



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN  
*CAMPUS AVANÇADO DE PATU-CAP*  
DEPARTAMENTO DE LETRAS-DL  
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS

LUANA BEATRIZ ANDRADE ZEFERINO

**IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM E LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DO LIVRO  
PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO**

PATU/RN  
2023

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Z43i      Zeferino, Luana Beatriz Andrade  
             Ideologias de linguagem e livro didático: análise do Livro  
             Português Contemporâneo. / Luana Beatriz Andrade  
             Zeferino. - Patu RN, 2023.

             48p.

             Orientador(a): Profa. Dra. Aline Almeida Inhoti Almeida.  
             Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em  
             Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).  
             Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

             1. Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas  
             respectivas Literaturas). I. Almeida, Aline Almeida Inhoti. II.  
             Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

LUANA BEATRIZ ANDRADE ZEFERINO

**IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM E LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DO LIVRO  
PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Aline Almeida Inhoti

LUANA BEATRIZ ANDRADE ZEFERINO

**IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM E LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DO LIVRO  
PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

Aprovado em 31/03/2023.

Banca Examinadora

*Aline Almeida Inhoti*

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Aline Almeida Inhoti  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN

*Antônia Sueli Sf.*

---

Prof. Dr. Antônia Sueli Silva Gomes  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

*Thâmara Soares de Moura*

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Thâmara Soares de Moura  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e com muita humildade agradeço a Deus, por toda força que ele me deu até aqui, um ciclo que na maioria das vezes me desafiou e se mostrou difícil, mas com sabedoria e fé cheguei até aqui. Gratidão a mim mesma por todo mérito de esforço e vontade de persistir atrás dos meus sonhos, sem dúvidas avanço um degrau muito importante da minha vida e um desejo de criança que é contribuir na educação, esse é o caminho que me abriu portas e tenho certeza que irá me garantir muitas conquistas pessoais e profissionais.

Agradeço ao curso de Letras, “tudo que te desafia tem o poder de te transformar” cresci dentro dele, me fez acreditar com mais força em tudo que plantei dentro do meu coração. Como diz o grande Paulo Freire “É a educação que faz o futuro parecer um lugar de esperança e transformação”. O estudo me transformou como pessoa e dedico esta frase a minha orientadora Aline Inhoti, que com maestria me guiou nesse percurso e acreditou na minha capacidade de conquistar esse mérito.

A minha mãe Vera Lúcia de Andrade, meu grande amor e incentivo de todos os dias, que com sabedoria me ensinou e guiou meu trajeto de vida, ela é meu ponto de apoio e que sempre se fez presente, depositou toda sua fé e consagrou a Deus minha vida e meu caminho, sem dúvidas essa conquista é nossa e com muita gratidão e sensação de dever cumprido eu retribuo todo esforço dela em minha vida com essa vitória, que será apenas a primeira de muitas que chegarão.

Externo toda minha saudade e agradecimento ao meu grande pai, Jaime Zeferino Filho (in memoriam), que se faz presente em minha vida e junto comigo me faz ir além, continua vivo dentro do meu coração e em forma de força. Me educou e amou e através dos seus gestos simples e humildes construiu uma educadora, futura professora e uma grande mulher, sou grata por tudo que fez e continua fazendo espiritualmente em minha vida.

Aos meus familiares, aos muitos que contribuíram de alguma forma para que esse momento chegasse em especial minha irmã Leticia Andrade, que esteve comigo em todo esse caminho me mostrando que não estou sozinha. Tudo por ela, pois é a minha eterna e fiel companheira de vida.

As amigas que a graduação me deu, Júlia Araujo, Gessica Alves, Thallya Kamila e em especial minha dupla Júlia Andrade, minha amiga e prima, companheiras de curso e meu apoio durante todos esses anos da graduação, segurou minha mão e

caminhou junto comigo sem me deixar fraquejar. Meu eterno agradecimento por terem deixado esse caminho mais leve, com muitas trocas de amor e carinho.

Por fim, agradeço aos professores que passaram por mim, que me transferiram todo conhecimento e transformou o meu ser, em especial os que estiveram comigo nessa etapa de vida, a graduação. Os verdadeiros heróis e que a vocês eu devo muito, por terem feito um tanto do que sou e do que irei ser.

