa regularidade nos dizeres dos pares autores/avaliadores aponta para uma mesma posição-sujeito, a de que existe a necessidade de um espaço específico para a oralidade. É possível que ocorra essa regularidade pelo fato dos avaliadores assumirem o mesmo lugar discursivo, o que não impede de, estando em um mesmo lugar discursivo, haver tomadas de posição diferentes.

A partir dessas considerações e do pressuposto de que os sujeitos estão inscritos nos lugares discursivos de autores e de avaliadores do LD, vemos que esses lugares que cada um assume afetam no modo como eles discursivizam os seus dizeres. Por esta razão, autores formulam os seus dizeres procurando (con)vencer o interlocutor da qualidade de seu produto e avaliadores fazem suas formulações interpelados por uma relação de força/poder e por o imaginário de produzir a verdade. Nessa tentativa, mesmo que ilusória, tanto de convencimento quanto de verdade em não (re)produzir um apagamento da oralidade, (im)põem para o interlocutor as suas percepções acerca desse eixo.

Na sétima coleção analisada, *Português: trilhas e tramas*, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicada pela editora Leya, as autoras consideram que:

RD – 7 (autoras)

Oralidade e variedades linguísticas

As pesquisas recentes a respeito da língua falada têm contribuído para a percepção da complexidade do fenômeno linguístico, em suas diferentes modalidades. Assim, tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola.

Nesta coleção, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em diferentes seções, procuramos estimular o aluno a:

- tornar-se um usuário proficiente da linguagem oral, expressando-se adequadamente e desenvolvendo a escuta atenta e compreensiva em diferentes situações;
- identificar situações mais e menos formais, bem como a fala adequada a essas situações.
- perceber as marcas linguísticas próprias das modalidades oral e escrita;
- refletir a respeito da presença de marcas de oralidade em diferentes gêneros escritos, compreendendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desse recurso;
- conhecer, analisar e produzir gêneros orais, principalmente os formais públicos mais relevantes para a expressão de opinião, como debate, seminário, júri simulado, ampliando sua possibilidade de participação na sociedade;
- observar, em suas produções, a adequação aos aspectos formais e conceituais próprios de cada modalidade, do gênero e das condições de produção;
- identificar, compreender e respeitar as variedades linguísticas;

Em relação a este último tópico, buscamos desenvolver um trabalho pedagógico em consonância com aquilo que é apontado pelos PCNs: (Grifo das autoras)

Como já mencionamos alhures, na elaboração do LD há um jogo de projeção de imagens tendo em vista o Edital de Convocação, os documentos norteadores da educação, bem como as teorias desenvolvidas na área da linguagem. Nesse sentido, podemos observar que a formulação dos dizeres das autoras desta coleção está ancorada nas/pelas discursivizações das “pesquisas recentes a respeito da língua falada” e dos “PCNs”. Essa ancoragem parece direcionar o sentido produzido acerca da oralidade e tem a ver com as condições de produção em que o LD é produzido. Esse efeito se dá pelo lugar de onde falam estas diferentes ordens de saberes e o que elas representam no campo pedagógico o que pode colaborar na inscrição das autoras em uma FD que esteja em consonância com o discurso pedagógico destas vozes. Vemos, assim, o atravessamento de relação de força/poder nas discursivizações das autoras produzindo o efeito de rigor e de verdade, pretendido pelos dirigentes da educação.

Se considerarmos o dispositivo das formações imaginárias, conforme viemos mencionando, neste trabalho, observamos que as autoras desta coleção, ao enunciarem, deixam deflagrar a imagem de “pesquisas recentes” como algo que tem contribuído acerca da “língua falada” a partir da “percepção da complexidade do fenômeno linguístico, em suas diferentes modalidades”. Logo, não é qualquer pesquisa que vai ser considerada, apenas as recentes. Essa ancoragem em uma voz de autoridade produz uma identificação com o discurso das pesquisas recentes tentando aproximá-lo do seu, é o que podemos ver por meio do enunciado “assim, tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola”. A partir dessa formulação, fazem-se necessárias algumas observações, tais como: a palavra “escrita” antes da palavra “oralidade” o que a coloca em posição de destaque; a locução verbal “devem ser” exprimindo imperatividade, o que (im)põe um discurso

autoritário, e a imposição para a escola de trabalhar a oralidade como objeto de estudo e reflexão.

Em seguida, as autoras apresentam sua proposta de trabalho com a oralidade dando destaque para a última, “identificar, compreender e respeitar as variedades linguísticas”. Novamente buscam ancoragem em uma voz de autoridade para respaldarem os seus dizeres, “buscamos desenvolver um trabalho pedagógico em consonância com aquilo que é apontado pelos PCNs”. A referência aos PCN remete à memória discursiva produzindo uma narratividade de filiação à discursividade oficial sobre o ensino de língua portuguesa. Temos, assim, a representação da imagem dos PCN como algo que supõe rigor, credibilidade e respeito. E as autoras dessa coleção, sustentam essa imagem, regulando o que da ordem do campo pedagógico pode e deve ser dito ao interlocutor, nesse caso, aluno e professor da Educação Básica, os quais representam a escola. Vejamos, a seguir, um exemplo do modo como a formulação das autoras é atravessada por uma relação de força/poder, que mostra alguns pré-construídos.

SD: “As pesquisas recentes a respeito da língua falada têm contribuído para a percepção da complexidade do fenômeno linguístico, em suas diferentes modalidades. Assim, tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há escolas que não tratam a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão;
- b) há escolas que tratam a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão;
- c) há escolas que não tratam a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão, pois não andam em consonância com as pesquisas recentes a respeito da língua falada, e isso não deve acontecer;
- d) há escolas que tratam a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão, pois andam em consonância com as pesquisas recentes a respeito da língua falada;
- e) tratar a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão é importante, mas não é suficiente;
- f) a escola não só deve tratar a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão, mas também deve andar em consonância com as pesquisas recentes a respeito da língua falada.

FD 1: posição sujeito 1: tratar a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão na escola/

posição sujeito 2: tratar a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão na escola e andar em consonância com as pesquisas recentes a respeito da língua falada.

FD 2: não tratar a escrita e a oralidade como objeto de estudo e reflexão na escola.

Temos, assim, ao longo desse RD7 a representação de “pesquisas” e de “PCNs” como relação de força, lugar de autoridade e de verdade. O imaginário da ciência se interioriza na formulação das autoras a partir dos efeitos de autoridade e de verdade advindas do exterior. Autores, interlocutores, avaliadores estão submetidos a esses discursos de poder e de autoridade que emergem da ciência. E o avaliador não só está submetido, mas se autorrepresenta como autoridade, sob o efeito da ilusão do discurso verdadeiro.

Consideremos, a seguir, as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra aludida anteriormente.

RD – 7 (avaliadores)

O tratamento dispensado à Oralidade é bastante rarefeito. Se comparado com o da escrita, que envolve 17 gêneros, o trabalho formal de produção de gêneros orais focaliza apenas atividades sobre quatro gêneros: no primeiro volume da coleção, *debate*; no segundo, *júri simulado* e *seminário*; finalmente, no terceiro volume, *mesa-redonda*.

Apesar disso, recorre-se à oralidade em toda a coleção, com um caráter instrumental de viabilização de atividades de leitura e de produção de textos. Salienta-se que não foi identificado preconceito associado às variedades orais, mas também não foi visto um trabalho voltado para o seu combate. (Grifos dos avaliadores)

Em um movimento argumentativo, a formulação que os avaliadores produzem tematiza o apagamento da oralidade na obra avaliada. Nessa formulação, ocorre uma relação de adverbialização e de adjetivação, a saber, “[...] é bastante rarefeito”, que faz significar uma avaliação negativa sobre o modo como a oralidade aparece na obra. No segundo parágrafo, aparece a formulação de uma concessão, encabeçada pelo operador argumentativo “apesar disso”, expressando que a oralidade aparece na obra, ainda que seja, na visão dos avaliadores, de modo “rarefeito”. O tom discursivo da avaliação evidencia o fato de a oralidade ser operacionalizada em uma perspectiva instrumental. Neste ponto, cabe-nos uma pergunta: essa perspectiva instrumental seria a oralização do pensamento e da escrita? Se sim, haveria, então, uma redução da oralidade nos termos em que estamos tratando à mera vocalização de sons. Essa perspectiva instrumental, embora essencial, pode figurar como um problema, caso não haja momentos de se reportar à oralidade como objeto de reflexão a partir, por exemplo, de gêneros orais formais.

A formulação dos avaliadores evidencia o fato de que a abordagem das variedades orais, na obra enfocada, não reproduz uma visão preconceituosa sobre a variação linguística. Essa formulação toca em um ponto específico da constituição dos sentidos sobre o ensino de língua portuguesa, que é a perspectiva estereotipada sobre o tópico língua, fala e dialeto. Foi e ainda é recorrente a representação do dialeto caipira, como caso exemplar de variação

linguística. Em muitos LD de Língua Portuguesa, havia a recorrência de uso de tirinhas do Chico Bento e do texto imagético de um senhor representando um caipira, quando do momento de se abordar a variação linguística. Esse uso acabou por produzir um efeito de sentido negativo e estereotipado sobre a variação linguística, sobretudo, acerca do registro informal.

Se, por um lado, é dito que os autores da obra didática não reproduzem preconceito sobre as variedades orais, por outro, é considerado que eles não promovem um trabalho didático para desestabilizar a representação estereotipada sobre a variação linguística. A ausência desse trabalho passa a ser observada pelos avaliadores, a ponto de ser um aspecto da avaliação. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD7 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à referida sequência:

SD: “Salienta-se que não foi identificado preconceito associado às variedades orais, mas também não foi visto um trabalho voltado para o seu combate”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- g) há livros didáticos que repetem preconceito, e isso não deve acontecer;
- h) há livros didáticos que não repetem preconceito;
- i) há livros didáticos que não apresentam preconceito e não combatem preconceito;
- j) há livros didáticos que não apresentam preconceito e combatem preconceito;
- k) não apresentar preconceito é importante mas não é suficiente;
- l) o livro didático não só não deve apresentar preconceito, mas também deve combatê-lo.

FD 1: posição sujeito 1: não repetir preconceito/
posição sujeito 2: não repetir preconceito e combatê-lo.

FD 2: repetir preconceito.

