

# O EIXO ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O (DES)ENCONTRO DISCURSIVO ENTRE AUTORES E AVALIADORES

## THE ORALITY AXIS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING BOOK: THE DISCURSIVE (DIS)MEETING BETWEEN AUTHORS AND EVALUATORS

Maria Deusa Brito de Sousa Apinagé 1  
João de Deus Leite 2

**Resumo:** Este artigo propõe-se a analisar e problematizar, na perspectiva da Análise de Discurso pecheuxiana, o modo como o eixo oralidade é discursivizado pelos autores no Manual do Professor, no âmbito do livro didático, e pelos avaliadores, por meio da resenha, no âmbito do Guia de Livros Didáticos. Para tanto, analisa-se a coleção Esferas das linguagens, de Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção, publicada pela editora FTD, aprovada no PNLD 2018 e observa-se os pontos de (des)encontros entre as autoras e os avaliadores. Assim, foi feito um recorte do material, no formato de recorte discursivo (RD) e, a partir deles, gerou-se as sequências discursivas (SD). A partir das SD, analisou-se, o pré-construído e, a partir dele, foi possível identificar as formações discursivas e suas respectivas posições-sujeito. Observou-se, a partir da análise, ao que parece, uma tensão contraditória entre os dizeres de autores e de avaliadores no que diz respeito ao eixo oralidade.

**Palavras-chave:** Oralidade. Livro Didático. Pré-construído. Formação Discursiva. Posição-Sujeito.

**Abstract:** This article proposes to analyze and problematize, in the perspective of the Pecheuxian Discourse Analysis, the way in which the orality axis is discursivized by the authors in the Teacher's Manual, within the textbook, and by the evaluators, through the review, within the scope of the Textbook Guide. To this end, the collection Spheres of Languages, by Maria Inês Batista Campos and Nivia Assumpção, published by the FTD publisher, approved in PNLD 2018, is analyzed and the points of (dis) meetings between the authors and the evaluators are observed. Thus, a material cut was made, in the format of discursive cut (RD) and, from them, the discursive sequences (SD) were generated. From the DS, the pre-built was analyzed and, from it, it was possible to identify the discursive formations and their respective subject positions. It was observed, from the analysis, it seems, a contradictory tension between the sayings of authors and evaluators with respect to the orality axis.

**Keywords:** Orality. Textbook. Pre-built. Discursive Formation. Subject Position.

Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e 1  
respectivas literaturas pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2007).  
Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura, pela Universidade Federal do  
Tocantins - PPGL/UFT (2020). É professora da Educação Básica, pela Secretaria  
de Educação e Cultura do Tocantins, desde 2010. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3075041613119524>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-1383>.  
E-mail: [mariadeusaapinage@educ.to.gov.br](mailto:mariadeusaapinage@educ.to.gov.br)

Graduação em Letras/Português, pela Universidade Estadual de 2  
Montes Claros (2007); Mestre (2010); Doutor (2015), pela Universidade Federal  
de Uberlândia. Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins.  
Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Araguaína/Tocantins  
(2018-2019). Tem trabalhado com as seguintes temáticas: discursividades  
pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa em  
diferentes situações discursivas, identidade/identificação de diferentes grupos  
vulneráveis. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e  
Subjetividade (GELS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8799618505666633>. ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0002-8918-9940>. E-mail: [joadedeus@mail.uft.edu.br](mailto:joadedeus@mail.uft.edu.br)

## Considerações iniciais

No presente artigo, analisamos, tendo em vista a perspectiva teórica da Análise de Discurso (doravante AD), o modo como a oralidade é abordada em uma coleção didática aprovada no PNLD 2018, na edição dirigida ao professor. Em outros termos, questionamos: como o eixo oralidade vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas? O eixo oralidade, na coleção aqui analisada, como demonstraremos mais adiante, é o eixo “explorado menos regularmente na coleção”, conforme ressaltam os avaliadores. A partir dessas considerações, iniciamos as nossas reflexões com cinco perguntas básicas: Por que analisar o livro didático? Por que analisar o livro didático dirigido ao professor? Por que analisar o livro didático do Ensino Médio? Por que analisar o eixo oralidade? Por que analisar a coleção *Esferas das linguagens*?

Diante das inúmeras materialidades significantes que circulam no âmbito escolar, optamos por analisar o livro didático por acreditarmos que ele, apesar dos avanços tecnológicos, ainda é o principal objeto de ensino que circula pela maioria das 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. Constituído para auxiliar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, esse material pedagógico, muitas vezes, acaba sendo o principal recurso utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno, dentro e fora da escola. Nesse sentido, compreendemos a relevância de pesquisas que pretendam investigar as discursivizações desse componente pedagógico tão presente na vida de alunos e de professores.

Entre os livros didáticos dirigidos ao aluno e os dirigidos ao professor, selecionamos 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. A coleção *Esferas das linguagens*, objeto de nossa análise, nomeia essa seção de “Orientações para o professor”. 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.

Partindo da premissa de que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica<sup>1</sup> 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 seleção da coleção de Língua Portuguesa direcionada ao Ensino Médio.

Entre os cinco eixos que constituem o ensino de Língua Portuguesa, a saber: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Análise Linguística e Oralidade, propomo-nos a analisar este último, pois, 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 no âmbito do 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

<sup>1</sup> 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).

campo, é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna (BRASIL/PNLD, 2017, p.15).

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 ([1983] 2015) enfoca:

[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. Por fim, entre as onze coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2018, selecionamos a coleção *Esferas das linguagens*, pois, a nosso ver, essa coleção mostra-se representativa do modo predominante como a oralidade é trabalhada nos livros didáticos, sem perder de vista a recorrência nos livros didáticos por nós observados e analisados em outros trabalhos, conforme mencionado na nota de rodapé referente ao título deste artigo.

Tendo em vista que o objeto de análise da AD é o discurso, justificamos nossa inscrição nessa teoria 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. Em consonância com Orlandi (2015):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, 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 (ORLANDI, 2015, p.13).

Assim, 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.

## Contribuições teóricas

Apresentado, na seção anterior, o objeto de análise deste artigo, pretendemos, nesta seção, mobilizar reflexões a partir da base teórica que sustenta as análises sobre o eixo oralidade. Embora estejamos inscritos na perspectiva teórica da AD preconizada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil, inicialmente, por Eni Orlandi, mencionamos aqui outros autores que, de algum modo, contribuíram com a teoria do discurso.

Quando nos propomos a analisar, neste artigo, as discursividades entre as autoras e os avaliadores referentes à coleção *Esferas das linguagens*, no que diz respeito ao eixo oralidade, 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, há uma relação entre língua e discursividade. “[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 e implica a relação consigo mesma e com a exterioridade.

Nesse sentido, um aspecto bastante importante a se considerar na análise deste trabalho é o que chamamos de 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 funcionamento das formações imaginárias, 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.

Em consonância com Apinagé, Leite e Santos (2020), no que diz respeito à posição-sujeito 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; 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 e determina o que deve ser dito. 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.

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

[...] uma construção anterior, exterior independente por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar da enunciação por um sujeito. Trata-se do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático: um elemento do interdiscurso nominaliza-se e inscreve-se no intradiscurso sob forma de pré-construído, isto é, como se esse elemento já se encontrasse ali. O pré-construído remete assim às evidências

pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: “o que cada um sabe” e simultaneamente “o que cada um pode ver” em uma dada situação (COURTINE, 2014, p.74; grifo do autor).

Em outros termos, 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.

Vejamos, a seguir, as considerações analíticas deste trabalho sobre o jogo de interlocução entre as autoras e os avaliadores, no que se refere ao eixo oralidade, na coleção didática analisada.