O pré-construído oriundo do interdiscurso se materializa no fio do discurso na formulação dos enunciados dos avaliadores e são atravessados por uma FD e mobilizados de modo a evidenciar uma posição-sujeito. Dessa forma, constatamos que os sentidos são constituídos em sua relação com a exterioridade.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 13, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Português: trilhas e tramas*. Ou

seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 13 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Português: trilhas e tramas* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “as pesquisas recentes a respeito da língua falada têm contribuído para a percepção da complexidade do fenômeno linguístico, em suas diferentes modalidades”; - “Assim, tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola”; - “por meio de atividades planejadas e sistematizadas em diferentes seções, procuramos estimular o aluno”; - “buscamos desenvolver um trabalho pedagógico em consonância com aquilo que é apontado pelos PCNs”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “o tratamento dispensado à Oralidade é bastante rarefeito”; - “se comparado com o da escrita, que envolve 17 gêneros, o trabalho formal de produção de gêneros orais focaliza apenas atividades sobre quatro gêneros”; - “apesar disso, recorre-se à oralidade em toda a coleção”; - “salienta-se que não foi identificado preconceito associado às variedades orais, mas também não foi visto um trabalho voltado para o seu combate”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Esse distanciamento apresentado a partir do Quadro e da formulação do enunciado de autores “tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola” e de avaliadores “O tratamento dispensado à Oralidade é bastante rarefeito. Se comparado com o da escrita”, mostram a discrepância em suas discursividades e revela, mais uma vez, a divisão do trabalho entre oralidade e escrita reverberado pela coleção analisada. Enquanto são trabalhados apenas quatro gêneros que focalizam o oral, são trabalhados 17 que envolvem a escrita. 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.

É possível notar, também, a partir da sequência discursiva no RD3 (“Sendo assim, é tarefa da escola trabalhar essa perspectiva com seus alunos”) e do RD7 (“Assim, tanto a escrita como a oralidade devem ser objeto de estudo e reflexão na escola”), ambas dos autores, uma certa regularidade no que diz respeito à divisão social do trabalho entre universidade e escola. Essas formulações fazem ecoar o efeito de sentido de que a universidade já “superou” as problematizações relacionadas à oralidade e agora é a vez da/na escola. É o que deixa entrever a formulação dos avaliadores no RD12, que ainda iremos analisar neste trabalho mais adiante. Antecipamos a materialidade do enunciado constante em RD12: “No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da

língua já é superada, [...] é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna”. Se, por um lado, os livros didáticos responsabilizam a escola pelo trabalho com a oralidade, por outro, estes são responsabilizados pelos avaliadores. A escola/professores é responsabilizada por ambas as partes.

Diante dessas reflexões e tendo em vista o lugar discursivo que cada sujeito ocupa, podemos dizer que essa (ir)regularidade nos dizeres de autores e de avaliadores acontece pelo fato de haver lugares discursivos que cada posição-sujeito assume. Ao enunciarem que a oralidade é “tarefa” e “objeto de ensino e reflexão” “da/na escola” os autores estão falando de um mesmo lugar discursivo, enquanto os avaliadores, quando afirmam que no âmbito acadêmico a hierarquização da oralidade e escrita “já é superada” e responsabilizam os livros didáticos e os professores para trabalharem esta lacuna, estão falando de um lugar discursivo diferente, o de avaliador do LD.

No que diz respeito ao lugar discursivo dos avaliadores, ainda podemos dizer que estes mesmos sujeitos podem assumir diferentes lugares discursivos e, por conseguinte, formulam os seus dizeres de acordo com o lugar que estão assumindo naquele determinado momento. É o que podemos comprovar a partir dos seguintes enunciados “No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da língua já é superada”; “é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna”. No primeiro enunciado os sujeitos assumem o lugar discursivo de professores de universidades e suas tomadas de posição têm a ver com esse lugar. Já no segundo, os sujeitos se inscrevem no lugar discursivo de avaliador de LD e posicionam-se de modo a representar o seu lugar. É interessante ressaltar que os avaliadores de LD são professores de universidades que, a partir da publicação de Edital, inscrevem-se para assumir tal função.

Na oitava coleção analisada, *Linguagem e Interação*, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, publicada pela editora Ática, os autores posicionam-se da seguinte maneira:

RD – 8 (autores)

Produção oral

Essa parte inicial da seção propõe um trabalho com os textos que pertencem aos gêneros da oralidade. A cada Unidade, chama-se a atenção dos alunos para determinada situação de comunicação oral real, e pouco a pouco são trabalhados os atos de fala presentes nessas situações. Paralelamente, procuram-se estudar as noções de registro, dos níveis de linguagem e da enunciação.

Depois da análise, apresentam-se propostas de produção oral. Muitas vezes, propõe-se a encenação de diálogos, o debate e exposições orais.

Entram em discussão igualmente os gêneros textuais da oralidade formal (exposição oral, entrevista, debate regrado, leitura em voz alta, etc). As atividades buscam levar os alunos à percepção das diferenças (e das semelhanças) entre as modalidades oral

e escrita, ressaltando as especificidades de cada uma delas e, ao mesmo tempo, procuram estimular a produção de textos orais formais com base na análise e na observação de extratos da oralidade.

No Livro do Aluno, além de orientações e roteiros de análises de textos orais, há também, quando necessário, transcrições de extratos autênticos de gêneros orais, que chamamos muitas vezes de “decupagens”. Vale lembrar aqui o fato de que, nessas transcrições, procuramos estabelecer um sistema próprio de transcrição a fim de que não se confunda o texto oral com o texto escrito. Por exemplo: procuramos evitar o uso de sinais de pontuação, como pontos, vírgula e dois-pontos, entre outros. Sempre que houver decupagem ou transcrição de texto oral, esta virá acompanhada de uma **chave de transcrição**, que permitirá aos alunos compreender o significado dos símbolos utilizados quando se empregam nas decupagens certos sinais de pontuação próprios da língua escrita, explica-se significado na chave da transcrição. (Grifo dos autores)

Diferentemente de outros autores de coleções aqui analisadas, que comumente fazem a antecipação da imagem de documentos oficiais e/ou de teorias e ancoram os seus discursos nos dizeres dessas vozes, a formulação dos autores dessa coleção parece antecipar a imagem do aluno em situações de uso da oralidade, e direcionar os seus dizeres para esse sujeito. É o que deixa entrever os enunciados a seguir, “A cada Unidade, chama-se a atenção dos alunos para determinada situação de comunicação oral real”; “As atividades buscam levar os alunos à percepção das diferenças (e das semelhanças) entre as modalidades oral e escrita”; “No Livro do Aluno, além de orientações e roteiros de análises de textos orais, há também, quando necessário, [...] ‘decupagens’”. A partir dessas formulações, percebemos que os dizeres dos autores mostram-se direcionado ao aluno.

A formulação dos autores aponta para um trabalho que considera tanto os atos de fala quanto os gêneros textuais da oralidade formal, vejamos a formulação dos próprios autores, “são trabalhados os atos de fala [...] Entram em discussão igualmente os gêneros textuais da oralidade formal”. Apontam para a presença de outro ponto cobrado pelo Edital que é a diferença e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e suas especificidades. Eis o que ressaltam os autores acerca dessa questão: “As atividades buscam levar os alunos à percepção das diferenças (e das semelhanças) entre as modalidades oral e escrita, ressaltando as especificidades de cada uma delas”. Cabe ainda ressaltar outro ponto enfocado pelos autores, no que diz respeito a não oralização da escrita. Vejamos, a seguir, o enunciado “procuram estimular a produção de textos orais formais com base na análise e na observação de extratos da oralidade”.

Esses apontamentos tocam em um ponto importante da construção dos sentidos sobre o ensino da oralidade, que é a discursivização estereotipada que dicotomiza a modalidade oral e a escrita, bem como 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. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD8 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à referida sequência:

SD: “As atividades buscam levar os alunos à percepção das diferenças (e das semelhanças) entre as modalidades oral e escrita, ressaltando as especificidades de cada uma delas e, ao mesmo tempo, procuram estimular a produção de textos orais formais com base na análise e na observação de extratos da oralidade”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há atividades que não levam os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e não ressaltam as especificidades de cada uma delas, e isso não deve acontecer;
- b) há atividades que levam os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e ressaltam as especificidades de cada uma delas;
- c) há atividades que não levam os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, não ressaltam as especificidades de cada uma delas e não estimulam a produção de textos orais com base em extratos da oralidade;
- d) há atividades que levam os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, ressaltam as especificidades de cada uma delas e estimulam a produção de textos orais com base em extratos da oralidade;
- e) levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e ressaltar as especificidades de cada uma delas é importante, mas não é suficiente;
- f) as atividades além de ter que levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e ressaltar as especificidades de cada uma delas, devem também estimular a produção de textos orais com base em extratos da oralidade.

FD 1: posição sujeito 1: levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e ressaltar as especificidades de cada uma delas/

posição sujeito 2: levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, ressaltar as especificidades de cada uma delas e estimular a produção de textos orais com base em extratos da oralidade.

FD 2: não levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita e não ressaltar as especificidades de cada uma delas.

A partir desses pré-construídos, percebemos que a tomada de posição dos autores é a de que as atividades devem levar os alunos a perceberem as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, ressaltar as especificidades de cada uma delas e estimular a

produção de textos orais com base em extratos da oralidade. Essa tomada de posição vai de encontro aos pré-construídos cristalizados que dão um tom negativo nos trabalhos com a oralidade. Talvez, seja por esse motivo, que os avaliadores consideram essa coleção como “bastante inovadora”.

Notemos, a seguir, as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra anunciada anteriormente.

RD – 8 (avaliadores)

A proposta de trabalho com a oralidade na coleção é bastante inovadora, pois não trata essa prática de forma secundária. Ainda que se verifiquem algumas lacunas, o eixo da oralidade e as atividades propostas conferem à coleção um diferencial, pois evidencia as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes. Uma estratégia muito usada para esse trabalho é a gravação e transcrição de relatos, diálogos ou entrevistas, tendo por foco a análise da expressividade da entoação e dos marcadores de oralidade. Além disso, há instruções para *decupagem* ou registro por escrito do texto oral, tendo em conta marcas típicas da oralidade, como hesitações e repetições.

A capacidade de escuta atenta e compreensiva do estudante é estimulada em atividades que demandam ouvir atentamente, selecionar itens, gravar e comparar gravações ou então fazer *decupagem*. (Grifos dos avaliadores)

Nesse RD8, observamos um deslize. Diferente das demais coleções analisadas até aqui, que apresentavam uma certa regularidade, no que diz respeito ao tratamento dispensado à oralidade, esta coleção é apresentada pelos avaliadores como “bastante inovadora”, aspecto que a diferencia das demais. Logo, o fato de ser considerada “bastante inovadora”, o que na maioria dos casos analisados até aqui não é uma característica dominante, não a impede de apresentar “algumas lacunas”.

Embora a coleção apresente “algumas lacunas”, as quais não são definidas pelos avaliadores, é vista como “inovadora” e como um “diferencial”. Tais adjetivos que caracterizam essa coleção são (ou, pelo menos, deveriam ser) esperados como recorrência natural em livros didáticos, objeto que circula pela maioria das salas de aula das escolas brasileiras. A compreensão sobre a necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade pelos autores de livros didáticos deveria ser um fato natural da concepção de língua que se adota.

Depois de os avaliadores citarem alguns dos pontos positivos analisados na obra, eles concluem as suas discursivizações com o seguinte marcador argumentativo “Além disso, há instruções para *decupagem* ou registro por escrito do texto oral, tendo em conta marcas típicas da oralidade, como hesitações e repetições”. O uso do marcador argumentativo “além disso”

confere a este último argumento o título de mais importante e serve como um acréscimo aos pontos apresentados como positivo na coleção analisada.

O efeito de sentido produzido por esses dois adjetivos que caracterizam a coleção como inovadora e como um diferencial, a nosso ver, evidencia alguns pré-construídos que colocam a oralidade como secundária e que são acentuados pelos livros didáticos. A evidência positiva acerca da oralidade nessa coleção acentua o apagamento dessa modalidade nas demais. Parece ser tão comum a oralidade ser tratada de forma secundária em livros didáticos que uma coleção que trate esse eixo de forma adequada é tida como inovadora e diferente. A presença positiva desse trabalho é tão incomum que é enfatizado na avaliação. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD8 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos inscritos na referida sequência:

SD: “A proposta de trabalho com a oralidade na coleção é bastante inovadora, pois não trata essa prática de forma secundária. Ainda que se verifiquem algumas lacunas, o eixo da oralidade e as atividades propostas conferem à coleção um diferencial, pois evidencia as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que tratam a oralidade de forma secundária, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que não tratam a oralidade de forma secundária;
- c) há livros didáticos que não tratam a oralidade de forma secundária, por isso, são bastante inovadores e se diferenciam por evidenciar as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes;
- d) há livros didáticos que tratam a oralidade de forma secundária, por isso, não são bastante inovadores e não se diferenciam por não evidenciar as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes;
- e) não tratar a oralidade de forma secundária é importante, mas não confere à coleção um diferencial;
- f) o livro didático não só não deve tratar a oralidade de forma secundária, mas também evidenciar as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes.

FD 1: posição sujeito 1: não tratar a oralidade de forma secundária /

posição sujeito 2: não tratar a oralidade de forma secundária e evidenciar as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes.

FD 2: tratar a oralidade de forma secundária e não evidenciar as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes.

A partir desses pré-construídos, notamos que a tomada de posição do avaliador é a de que o livro didático não deve tratar a oralidade de forma secundária e que deve evidenciar as

especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes. Estes dois aspectos tornam a obra “bastante inovadora” e “conferem à coleção um diferencial”. É importante dizer que os sentidos se constituem a partir da inscrição em uma dada FD, isso equivale a dizer que eles não são anteriores, pré-existentes ou independentes de uma FD.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 14, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Linguagem e Interação*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 14 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Linguagem e Interação* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “Essa parte inicial da seção propõe um trabalho com os textos que pertencem aos gêneros da oralidade”; - “A cada Unidade, chama-se a atenção dos alunos para determinada situação de comunicação oral real, e pouco a pouco são trabalhados os atos de fala presentes nessas situações”; - “apresentam-se propostas de produção oral”; - “Entram em discussão igualmente os gêneros textuais da oralidade formal”; - “As atividades buscam levar os alunos à percepção das diferenças (e das semelhanças) entre as modalidades oral e escrita, ressaltando as especificidades de cada uma delas”; - “procuram estimular a produção de textos orais formais com base na análise e na observação de extratos da oralidade”; - “No Livro do Aluno, além de orientações e roteiros de análises de textos orais, há também, quando necessário, transcrições de extratos autênticos de gêneros orais que chamamos muitas vezes de ‘decupagens’”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “A proposta de trabalho com a oralidade na coleção é bastante inovadora, pois não trata essa prática de forma secundária”; - “Ainda que se verifiquem algumas lacunas, o eixo da oralidade e as atividades propostas conferem à coleção um diferencial”; - “pois evidencia as especificidades dessa modalidade da língua e dos gêneros orais mais frequentes”; - “Além disso, há instruções para <i>decupagem</i> ou registro por escrito do texto oral”; - “A capacidade de escuta atenta e compreensiva do estudante é estimulada em atividades que demandam ouvir atentamente, selecionar itens, gravar e comparar gravações ou então fazer <i>decupagem</i>”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir da formulação “A proposta de trabalho com a oralidade na coleção é bastante inovadora, pois não trata essa prática de forma secundária” e dos pré-construídos apresentados, bem como de toda a análise da coleção, podemos ver o que comumente vimos mostrando nas obras analisadas, a divisão social do trabalho com a oralidade. Se essa coleção

é tida como inovadora por não secundarizar o trabalho com a oralidade, significa dizer que nas outras coleções essa modalidade assume um segundo plano, e outra modalidade é privilegiada e colocada em primeiro lugar.

A partir do Quadro 14, vale salientar que, mesmo ocupando lugares discursivos diferentes, e ora assumindo posições-sujeito também diferentes, há uma regularidade discursiva nas formulações dos autores e dos avaliadores da coleção analisada. Essa regularidade, por sua vez, aponta para um efeito de unidade no discurso de ambos. Quando essa regularidade falha, os sentidos se abrem para a dispersão, é o que podemos ver no enunciado a seguir produzido pelos avaliadores “Ainda que se verifiquem algumas lacunas”. Essa dispersão constitutiva dos discursos aponta para a afirmação de que a língua não é unívoca, nem transparente e, por conseguinte, a oralidade também não o é.

Por fim, cabe ressaltar que, embora haja uma regularidade nos dizeres de autores e de avaliadores do LD, no que se refere ao eixo oralidade, produzindo um efeito de unidade em suas discursivizações, não há a garantia de homogeneidade, pelo contrário, ela direciona para a heterogeneidade constitutiva do lugar discursivo e da posição-sujeito de autor e de avaliador do LD. Ou seja, o lugar discursivo e a posição que os sujeitos ocupam/assumem são constitutivos de seus discursos.

Na nona coleção analisada, *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem*, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, publicada pela editora Moderna, os autores relatam que:

RD – 9 (autores)

Oralidade

Já há algum tempo, os estudos sobre o ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais têm apontado a importância de se realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade, reservando-lhe “uma proposta de ensino e aprendizagem própria” (Guia PNLD 2016). Para isso, recomenda-se estudar as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, explorar gêneros orais diversos, inclusive orientando sua produção, e desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante.

Para os estudiosos, entre os quais Marcuschi (2002), uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e para que completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos competente.

A reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua é proposta já no primeiro volume da coleção (capítulo 18, Linguagem) por entendermos que a compreensão desse tema é base para outras reflexões. Ela aparece articulada às discussões sobre o fenômeno da variação linguística, sob uma perspectiva que confronta equívocos comuns, como associar a língua oral à informalidade e ao uso “descuidado” da gramática (entendida como “norma-padrão”). Considerando as condições particulares de interação e, por extensão, de planejamento, a abordagem detém-se sobre as marcas próprias da produção oral, associando sua frequência e tipo às diferentes características dos vários gêneros orais.

Para esse fim, vale-se, especialmente, de *transcrições*, um procedimento que devemos explicar. Convém distingui-lo, a princípio, do procedimento da *retextualização*, abordado por Marcuschi (2007). (Grifos dos autores)

Se considerarmos o funcionamento das formações imaginárias, como viemos mobilizando, neste trabalho, podemos observar que a formulação dos autores desta coleção é atravessada pelas discursivizações dos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, dos documentos oficiais e do teórico Marcuschi, estudioso que aborda a oralidade. Esses atravessamentos se entrecruzam produzindo o efeito de unicidade e de verdade como evidência acerca da oralidade. Esse efeito não se dá de forma aleatória, ele é regulado por três vozes de autoridade que sobredeterminam os dizeres pela relação de força/poder. Os documentos oficiais, por exemplo, têm papel fundamental na construção do discurso pedagógico, bem como na inscrição de autores e de avaliadores em uma FD.

Cabe salientar o modo como os autores generalizam os estudiosos, conforme vemos a partir do seguinte enunciado: “Para os estudiosos, entre os quais Marcuschi (2002), uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua”. O tom discursivo dos autores faz significar um efeito de homogeneidade, como se todos os estudiosos, independentemente do campo de atuação, tivessem o mesmo ponto de vista acerca da oralidade. Ao generalizar “os estudiosos”, há uma tentativa, ainda que imaginária, de não gerar um apagamento da oralidade. Além disso, produz um efeito de unidade entre as vozes dos estudiosos, fechando o espaço para a dispersão.

Esses atravessamentos de diferentes discursos nos dizeres dos autores ao mesmo tempo em que abre espaço para a dispersão, para diferentes posições-sujeito, também produz uma certa regularidade direcionada para um mesmo sentido, construído a partir da relação de força/poder. Nesse sentido, é conforme os autores projetam a imagem dos documentos oficiais e de estudiosos no que diz respeito à oralidade, que formulam e ajustam determinados enunciados e não outros. Ou seja, pelo mecanismo da antecipação, já mencionado neste trabalho, os autores regulam e direcionam os seus dizeres de modo a atender ao que está sendo (im)posto por meio destas vozes de autoridade e que circulam no meio pedagógico. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD9 e, em seguida, a apresentação de pré-construído que mostra o modo como as formulações dos autores são reguladas por uma relação de força/poder :

SD: “Já há algum tempo, os estudos sobre o ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais têm apontado a importância de se realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade,

reservando-lhe “uma proposta de ensino e aprendizagem própria” (Guia PNLD 2016). Para isso, recomenda-se estudar as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, explorar gêneros orais diversos, inclusive orientando sua produção, e desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não recomendam estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que recomendam estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita;
- c) há livros didáticos que não recomendam estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e não exploram gêneros orais diversos, não orientam sua produção, não desenvolvem a capacidade de escuta atenta do estudante;
- d) há livros didáticos que recomendam estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e exploram gêneros orais diversos, orientam sua produção e desenvolvem a capacidade de escuta atenta do estudante;
- e) recomendar estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve recomendar estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita, mas também deve explorar gêneros orais diversos, orientar sua produção, desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante.

FD 1: posição sujeito 1: recomendar estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita/
posição sujeito 2: recomendar estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e explorar gêneros orais diversos, orientar sua produção, desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante.

FD 2: não recomendar estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita.

A partir dos pré-construídos mobilizados, notabilizamos que a tomada de posição dos avaliadores aponta para a recomendação em estudar as diferenças entre as modalidades oral e escrita e explorar gêneros orais diversos, orientar sua produção e desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante. A mobilização da noção de pré-construído é fundamental para a compreensão da heterogeneidade na tomada de posição dos sujeitos e também para mostrar a relação que há entre o interdiscurso, por meio do pré-construído e o intradiscurso. Há uma articulação entre o pré-construído e o construído, ou seja, entre o sentido pré-existente e o sentido atual.

Atentemos, a seguir, para as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra citada anteriormente.