### **Do jogo de interlocução entre as autoras e os avaliadores acerca do eixo oralidade na coleção didática *Esferas das linguagens* aprovada no PNLD 2018**

Nesta seção, apresentamos, por meio de método comparativo, possíveis pontos de contato e pontos de afastamento nas discursividades das autoras e dos avaliadores acerca do eixo oralidade na referida coleção. Para tanto, destacamos as marcas linguísticas de ressalvas e de críticas dos discursos das autoras e dos avaliadores, indicando o embate ou a concordância entre seus discursos, bem como as formações imaginárias, os pré-construídos, as formações discursivas e as posições em conflito no que se refere ao eixo oralidade a partir dos RD a seguir:

#### **RD – 1 (autoras)**

Nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos<sup>2</sup>, 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

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

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 flutuar 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 presenciemos 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 “catego-

rias 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 RD1, 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 RD1 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 – 2 (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 RD2, 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 1, a partir das discursivizações das autoras e dos 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 1.** Unidade e dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Esferas das linguagens* acerca do eixo oralidade

Autor	Avaliador
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nosso objetivo é oferecer ao aluno condições para compreender e empregar vários tipos de textos (gêneros) orais e principalmente escritos”;</li> <li>- “Essa capacitação pretende torná-lo um autor social, ou seja, um cidadão crítico atuante, com voz própria e recursos para expressá-la”;</li> <li>- “O trabalho se faz com a gramática, sem dispensar uma reflexão sobre ela”;</li> <li>- “dialogamos com diferentes vertentes teóricas, sempre orientadas para aquela situação particular de comunicação”;</li> <li>- “Nesta coleção, propusemos uma gramática do texto/discurso”;</li> <li>- “Sempre que foi possível, retomamos, paralelamente, as categorias tradicionais da palavra e da frase, elementos constitutivos da gramática do texto”;</li> <li>- “O aluno tem desenvoltura quando fala, principalmente em situações cotidianas de informalidade”;</li> <li>- “o problema aparece no momento da escrita, e é justamente nessa direção que precisamos orientar a produção escrita dos alunos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “esse é o eixo menos explorado na coleção”;</li> <li>- “deixam a desejar em relação às orientações sobre a construção do plano textual dos gêneros”;</li> <li>- “dentre os gêneros explorados, há aqueles que contemplam situações comunicativas”;</li> <li>- “Entretanto, não são situações diversificadas”;</li> <li>- “temas são debatidos sem atenção específica ao tratamento de gêneros da oralidade”;</li> <li>- “A maior parte das atividades é pouco orientada”;</li> <li>- “Constituem exceções a orientação para a realização de seminário, no primeiro volume, e de encenação de texto teatral, no segundo volume”;</li> <li>- “Registra-se, ainda, a ocorrência de exercício de leitura oral ou oralização da escrita”;</li> <li>- “Por essas razões, nessa coleção, as atividades propostas colaboram apenas razoavelmente para o desenvolvimento da linguagem oral do estudante”.</li> </ul>

**Fonte:** Quadro elaborado pelos autores.

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 1, 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?

### **Considerações Finais**

Iniciamos esta reflexão a partir de uma questão: Como o eixo oralidade vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas? 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 as autoras e os avaliadores da coleção analisada 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.

Essa tensão contraditória nos dizeres das autoras 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 da SD oriunda do 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 RD1: “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. Concordamos com 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).

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. Não tivemos aqui a pretensão de oferecer um modelo a ser seguido, mas de apresentar um gesto de leitura, entre outros possíveis, para o objeto simbólico focado no trabalho de análise. A partir da perspectiva discursiva de orientação pecheuxiana, foi possível verificar que as possibilidades de análise e de interpretação de um determinado *corpus* selecionado não se esgotam e sempre podem ser outras.

## 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.

BRASIL. 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.

CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPÇÃO, N. **Esfemas das Linguagens**. v. 1, 2 e 3. 1ª ed. SÃO PAULO: FTD, 2016.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

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.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. 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.