RD – 9 (avaliadores)

A coleção apresenta uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da Oralidade, seja para estudo de gêneros orais ou para produção de textos. Apesar disso, pode-se destacar que as atividades relacionadas a esse eixo colaboram para o

desenvolvimento da oralidade do estudante, pois exploram diversos gêneros orais, as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, orientam a construção dos gêneros orais e atentam para a escolha do registro da língua.

A proposição das atividades deste eixo segue uma mesma estrutura: *Apresentação da proposta, Planejamento, Elaboração, Avaliação*. As orientações passadas aos estudantes atentam para o contexto de produção (gêneros, suportes, destinatário). Os temas sugeridos relacionam-se com os assuntos ou gêneros abordados nos capítulos. Os subsídios para a produção das atividades vêm tanto dos textos estudados ao longo do capítulo em que se insere a proposta de produção, como de instruções presentes no **Manual do Professor**. As estratégias de produção apresentadas observam cuidados com os elementos de textualidade, bem como adequação ao leitor, abordando as especificidades dos registros formais e informais da linguagem. Na seção *Estudo do gênero*, a obra disponibiliza um texto do gênero a ser trabalhado no capítulo em um formato didático, que envolve a decomposição do texto, incluindo-se orientações e gravuras para orientar o estudante quanto à produção e à apresentação do texto oral.

Na seção *Textos em relação*, a obra disponibiliza informações sobre as marcas próprias da oralidade, auxiliando o estudante para a versão final e apresentação do seu texto. Para o processo de produção do texto oral, o estudante ainda conta, na obra, com subsídios indicando os passos do planejamento, da elaboração, da avaliação e da reelaboração do texto, especialmente nas seções: *Planejando* (nome do gênero); *Elaborando* (nome do gênero) e *Avaliando* (nome do gênero). (Grifos dos avaliadores)

A formulação dos avaliadores desta coleção chama a atenção para a pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade que a coleção apresenta. Esse fato repete certas discursividades que circulam na sociedade e retoma a pré-construídos estabilizados que revela certo preconceito. Em seguida, fazem uma concessão norteadas pelo marcador argumentativo “apesar disso” expondo que as atividades relacionadas a esse eixo contribuem para o aprendizado do aluno.

Se, por um lado, os avaliadores apontam para a carência de atividades voltadas para a oralidade, por outro, destacam que as atividades presentes nesse eixo ajudam no desenvolvimento do aluno no que diz respeito a essa modalidade. A pouca importância voltada para o trabalho com a oralidade é enfocada pelos avaliadores, a ponto de ser um aspecto da avaliação. Vejamos, em seguida, a sequência discursiva recortada de RD9 e, depois, o funcionamento dessas discursividades associadas à oralidade que mostra alguns pré-construídos, nos quais a obra didática analisada está inscrita.

SD: “A coleção apresenta uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da Oralidade, seja para estudo de gêneros orais ou para produção de textos. Apesar disso, pode-se destacar que as atividades relacionadas a esse eixo colaboram para o desenvolvimento da oralidade do estudante”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que apresentam uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade, e isso não deve acontecer;

- b) há livros didáticos que apresentam uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade;
- c) há livros didáticos que apresentam uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade e não colaboram para o desenvolvimento da oralidade do estudante;
- d) há livros didáticos que apresentam uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade e colaboram para o desenvolvimento da oralidade do estudante;
- e) apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade, mas também deve colaborar para o desenvolvimento da oralidade do estudante.

FD 1: posição sujeito 1: apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade/

posição sujeito 2: apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade e colaborar para o desenvolvimento da oralidade do estudante.

FD 2: não apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade.

Entendemos, a partir da perspectiva discursiva, que o sujeito é sócio-histórico e ideologicamente constituído. Consideramos que a articulação desses pontos é o que produz a identificação do sujeito com certos sentidos de modo que ele é conduzido a tomar uma posição. Ou seja, a tomada de posição dos avaliadores, em relação à coleção avaliada, tem toda uma trajetória de filiação a sentidos que os levaram a tomar tal posição, a saber: apresentar uma grande quantidade de atividades dedicadas ao eixo da oralidade e colaborar para o desenvolvimento da oralidade do estudante. Cabe destacar, a partir destes pré-construídos, a relação entre o já-dito e o que está sendo formulado no momento da avaliação, uma vez que intentamos compreender como certas discursividades sobre oralidade circulam no livro didático e se constituem na educação brasileira.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 15, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de contato e/ou os pontos de afastamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 15 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
- “Já há algum tempo, os estudos sobre o ensino da	- “A coleção apresenta uma pequena quantidade de

<p>língua portuguesa e os documentos oficiais têm apontado a importância de se realizar uma abordagem mais efetiva da oralidade”;</p> <p>- “recomenda-se estudar as diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, explorar gêneros orais diversos, inclusive orientando sua produção, e desenvolver a capacidade de escuta atenta do estudante”;</p> <p>- “Para os estudiosos, entre os quais Marcuschi (2002), uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua”;</p> <p>- “A reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua é proposta já no primeiro volume da coleção (capítulo 18, Linguagem) por entendermos que a compreensão desse tema é base para outras reflexões”;</p> <p>- “Ela aparece articulada às discussões sobre o fenômeno da variação linguística, sob uma perspectiva que confronta equívocos comuns, como associar a língua oral à informalidade e ao uso “descuidado” da gramática (entendida como “norma-padrão”);</p> <p>- “Considerando as condições particulares de interação e, por extensão, de planejamento, a abordagem detém-se sobre as marcas próprias da produção oral, associando sua frequência e tipo às diferentes características dos vários gêneros orais”;</p> <p>- “Para esse fim, vale-se, especialmente, de <i>transcrições</i>”.</p>	<p>atividades dedicadas ao eixo da Oralidade, seja para estudo de gêneros orais ou para produção de textos”;</p> <p>- “Apesar disso, pode-se destacar que as atividades relacionadas a esse eixo colaboram para o desenvolvimento da oralidade do estudante, pois exploram diversos gêneros orais”;</p> <p>- “as relações entre as modalidades oral e escrita da língua, orientam a construção dos gêneros orais e atentam para a escolha do registro da língua”;</p> <p>- “A proposição das atividades deste eixo segue uma mesma estrutura: <i>Apresentação da proposta, Planejamento, Elaboração, Avaliação</i>”;</p> <p>- “As orientações passadas aos estudantes atentam para o contexto de produção (gêneros, suportes, destinatário)”;</p> <p>- “Os temas sugeridos relacionam-se com os assuntos ou gêneros abordados nos capítulos”;</p> <p>- “Os subsídios para a produção das atividades vêm tanto dos textos estudados ao longo do capítulo em que se insere a proposta de produção, como de instruções presentes no Manual do Professor”;</p> <p>- “As estratégias de produção apresentadas observam cuidados com os elementos de textualidade, bem como adequação ao leitor, abordando as especificidades dos registros formais e informais da linguagem”;</p> <p>- “Na seção <i>Estudo do gênero</i>, a obra disponibiliza um texto do gênero a ser trabalhado no capítulo em um formato didático”;</p> <p>- “Na seção <i>Textos em relação</i>, a obra disponibiliza informações sobre as marcas próprias da oralidade, auxiliando o estudante para a versão final e apresentação do seu texto”;</p> <p>- “Para o processo de produção do texto oral, o estudante ainda conta, na obra, com subsídios indicando os passos do planejamento, da elaboração, da avaliação e da reelaboração do texto”;</p>
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A formulação do enunciado “A coleção apresenta uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da Oralidade” implica a reprodução da divisão social do trabalho com a oralidade a partir desse apagamento reverberado pela coleção analisada.

A partir do Quadro 15, podemos perceber que, ao inscreverem-se no lugar discursivo de autores do LD, os sujeitos produzem uma discursividade direcionada a defender um

produto que é de suas autorias. No entanto, esse produto, no caso o LD, deve passar pela apreciação dos avaliadores, os quais têm a função de aprovar ou reprovar a coleção didática. Desse modo, ao inscreverem-se nesse lugar discursivo, os autores carregam sobre si a responsabilidade de atender ao que é estabelecido pelos documentos oficiais, em alinhar os seus discursos ao que os estudiosos estão abordando, em seguir o que é determinado pelo Edital de Convocação, e ainda, em seduzir os professores a escolherem a sua obra.

Por outro lado, o avaliador, ao assumir esse lugar discursivo, também, não se exime de tais responsabilidades. No entanto, é tido como uma voz de autoridade que tem em suas mãos o poder de aprovar ou de reprovar a obra que está sendo analisada. Ao mesmo tempo em que este sujeito tem em si esse poder, tem, também, a responsabilidade em tomar uma posição que faça jus ao lugar que ocupa e que facilite a decisão do professor na hora da escolha do LD. No caso desta coleção, vemos que, apesar de autores e de avaliadores ocuparem lugares discursivos diferentes, as suas tomadas de posição, no que se refere ao eixo oralidade, apontam para uma mesma direção. O que faz significar que mesmo assumindo lugares discursivos diferentes as posições-sujeito podem ser equivalentes. Embora haja uma predominância na regularidade dos dizeres de autores e de avaliadores, não impede de haver uma irregularidade, como no caso a seguir: enquanto os autores afirmam que “a abordagem detém-se sobre as marcas próprias da produção oral, associando sua frequência e tipo às diferentes características dos vários gêneros orais”, os avaliadores apontam que “A coleção apresenta uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da Oralidade, seja para estudo de gêneros orais ou para produção de textos”.

Na décima coleção analisada, *Esferas das linguagens*, de Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, publicada pela editora FTD, as autoras expõem que:

RD – 10 (autoras)

Nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos, com seus respectivos recursos de linguagem, os quais circulam em diferentes situações. Essa capacitação pretende torná-lo um autor social, ou seja, um cidadão crítico atuante, com voz própria e recursos para expressá-la.

Pretendemos mostrar que os recursos disponíveis na língua portuguesa constroem sentido em um discurso específico, isto é, eles são mobilizados para produzir significados em determinado gênero de discurso. O trabalho se faz com a gramática, sem dispensar uma reflexão sobre ela.

Fica difícil para nós, professores, optar por um único livro de gramática como referência. Consultando várias gramáticas, verificamos que, no conjunto da obra, os autores divergem no modo de escrever a gramática da língua. Diferentes pontos de vista da teoria da linguagem determinam maneiras particulares de descrever a língua, como se existisse uma gramática para cada ponto de vista. Além disso, as situações de comunicação estão sempre criando estratégias novas para criar sentidos, flexibilizando continuamente os recursos gramaticais disponíveis. Como fazer?

No caso desta obra, não nos restringimos a uma única teoria da linguagem; dialogamos com diferentes vertentes teóricas, sempre orientadas para aquela situação particular de comunicação, perseguindo os sentidos criados e os mecanismos linguísticos desencadeados para isso.

Nesta coleção, propusemos uma gramática do texto/discurso, focalizando os processos de construção textual, como a coesão, a coerência e as sequências textuais. Sempre que foi possível, retomamos, paralelamente, as categorias tradicionais da palavra e da frase, elementos constitutivos da gramática do texto.

A complexidade da linguagem e a diversidade linguística do português nos obrigam, em primeiro lugar, a considerar que a oralidade e a escrita, constituem fatos. O aluno tem desenvoltura quando fala, principalmente em situações cotidianas de informalidade; o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos.

A formulação das autoras dessa coleção, ao apresentarem os seus objetivos, deixa flagrar as suas filiações pelos gêneros escritos e repete uma discursividade equivocada que coloca a escrita como superior à oralidade. Ao expor os seus objetivos, elas dizem pretender capacitar o aluno para que este seja um “autor social”, um “cidadão crítico atuante”, “com voz própria e recursos para expressá-la”, no entanto, secundarizam os gêneros orais ao focar os gêneros escritos, é o que mostra o seguinte enunciado “nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos”. A partir dessas formulações, instiga-nos uma pergunta: Como cumprir com esses objetivos se colocam em segundo plano, os gêneros orais? O objetivo que as autoras pretendem atingir é significativo, mas o modo como pretendem alcançá-lo revela-se controverso.

Se atentarmos para o funcionamento das formações imaginárias, as quais já foram apresentadas anteriormente, vemos a antecipação de imagem que as autoras fazem dos documentos oficiais ao reproduzirem discursividades que são típicas destes documentos, tais como tornar o aluno em um “autor social”, “cidadão crítico atuante”. A formulação das autoras ancora-se nessas discursivizações e acentua o sentido de que o ensino que a escola oferece deve estar voltado para a formação do aluno como cidadão crítico atuante, dito de outro modo, essas discursivizações produzem o efeito de sentido de que a escola é encarregada de preparar o aluno para a vida.

A maneira como o trabalho com a gramática é mobilizado, nesta coleção, (re)produz sentidos que dicotomizam a gramática dos demais eixos do ensino de língua portuguesa. Assim como nos livros didáticos, vestibulares e escolas reproduzem esse modelo de divisão. Há escolas que têm um professor específico para ministrar aulas de Literatura, de Redação e de Gramática, como se fizessem sentido de forma separada e todas não fizessem parte da Língua Portuguesa. Os alunos, por sua vez, têm uma matéria separada no caderno para cada

uma dessas “disciplinas”, comumente, um caderno separado para Redação. Para eles, é como se a Língua Portuguesa fosse uma outra matéria. Já presenciamos situações em que o aluno perguntou: “Professora hoje é aula de Português ou Gramática?”. Esses pré-construídos produzem o sentido de que estudos gramaticais, produção de texto, leitura e literatura não mantêm relação entre si.

A formulação das autoras oscila entre uma “gramática do texto/discurso” e as “categorias tradicionais da palavra e da frase”. Essa oscilação expressa outra dicotomização. É como se a palavra e a frase fossem diferentes de texto, como se o texto não fosse formado por palavras e frases ou como se palavras e frases não fossem texto.

No último parágrafo do RD10, a formulação das autoras chama a atenção pelo fato de remeter a discursividades preconceituosas e a pré-construídos equivocados de que a oralidade não deve ser ensinada na escola, porque o aluno já adquire essa habilidade de forma natural e automática fora dela. Sendo assim, o enfoque deve ser na escrita. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD10 e, em seguida, na formulação das autoras, um exemplo sobre a dicotomização e a equivocidade entre a oralidade e a escrita que revela alguns pré-construídos.

SD: “O aluno tem desenvoltura quando fala, principalmente em situações cotidianas de informalidade; o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há aluno que não tem desenvoltura, quando fala, mas isso não apresenta problema;
- b) há aluno que tem desenvoltura, quando fala, então, não precisa ser ensinado;
- c) há aluno que tem desenvoltura, quando fala, e apresenta problema no momento da escrita, então, há problema, e o aluno precisa ser orientado;
- d) há aluno que não tem desenvoltura, quando fala, e não apresenta problema no momento da escrita, então, não há problema, e o aluno não precisa ser orientado;
- e) ter desenvoltura, quando fala, é importante, mas não é suficiente;
- f) se o aluno não tiver desenvoltura, quando fala, não é um problema que mereça orientação, o problema aparece se o aluno não tiver desenvoltura na hora da produção escrita.

FD 1: posição sujeito 1: não ter desenvoltura, quando fala, não é um problema /

posição sujeito 2: não ter desenvoltura, quando fala, não é um problema que mereça orientação, o problema aparece se o aluno não tiver desenvoltura na hora da produção escrita.

FD 2: ter desenvoltura, quando fala, e ter desenvoltura na produção escrita.

A partir dessas considerações, parece ficar evidente a tomada de posição das autoras em relação ao trabalho com as modalidades oral e escrita. Não ter desenvoltura quando fala,

parece não apresentar um problema que necessite de dedicação para solucioná-lo, o empenho para resolver o problema aparece se o aluno não tiver desenvoltura na escrita. Conforme observamos, a tomada de posição das autoras está inscrita em uma FD que faz circular e revigorar pré-construídos que naturalizam o apagamento da oralidade e acentuam a escrita.

Passemos, a seguir, para as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra anunciada anteriormente.

RD – 10 (avaliadores)

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.

No RD10, 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 outros termos como “deixam a desejar”, “não são situações diversificadas”, “sem atenção específica”, “pouco orientada”, “apenas razoavelmente”, termos que, 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 apontada na avaliação. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD10 que mostra a ocorrência da oralização da escrita associada ao desenvolvimento da linguagem e, em

seguida, a apresentação de pré-construídos que ancoram a constituição e a formulação de sentidos circunscritos à referida sequência:

SD: “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 dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que repetem a oralização da escrita, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que não repetem a oralização da escrita;
- c) há livros didáticos que não repetem a oralização da escrita e não colaboram para o desenvolvimento oral do estudante;
- d) há livros didáticos que não repetem a oralização da escrita e colaboram para o desenvolvimento oral do estudante;
- e) não repetir a oralização da escrita é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só não deve repetir a oralização da escrita, mas também deve colaborar para o desenvolvimento oral do estudante.

FD 1: posição sujeito 1: não repetir a oralização da escrita /

posição sujeito 2: não repetir a oralização da escrita e colaborar para o desenvolvimento oral do estudante.

FD 2: repetir a oralização da escrita.

A partir dessa exposição, podemos ver que a tomada de posição dos avaliadores em relação ao trabalho com a oralidade aponta para a defesa de um trabalho que colabore com o desenvolvimento oral do estudante e que não repita a oralização da escrita.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 16, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de aproximação e/ou os pontos de distanciamento a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Esferas das linguagens*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 16 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Esferas das linguagens* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<p>- “Nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos”;</p> <p>- “Essa capacitação pretende torná-lo um autor social, ou seja, um cidadão crítico atuante, com voz própria e recursos para expressá-la”;</p> <p>- “O trabalho se faz com a gramática, sem dispensar</p>	<p>- “esse é o eixo menos explorado na coleção”;</p> <p>- “deixam a desejar em relação às orientações sobre a construção do plano textual dos gêneros”;</p> <p>- “dentre os gêneros explorados, há aqueles que contemplam situações comunicativas”;</p> <p>- “Entretanto, não são situações diversificadas”;</p>

<p>uma reflexão sobre ela”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - “dialogamos com diferentes vertentes teóricas, sempre orientadas para aquela situação particular de comunicação”; - “Nesta coleção, propusemos uma gramática do texto/discurso”; - “Sempre que foi possível, retomamos, paralelamente, as categorias tradicionais da palavra e da frase, elementos constitutivos da gramática do texto”; - “O aluno tem desenvoltura quando fala, principalmente em situações cotidianas de informalidade”; - “o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “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”; - “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”.
---	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na formulação dos enunciados “Esse é o eixo explorado menos regularmente na coleção” e “O aluno tem desenvoltura quando fala, [...] o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos”, presentifica-se uma divisão social do trabalho entre oralidade e os demais eixos. Essa divisão intensifica o pré-construído de que a oralidade é inferior à escrita e, por isso, não precisa ser explorada como acontece com os demais eixos, nem merece orientação.

A partir das formulações apresentadas no Quadro 16, podemos observar um distanciamento nos dizeres das autoras e dos avaliadores. Esse distanciamento é marcado pela dispersão, a qual aponta para diferentes efeitos de sentidos do discurso. Se, por um lado, ao inscreverem-se no lugar discursivo de autoras do LD, os sujeitos expõem os seus objetivos, a saber, “Nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos”, por outro, os avaliadores ao inscreverem-se como avaliadores do LD, ressaltam, “nessa coleção, as atividades propostas colaboram apenas razoavelmente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante”. Tais formulações apontam para uma tensão contraditória entre os dizeres das autoras e dos avaliadores do LD no se refere à oralidade. Essa tensão parece se marcar pelas diferentes posições-sujeito que cada um assume.

Diante das inúmeras formulações dos avaliadores que mostram pontos negativos na coleção, no que diz respeito à oralidade, perguntamo-nos: como uma coleção que apresenta tantas deficiências nesse eixo, recebe parecer de aprovação e compõe o PNLD? O que diz o avaliador não é levado em consideração? Ou, o que não é levado em consideração é o que é

dito acerca do eixo oralidade? As próprias autoras desta coleção afirmam que os alunos não apresentam problema, quando falam, o problema aparece na hora da escrita e é nesta direção que devem ser orientados. Então, a coleção didática também apresenta problemas apenas quando não trata o eixo da escrita de forma adequada?

Na décima primeira coleção analisada, *Ser Protagonista – Língua Portuguesa*, de Ana Elisa de Arruda Penteadó, Andressa Munique Paiva, Cecília Bergamin, Heidi Strecker, Isabella Almohalh, Isabella Almohalha, Lília Santos Abreu-Tardelli, Manuela Prado, Marianka Goncalves-Santa Bárbara, Matheus Martins, Mirella I. Cleto e Ricardo Gonçalves Barreto, publicada pela editora SM, os autores assinalam que:

RD – 11 (autores)

Oralidade

Assim como ocorre com a variação linguística, a compreensão sobre a necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula é (ou, pelo menos, deveria ser) uma decorrência natural da concepção de língua que se adota. Se a entendemos como “atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22), que se materializa por meio de textos orais e escritos, não faz sentido que todo o trabalho do professor de Língua Portuguesa se centre no domínio da escrita. Como bem lembra Marcuschi (2002), “o homem é um ser que fala”, e as atividades envolvendo a língua falada são muito mais presentes no cotidiano da maior parte dos usuários da língua do que a escrita. Entretanto, isso não pode servir de pretexto para que não se abordem os gêneros orais em sala de aula, sob a falsa justificativa de que a sua prática sistemática na vida cotidiana eliminaria a necessidade de tomar a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Marcuschi esclarece:

Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de *usos* da língua.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 24.

De forma ampla, Marcuschi assinala algumas das contribuições que o trabalho com a oralidade pode trazer para a sala de aula: investigação sobre o fenômeno da variação linguística; análise sobre níveis de uso da língua; observação sobre as contribuições da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva; esclarecimento sobre aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística; análise sobre o caráter de mecanismo de controle social assumido pela língua, em sua íntima, complexa e comprovada relação com as estruturas sociais. (MARCUSCHI, 2002, p. 23-24.)

As diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no nível médio indicam a necessidade de ampliar a competência do aluno para o uso dos diferentes gêneros orais, especialmente aqueles de registros mais formais em contextos públicos de comunicação. Pensando nisso, inclui-se na parte de Produção de texto, o trabalho sistemático com gêneros orais públicos de registro mais formal – envolvendo a leitura de um ou mais exemplares do gênero, a reflexão sobre suas marcas e a orientação para a produção de novo texto, com configuração da proposta, orientações para o planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração do texto produzido. No volume 1, os alunos trabalharão com o **Relato de experiência vivida**

(unidade 11, capítulo 21), com a **Comunicação oral** (unidade 12, capítulo 23), e com a **Mesa-redonda** (unidade 13, capítulo 26); no volume 2, será a vez do **Debate regrado** (unidade 11, capítulo 27) e da **Fala em audiência pública** (unidade 11, capítulo 28); por fim, no volume 3, aborda-se o **Discurso de orador de Formatura** (unidade 11, capítulo 30) e o **Seminário** (unidade 12, capítulo 33). (Grifos dos autores)

No RD11, mais uma vez, temos a representação da imagem de um teórico, especialista na área da oralidade, e das diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa como algo que infere verdade e credibilidade. E os autores dessa coleção, por sua vez, fortalecem essa imagem, ao se ancorarem em seus dizeres como argumentos de autoridade para credibilizar o que eles dizem a respeito da oralidade. Essa ancoragem se entrecruza e causa um efeito de unidade entre o que é dito por eles e o que é dito pelas diretrizes, bem como pelo teórico ao qual se filiam, produzindo a ilusão de consenso acerca da oralidade. Chamamos de ilusão, porque tanto a língua como os sujeitos são heterogêneos e não transparentes. A filiação aos dizeres dessas vozes de autoridade regula o que no campo pedagógico pode e o que deve ser dito ao interlocutor.

Nesse jogo de projeção de imagens, os autores filiam-se ao discurso dessas autoridades e tentam projetar as suas próprias imagens como sujeitos comprometidos com o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a oralidade. Os autores esforçam-se para adequar os seus dizeres a respeito da oralidade de forma que aborde o que é defendido pelo teórico ao qual se filiam, o que é orientado pelas diretrizes oficiais e o que eles provavelmente pensam, antecipadamente, que o professor que eles imaginam, quer ouvir. Nesse entremeio, os autores se utilizam das formações imaginárias para administrar seus dizeres pretendendo efeitos de sentido específicos. Notamos que os autores dão voz ao que dizem a teoria e os documentos oficiais para intensificar suas próprias considerações, bem como para produzir um efeito de autenticidade sobre o que eles dizem acerca da oralidade.

Comumente, vemos nos RDs analisados, autores e avaliadores defenderem (ainda que não coloquem em prática), um trabalho sistemático com a “oralidade”. A partir da repetição desse enunciado, fomos provocados a problematizar: o que seria, de fato, essa sistematização tanto mencionada por esses sujeitos? Vejamos, a seguir, a partir de alguns pré-construídos, como deveria ocorrer a sistematização do trabalho com a oralidade nessa coleção, na concepção dos avaliadores.

SD: “Assim como ocorre com a variação linguística, a compreensão sobre a necessidade de um trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula é (ou, pelo menos, deveria ser) uma decorrência natural da concepção de língua que se adota”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há um tratamento sistemático com a variação linguística em sala de aula;
- b) não há um tratamento sistemático com a oralidade em sala de aula; assim como ocorre com a variação linguística, e isso não deve acontecer;
- c) há um tratamento sistemático com a variação linguística, mas não há um tratamento sistemático com a oralidade em sala de aula;
- d) há um tratamento sistemático com a variação linguística e também há um tratamento sistemático com a oralidade em sala de aula;
- e) tratar a variação linguística de forma sistemática é importante, mas não é suficiente;
- f) assim como ocorre com a variação linguística, a oralidade deve ser trabalhada de forma sistemática em sala de aula.

FD 1: posição sujeito 1: trabalhar a variação linguística de forma sistemática em sala de aula/
posição sujeito 2: trabalhar a variação linguística e a oralidade de forma sistemática em sala de aula.

FD 2: não trabalhar a variação linguística e nem a oralidade de forma sistemática em sala de aula.

Se considerarmos esses pré-construídos, ao que tudo indica, a tomada de posição dos autores é a de que tanto a variação linguística quanto a oralidade devem ser trabalhadas em sala de aula. Essa tomada de posição toca em um ponto importante, a afirmação de que o trabalho com a variação linguística acontece de modo sistemático. Com base em quê os autores dessa coleção fazem essa afirmação? O que os garante que o trabalho com a variação linguística ocorre de forma sistemática?

Observemos, a seguir, as formulações dos avaliadores em relação ao eixo oralidade, no que diz respeito à obra mencionada anteriormente.

RD – 11 (avaliadores)

Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos, ela se faz presente ao longo dos volumes, por meio de atividades diversas com orientações para debates e discussões e recebe tratamento mais aprofundado na parte de Produção de Texto.

Os gêneros orais são dispostos em capítulos intercalados com os destinados aos gêneros da escrita, por isso também são distribuídos de acordo com os tipos ou gêneros nas categorias do relatar, do expor e do argumentar. A coleção considera situações comunicativas definidas, tais como autoria, esfera social e a relação entre interlocutores. As práticas apresentadas contemplam a capacidade de escuta atenta e compreensiva, bem como estimulam o estudante a desenvolvê-la.

Verifica-se que todas as atividades orientam a construção do plano textual dos gêneros orais, destacando os critérios de seleção e hierarquização de informações, os padrões de organização geral, os recursos de coesão e outros, promovendo o trabalho com a retextualização da fala para a escrita e da escrita para a fala em variados gêneros. Percebe-se a existência de reflexões sobre variações e usos da língua, o que pode colaborar significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante.

Na formulação dos avaliadores, a oralidade, nessa coleção, recebe um tratamento diferente dos demais eixos. Ainda que a oralidade esteja presente ao longo dos volumes, não constitui uma parte específica na obra como acontece com os outros eixos. Esse apagamento do espaço que a oralidade deveria ocupar caracteriza e revigora a discursividade equivocada de que a oralidade não precisa da mesma dedicação e de um mesmo trabalho sistemático como acontece com os demais eixos. Vejamos, a seguir, a partir de alguns pré-construídos, como ocorre a divisão social do trabalho entre a escrita e a oralidade nesta coleção.

SD: “Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos, ela se faz presente ao longo dos volumes”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

- a) há livros didáticos que não dispõem uma parte específica para a oralidade como ocorre com os demais eixos, e isso não deve acontecer;
- b) há livros didáticos que dispõem uma parte específica para a oralidade como ocorre com os demais eixos;
- c) há livros didáticos que não dispõem uma parte específica para a oralidade como ocorre com os demais eixos e não apresentam essa modalidade ao longo dos volumes;
- d) há livros didáticos que dispõem uma parte específica para a oralidade como ocorre com os demais eixos e apresentam essa modalidade ao longo dos volumes;
- e) apresentar essa modalidade ao longo dos volumes é importante, mas não é suficiente;
- f) o livro didático não só deve apresentar a oralidade ao longo dos volumes, mas também deve dispor de uma parte específica para essa modalidade.

FD 1: posição sujeito 1: apresentar a oralidade ao longo dos volumes/

posição sujeito 2: apresentar a oralidade ao longo dos volumes e dispor de uma parte específica para essa modalidade.

FD 2: não apresentar a oralidade ao longo dos volumes e não dispor de uma parte específica para essa modalidade.

Por meio da formulação desses pré-construídos, parece-nos que a tomada de posição dos avaliadores é a de que apresentar a oralidade ao longo dos volumes e dispor de uma parte específica para essa modalidade são critérios fundamentais na constituição do livro didático. Essa tomada de posição, conforme vimos observando nas coleções analisadas, é comum entre os avaliadores. Enquanto a ausência desse critério desqualifica a coleção, a presença qualifica-a.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 17, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos de encontro e/ou os pontos de desencontro a respeito do eixo oralidade, apresentados na coleção didática *Ser Protagonista – Língua Portuguesa*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da oralidade.

Quadro 17 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Ser Protagonista – Língua Portuguesa* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> - “inclui-se na parte de Produção de texto, o trabalho sistemático com gêneros orais públicos de registro mais formal”; - “envolvendo a leitura de um ou mais exemplares do gênero, a reflexão sobre suas marcas e a orientação para a produção de novo texto”; - “com configuração da proposta, orientações para o planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração do texto produzido”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos, ela se faz presente ao longo dos volumes”; - “por meio de atividades diversas com orientações para debates e discussões e recebe tratamento mais aprofundado na parte de Produção de Texto”; - “A coleção considera situações comunicativas definidas, tais como autoria, esfera social e a relação entre interlocutores”; - “As práticas apresentadas contemplam a capacidade de escuta atenta e compreensiva, bem como estimulam o estudante a desenvolvê-la”; - “Verifica-se que todas as atividades orientam a construção do plano textual dos gêneros orais”; - “Percebe-se a existência de reflexões sobre variações e usos da língua, o que pode colaborar significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na formulação dos avaliadores “Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos”, fica evidenciada a divisão social do trabalho entre a oralidade e os demais eixos da coleção. Embora haja uma concessão em seguida, “ela se faz presente ao longo dos volumes”, que pode amenizar o apagamento da oralidade na coleção, não diminui o efeito de um trabalho que desvaloriza essa modalidade. Esse efeito gera, e é gerado, a partir de pré-construídos estabilizados que colocam a oralidade como inferior aos demais eixos de ensino-aprendizagem.

O Quadro 17 nos mostra poucas formulações dos autores na apresentação do trabalho com a oralidade na coleção. Esse fato justifica-se, porque os autores, na maior parte do RD11, ancoraram-se nos dizeres do teórico Marcuschi e nas Diretrizes Oficiais. Apesar disso, percebemos que há uma consonância entre os dizeres de autores e de avaliadores, o que faz

produzir um efeito de unidade do que dizem a respeito do trabalho com a oralidade na coleção. A primeira formulação dos avaliadores, que se trata da primeira ocorrência no Quadro, é a única, a nosso ver, que abre para a dispersão. Ou seja, há uma quebra na regularidade que vinha ocorrendo.

Observamos, na análise dessa coleção e ao logo do material analisado, certa regularidade na constituição de dizeres que produziram um efeito de negatividade, no que diz respeito ao eixo oralidade, tais como: “disperso”, “rarefeito”, “assistemático”, “lacunas”, “razoável”, “baixo”, “pequena”, “menos”, bem como a divisão social do trabalho entre a oralidade e os demais eixos. Vejamos, a seguir, a retomada de algumas formulações dos avaliadores, das 11 coleções analisadas, em que ocorrem os referido dizeres:

“O eixo da Oralidade, ainda que não apresentado em capítulos exclusivos, está presente na coleção de forma assistemática”. (Trecho do RD1)

“Não há uma seção específica para o trabalho com a Oralidade, como ocorre com os demais eixos”. (Trecho do RD2)

“a abordagem do planejamento dos gêneros orais que nem sempre é focado com devida ênfase”. (Trecho do RD3)

“A escuta, por exemplo, com todas as práticas que a acompanham, bem como a compreensão do texto oral, praticamente não são abordadas na obra”. (Trecho do RD4)

“nota-se que os comandos visando à normatização da fala não exploram as especificidades da oralidade como prática, nem as relacionam com os processos históricos de variação e mudança linguística”. (Trecho do RD5)

“O tratamento dado à **Oralidade** é disperso ao longo dos volumes, já que esse eixo não constitui parte específica da estrutura da coleção”. (Trecho do RD6)

“O tratamento dispensado à Oralidade é bastante rarefeito. Se comparado com o da escrita, que envolve 17 gêneros”. (Trecho do RD7)

“Ainda que se verifiquem algumas lacunas”. (Trecho do RD8)

“A coleção apresenta uma pequena quantidade de atividades dedicadas ao eixo da Oralidade, seja para estudo de gêneros orais ou para produção de textos”. (Trecho do RD9)

“Esse é o eixo explorado menos regularmente na coleção”. (Trecho do RD10)

“Embora a Oralidade não constitua uma parte específica da obra, como ocorre com os demais eixos”. (Trecho do RD11)

Essas formulações respondem a nossa primeira pergunta de pesquisa 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 e apontam também para uma regularidade nos dizeres dos avaliadores das coleções analisadas.

O décimo segundo recorte discursivo foi retirado da seção, “Coleções Aprovadas”, disponível também, no Guia de Livros Didáticos. Após analisar o conjunto das obras

aprovadas no PNLD 2018, os avaliadores fazem suas considerações acerca de aspectos gerais das obras e destacam que o material didático vem sendo aprimorado e vem conquistando avanços significativos. Enfatizam o “trabalho cuidadoso, principalmente nos eixos da Leitura, da Literatura e da Produção Textual” e chamam a atenção para a qualidade da coletânea dos textos disponibilizados nos diversos eixos da Língua Portuguesa. Já no que diz respeito à oralidade, vejamos a seguir, as próprias palavras dos avaliadores.

RD – 12 (avaliadores)

O eixo dedicado à Oralidade ainda é o menos contemplado nas obras, fazendo pressupor a manutenção da equivocada perspectiva que define a escrita como superior à oralidade. No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da língua já é superada, mas a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa ainda revela, ao secundarizar o trabalho com os gêneros orais, uma certa sobrevalorização da escrita com relação à oralidade. Neste campo, é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna.

O RD12 e último, só vem reforçar os pré-construídos negativos nos livros didáticos que viemos analisando no que diz respeito à oralidade. O marcador temporal “ainda”, mencionado duas vezes no trecho anterior, pressupõe que o eixo oralidade foi, e continua sendo, o “menos contemplado” e o menos valorizado nas obras. Dito de outro modo, o silenciamento da oralidade não é um acontecimento novo e, pelo visto, os avanços e os aprimoramentos pelos quais os livros didáticos vêm passando não inclui suficientemente o eixo oralidade. Esse acontecimento revela, ao secundarizar o tratamento dado aos gêneros orais, a sobrevalorização e supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Portanto, notamos se configurar aí, uma concepção pré-construída inconsistente e equivocada que se naturalizou na sociedade.

Chamamos a atenção para o que dizem os avaliadores no enunciado “No âmbito acadêmico, a compreensão hierarquizada das modalidades oral e escrita da língua já é superada”. Diante dessa formulação, perguntamo-nos: é possível fazer essa generalização? Com base em quê eles fazem essa afirmação? Uma resposta possível seria dizer que essa tomada de posição é atravessada pelo lugar discursivo e, este é o reflexo do lugar social que os avaliadores ocupam, professores de universidades. Afinal, ao se inscrever no lugar discursivo de avaliador de livro didático, o avaliador está afetado pelo lugar social de professor de universidade. O efeito de sentido deste enunciado direciona para uma discursividade de divisão social entre universidade e escola e repete o pré-construído de que quem tem mais formação teórica, neste caso a universidade, supera essa compreensão hierarquizada e que quem tem menos formação teórica, neste caso a escola, não supera.

A partir dessas considerações, procuramos mostrar que as discursividades de autores e de avaliadores das obras didáticas aprovadas no PNLD de 2018 são marcadas pela dispersão de sentidos, no que diz respeito ao eixo dedicado à oralidade. Por um lado, os autores em suas posições de (con)vencer seus interlocutores projetam o eixo da oralidade de forma sistemática e organizada. Por outro, os avaliadores em suas posições de julgar o material e apresentar os pontos relevantes e as limitações, apontam que esse eixo é trabalhado de forma assistemática e desorganizada e que ainda é o menos apreciado nas obras aprovadas pelo PNLD de 2018; também, apontam que ainda prevalece a concepção de supremacia da escrita em detrimento da oralidade. Embora os Editais apresentem critérios avaliativos específicos para atender essa modalidade da língua, todavia essa dispersão é marcada pelo lugar discursivo que cada sujeito ocupa.

6 CONCLUSÃO

[...] há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de 'atribuir' sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. Os sentidos estão sempre 'administrados', não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.

(ORLANDI, 2015, p.8)

Na posição de professora de Língua Portuguesa que compõe o quadro de servidores da Educação Básica do estado do Tocantins, sentimos a falta e a necessidade de materiais didáticos e de cursos de capacitação que nos ajudem na nossa formação continuada e, por conseguinte, na nossa preparação diante de novas propostas curriculares e dos deslocamentos que surgem constantemente no âmbito da educação. Na tentativa de produzir algo que contribuísse para/na formação de professores, especialmente os da Educação Básica, e na posição de analista de discurso, analisamos, ao longo de nosso percurso, certas discursividades que compõem o processo de proposição e de avaliação do livro didático de Língua Portuguesa, no espaço escolar brasileiro e, penetrando nas falhas, nas lacunas, nos apagamentos e nos equívocos do ensino dessa língua, é que construímos o presente trabalho.

Sem o propósito de oferecer respostas prontas e definitivas ou de apresentar um modelo a ser seguido, este trabalho apresenta um gesto de leitura, entre outros possíveis, para os objetos simbólicos enfocados no trabalho de análise. A partir da perspectiva discursiva de orientação pecheutiana, 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 no capítulo metodológico deste trabalho, que a nossa seleção pelo livro didático, diante dos inúmeros objetos a serem mobilizados e analisados no âmbito escolar, justifica-se por acreditarmos que ele ainda é um objeto simbólico que circula pela maioria das escolas públicas brasileiras, bem como pela discursividade de que o LD constitui-se 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-aprendizagem, tanto na escola como fora dela. No que diz respeito à seleção do eixo, entre os cinco que constituem o ensino de Língua Portuguesa, a saber: Leitura, Literatura, Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade, recortamos este

último. Essa seleção se deu pelo fato de ter chamado a nossa atenção o modo como esse eixo é discursivizado pelos avaliadores dos LD por meio das resenhas.

Nesse sentido, iniciamos esta reflexão a partir de uma questão: “Como o eixo oralidade vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas?”. No intuito de buscar respostas para esta pergunta que norteou o nosso trabalho, traçamos o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores no Manual do Professor, no âmbito dos livros didáticos e pelos avaliadores, por meio das resenhas. Os livros e as resenhas analisados compõem, respectivamente, as onze coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD 2018 e o Guia de Livros Didáticos; e outros específicos, tais como: analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; conhecer as relações discursivas estabelecidas entre os autores e os avaliadores acerca do eixo oralidade; identificar o lugar discursivo dos interlocutores; analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes no que diz respeito ao eixo oralidade.

Chegamos agora, ao final deste trabalho, com uma noção que nos permite responder a tal questionamento. A partir dos recortes discursivos analisados, foi possível verificar que as discursivizações entre os autores e os avaliadores das onze coleções analisadas sobre o eixo oralidade são marcadas pela unidade e pela dispersão própria ao lugar discursivo de cada interlocutor. O que faz significar que há opacidade na linguagem, ou seja, a linguagem não é transparente. A título de exemplificação, retomemos à análise do RD11 que sintetiza as formulações dos avaliadores das onze coleções analisadas. Há uma regularidade em um tom de avaliação negativa em suas formulações, no que se refere a esse eixo, o que aponta para uma unidade. No entanto, se compararmos às formulações dos autores, destas mesmas coleções, no que diz respeito ao mesmo eixo, observamos a dispersão de sentidos.

Essa tensão contraditória nos dizeres de autores e de avaliadores acerca do eixo oralidade aponta para o fato de que essa modalidade de uso da língua se apresenta como um objeto heterogêneo, pois mobiliza diferentes sentidos; e complexo, pois, antes de ser um problema do ensino de Língua Portuguesa, trata-se de um problema da linguagem em sua relação com a história, o que mostra, mais uma vez, a opacidade da linguagem. Esse desencaixe na linguagem aponta, também, para a heterogeneidade das FD; lugar onde são inscritas diferentes vozes, diversos dizeres, como vimos neste trabalho, em muitos casos, contraditórios; lugar onde os sujeitos assumem diferentes lugares discursivos e diferentes posições-sujeito.

Por meio de SD oriundas dos RD, mostramos, em funcionamento, a apresentação de alguns pré-construídos que ancoram a constituição, a formulação e a circulação de sentidos na sociedade, no que se refere à oralidade. A este respeito retomemos à análise da SD recortada de RD10: “O aluno tem desenvoltura quando fala, principalmente em situações cotidianas de informalidade; o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos”. Esta formulação acentua o pré-construído equivocado de que a oralidade não precisa ser ensinada na escola pelo fato de que o aluno já sabe falar, quando nela chega. Neste caso, a prioridade deve ser dada ao ensino da escrita, pois caso o aluno não apresente desenvoltura nesta modalidade, então, deve ser orientado, pois há um problema que necessita de solução.

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, ficamos com a certeza de que 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 se refere ao tratamento didático do eixo oralidade. De acordo com o que já mostramos no capítulo de análise, não ocorre nos livros “um tratamento mais claro da compreensão”; mostrando que o trabalho com a oralidade pouco avançou desde que foi introduzido nos livros didáticos há algumas décadas. Diferentemente do que assevera Marcuschi (2008), quando este ressalta que:

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de **um tratamento mais claro da compreensão**. Mas é evidente, [...], que nem tudo ainda é como se gostaria que fosse (MARCUSCHI, 2008, p. 53, grifo nosso).

É importante ressaltar, também, que este trabalho não se coloca como um produto pronto e acabado, mas como parte de um processo que está em constante (re)construção e aperfeiçoamento na circulação do conhecimento. Como já mencionado, anteriormente, não tivemos a pretensão de oferecer um modelo a ser reproduzido, mas uma proposta de reflexão e de interlocução com o professor da Educação Básica. Por meio dessa reflexão que aqui

expomos, os professores poderão se posicionar melhor, quando convocados a fazerem a escolha dos livros didáticos de suas escolas e atuar de modo diferente diante do ensino da oralidade em sala de aula. Trata-se de uma possibilidade que permite aos professores um outro olhar sobre a escolha e sobre o uso do seu objeto de trabalho.

Destacamos que a incursão levantada no âmbito deste trabalho mostra-se relevante tanto para os professores que estão em atuação, quanto para aqueles que estão em processo de formação, pois este abrange questões relacionadas à sala de aula, como ambiente de (re)criação e de (re)significação de saberes. Para que os resultados deste trabalho realmente aconteçam de forma efetiva e alcance um maior número de interlocutores, sugerimos que cursos de formação de professores estejam alinhados às análises produzidas acerca do LD e da oralidade para que, por meio desses cursos, haja circulação e aplicação, na prática, do que já passou, neste trabalho, pelo processo de constituição e de formulação.

Salientamos que há um número expressivo de pesquisas e de publicações que focalizam o trabalho com a oralidade. Contudo, se, de um lado, tem se falado e escrito bastante sobre esse assunto, também é notório que, em contrapartida, há muito a ser feito, com o propósito de que as pesquisas realizadas contribuam para o ensino da oralidade desenvolvido em sala de aula. Nesse sentido, o nosso objetivo, com este trabalho, é o de contribuir no processo de ensino dessa modalidade, de modo que este ensino não se reduza a deixar o aluno falar, tendo em vista que apenas o falar não significa desenvolver a oralidade. É necessário, também, além de estimular a escuta atenta, possibilitar o posicionamento crítico e reflexivo em uma atividade que permita passar do nível de ouvinte a um nível de atuante. Em concordância com Silva e Mori-de-Angelis (2003):

De fato, ao responderem oralmente as questões propostas ou ao abordarem oralmente sobre um tema polêmico, os alunos são levados a fazer uso da linguagem oral. Em outras palavras, a linguagem oral está sendo utilizada para a interação em sala de aula quer entre os alunos quer entre eles e o professor. Por outro lado, não se pode deixar de ponderar a função que um tal uso desempenha, ou seja, qual o tipo de conhecimento sobre a linguagem oral que pode estar em construção em situações como essas. Entretanto, 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 texto oral que será enunciado (SILVA e MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 195-196).

É precisamente nesse cenário que surge e se justifica este trabalho, que teve como finalidade analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; conhecer as relações discursivas estabelecidas entre os autores e os avaliadores acerca do eixo oralidade; identificar

o lugar discursivo dos interlocutores e analisar em seus enunciados as interlocuções, os pontos convergentes e os discrepantes no que diz respeito ao eixo oralidade.

Para finalizar estas reflexões, agora em primeira pessoa do singular, notabilizo que a trajetória que percorri no decorrer deste trabalho, foi difícil e complexa. Citarei apenas alguns dos motivos, para não ser exaustiva. Primeiro, porque escrever não é uma tarefa fácil, principalmente, no que se refere à escrita acadêmica. Conforme menciona Conceição Evaristo (2018, p. 67), “Escrever é uma maneira de sangrar”. A dificuldade se acentua quando estamos há muito tempo longe da sala de aula, não como professores, mas como alunos. Isso não significa dizer que, ao assumirmos o lugar de professor, ensinamos e não aprendemos, pelo contrário, aprendemos muito mais do que ensinamos. Mas sentimos a necessidade de um aperfeiçoamento contínuo e permanente.

Segundo, pelo difícil momento histórico que estamos vivenciando, provocado pela pandemia da Covid-19, que atinge a população mundial, em geral. Tal acontecimento instaurou um clima de medo, de insegurança, de angústia e de sofrimento que afetam a nós e aos nossos familiares, provocando uma desestabilização emocional que interfere na vida cotidiana e acadêmica e, por conseguinte, na produção escrita, no meu caso, da dissertação. Apesar deste momento atípico, acredito no que escreveu Max Lucado (2011), cujo enunciado consta no título de seu livro: “Dias melhores virão”. Afinal, a tecnologia com os seus avanços e a sua disseminação nos possibilitou a vantagem de estarmos perto mesmo estando de longe e, hoje, permitiu-nos este tão esperado encontro.

Terceiro, quando o meu orientador perguntou-me se eu tinha “fôlego” para analisar as onze coleções didáticas aprovadas no PNLD 2018 e eu aceitei o desafio, não tinha noção da quantidade de fôlego que eu teria que produzir. A princípio, pensei apenas em não ter que justificar o porquê de ter selecionado apenas três, das onze coleções. Não sabia eu que essa justificativa era bem mais fácil do que analisar as onze coleções. Na verdade, esses onze recortes se tornaram em vinte e dois, porque tive que analisar as onze resenhas dessas obras. Cabe ressaltar que não consegui acesso a algumas das coleções em análise no formato impresso, apenas na versão *online* por meio do Guia de Livros Didáticos, o que tornou a análise mais demorada e cautelosa.

Quarto e, para não ser exaustiva, o último. Deparei-me com a equivocidade, a opacidade e a dispersão da linguagem, pois o analista de discurso foca, exatamente, naquilo que escapa, procurando analisar o funcionamento daquilo que falha e que causa equívoco. Sempre tive em contato com teorias que defendem a ideia de que há unidade, há transparência e há inequívoco na língua. Desse modo, fui afetada por essas perspectivas e confesso que,

apesar de hoje ter sido interpelada pela AD, porque como diz Maria Cristina Ferreira Leandro, “com afeto ou sem afeto, o fato é que a AD nos afeta”, ainda tenho muitas limitações a serem superadas. Estou vivenciado a cada dia um processo de (re)adequação e procurando me inscrever ao máximo no que essa teoria pode me oferecer para que eu coloque em funcionamento na minha prática diária.

Mas, todas essas dificuldades, complexidades e limitações tornaram-se mais leves durante este percurso, porque tive ao meu lado um anjo que Deus colocou em minha vida para ser o meu orientador e o chamou, propositalmente, João de DEUS.

REFERÊNCIAS

APINAGÉ, M. D. B. S.; SANTOS, J. S; LEITE, J. D. Livro didático de Língua Portuguesa: análise discursiva do eixo oralidade. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 151-173.

AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 153-179.

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

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9-10.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. p. ISBN 978-85-7018-698-0.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2020.

_____. MEC. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC, 2002.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p.239.

_____. MEC. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC. Brasília, DF, 2018.

_____. MEC. **PNLD 2018**: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

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

DIAS, C. P. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. O. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010. p. 43-73.

EVARISTO, C. A gente combinamos de não morrer. In: **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. p. 99-109.

FERRAREZI, J. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GALLO, S. **O ensino da língua x o ensino do discurso escrito**. 1989. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, 1989.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. Análise do eixo da oralidade no programa nacional do livro didático de língua portuguesa de 1º ao 5º anos. In: MAGALHÃES, T.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 239-262.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 154-164. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

HANSEN, F. A noção de pré-construído e seus desdobramentos no processo criativo do discurso publicitário. In: **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p.137-149, 2010.

HENRY, P. Os fundamentos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T.(org). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.159-249. 2014.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI, R. S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 13-35.

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, J. D. **Aula de Língua Portuguesa: das identificações do professor à sua prática**. 2015. 248f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, 2015.

LOPES, Oldney. Poema à Língua Portuguesa. **Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/433893>. Acessado em 05 de Agosto de 2020.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 39-74.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCADO, M. **Dias melhores virão: como curar a dor e reconquistar a esperança quando nada parece dar certo**. Tradução de Valéria Lamim Delgado Fernandes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

_____. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E.P.; LAGAZZI, R. S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 13-35.

_____. **Discurso em análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, Eni. **Segmentar ou recortar? Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

PÊCHEUX M.; FUCHS, C. (2014). “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)”. In: GADET, F.; HAK, T.(org). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.159-249. 2014.

PÊCHEUX, M. Metáfora e Interdiscurso. In: Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi**. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 151-161.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**; tradução: Freda Indursky. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 121-129.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

SILVA, S. B. B.; PEREIRA, J. N. O Livro Didático de Língua Portuguesa e a Formação do Jovem Brasileiro. 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. 19-43.

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

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

LIVROS DO CORPUS DA PESQUISA

ABAURRE, M. L. M.; PONTARA, M.; ABAURRE, M. B. M. **Português - contexto, interlocução e sentido**. v. 1, 2 e 3. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. v. 1, 2 e 3. 3ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAMPOS, E.; MARQUES, P.; ANDRADE, S. **Vivá – Língua Portuguesa**. v. 1, 2 e 3. 1ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2016.

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. **Esferas das Linguagens**. v. 1, 2 e 3. 1ª ed. SÃO PAULO: FTD, 2016.

FARACO, C. A. **Português: Língua e Cultura**. v. 1, 2 E 3. 4ª ed. Curitiba: Base Editorial, 2016.

FARACO, C. E.; JÚNIOR, J. H. M.; MOURA, F. M.; **Língua Portuguesa: Linguagem e Interação.** v. 1, 2 e 3. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

HERNANDES, R.; MARTIN, V. L. **Veredas da Palavra.** v. 1, 2 E 3. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: Trilhas e Tramas.** v. 1, 2 e 3. 2ª ed. São Paulo: Leya, 2016.

SINISCALCHI, C.; ORMUNDO, W. **Se liga na língua:** literatura, produção de texto, linguagem. v. 1, 2 e 3. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

VIANNA, C. D.; DAMIEN, C.; CEREJA, W. **Português contemporâneo:** diálogo, reflexão e uso. v. 1, 2 e 3. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2016.

PENTEADO, A. E. A; PAIVA, A. M.; BERGAMIN, C.; STRECKER, H.; ALMOHALH, I.; ALMOHALHA, I.; TARDELLI, L. S. A.; PRADO, M.; BÁRBARA, M. G. S.; MARTINS, M.; CLETO, M. L.; BARRETO, R. G. **Ser protagonista - língua portuguesa.** v. 1, 2 e 3. 3ª ed. São Paulo: SM, 2016.