**RESUMO**

Tendo em vista a afirmação de que é fundamental que sejam realizadas reflexões sobre as ideologias de linguagem que orientam pessoas em suas práticas linguísticas cotidianas, elaborou-se o presente estudo reflexivo em um livro didático de língua portuguesa. Temos aqui o intuito central de analisar quais ideologias de linguagem são (re)produzidas e orientam o livro didático português Contemporâneo, material utilizado no IFPB. O modo como as ideologias de linguagem são mobilizadas no livro exercem influência no modo como os conteúdos relativos à disciplina de Língua Portuguesa são construídos, principalmente no que diz respeito à produção de textos escritos. Para tanto, discutimos as conceitualizações das Ideologias de Linguagem (WOORLARD, 1998; KROSKRITY, 2000, 2004; IRVINE; GAL, 2000), mostrando que a linguagem não é simplesmente um instrumento para os processos ideológicos, na realidade ela é constituída por meio desses processos ideológicos, nos quais perpassam questões sociais, culturais, assim, como relações de poder e de hierarquizações sociais; baseamo-nos nos estudos sobre o livro didático português contemporâneo (2016) e teorias de (MILROY, 2011; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2009.; e PRATT, 2013). Para atingir os objetivos a que nos propusemos, realizamos um estudo documental, descritivo interpretativo, de abordagem qualitativa (LAKATOS, 2013), em que elegemos como documento e fonte de análise uma unidade o livro didático português Contemporâneo (2016) do Ensino Médio, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. Constatamos, com a análise, que a ideologia de linguagem de padronização linguística mobiliza saberes sobre a língua, visto que observamos que, mesmo com aproximações com a teoria discursiva, a força da ideologia de linguagem orientou mais na tradição do ensino da norma padrão e da prescrição dos usos considerados certos e errados e desconsiderou, com isso, a heterogeneidade inerente à língua. Em paralelo a teoria de Irvine e Gal (2000), mesmo há anos discutindo acerca do ensino normativo de língua portuguesa e da sua ineficiência, os professores se deparando com as novas teorias linguísticas e com a exigência dos pais e da sociedade de que os alunos devem sair da escola sabendo “ler e escrever bem” a partir do domínio das regras da gramática normativa, e são “obrigados” a seguirem os conteúdos selecionados nos LDs, os quais, muitas vezes, não condizem com a realidade e com os usos linguísticos de diversos estudantes, e, também, não estão em consonância às novas concepções de ensino. Como consequência, o docente fica limitado a elaborar suas aulas de acordo com as concepções teóricas assumidas por ele.

**Palavras-chave:** Ideologias de Linguagem. Língua. Políticas linguísticas. Ensino de Português.

**ABSTRACT**

Bearing in mind the assertion that it is fundamental that thoughts are carried out on the language ideologies that guide people in their everyday linguistic practices, the present reflective study was elaborated on a Portuguese language textbook. We have here the central purpose of which language ideologies are (re)produced and guide the Contemporary Portuguese textbook, material used in the IFPB. The way in which the language ideologies are mobilized in the book influences the way in which the contents related to the Portuguese Language discipline are constructed, mainly about the production of written texts. To do so, we discuss the conceptualizations of Language Ideologies (WOORLARD, 1998; KROSKRITY, 2000, 2004; IRVINE; GAL, 2000), showing that language is not simply an instrument for ideological processes, in fact it is known through these ideological processes, in which social and cultural issues permeate, as well as power relations and social hierarchies; we base ourselves on studies on contemporary Portuguese textbooks (2016) and theories by (MILROY, 2011; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2009.; and PRATT, 2013). To achieve the goals we set for ourselves, we carried out a documental, descriptive, and interpretative study, with a qualitative approach (LAKATOS,2013), in which we chose as a document and source of analysis the Portuguese Contemporaneity (2016) high school textbook, approved by the National Textbook Program. We verified, with the analysis, that the language ideology of linguistic standardization mobilizes knowledge about the language, since we observed that, even with approximations with the discursive theory, the strength of the language ideology guided more in the tradition of teaching the standard norm and the prescription of uses considered right and wrong and thus disregarded the inherent heterogeneity of the language. In parallel with the theory of Irvine and Gal (2000), even for years discussing the normative teaching of the Portuguese language and its inefficiency, teachers are faced with new linguistic theories and with the demand from parents and society that students they must leave school knowing how to “read and write well” based on mastering the rules of normative grammar, and they are “obligated” to follow the contents selected in the textbooks, which, many times, do not match reality and linguistic uses of several students, and, also, are not in consonance with the new conceptions of teaching. Therefore, the professor is limited to preparing his classes according to the theoretical conceptions assumed by him.

**Keywords:** Language Ideologies. Language. Language policies. Portuguese teaching.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
--------------------	----



<b>CAPÍTULO I – IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS</b> .....	13
2.1    LÍNGUA E LINGUAGEM .....	13
2.2    MONOLINGUISMO E LINGUA NACIONAL .....	14
2.3    CONCEITOS ACERCA DAS IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM.....	19
<b>CAPÍTULO II – PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA IMPLÍCITA</b> .....	26
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	31
<b>5 ANÁLISE DO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO.</b> .....	32
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	45
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	47

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a afirmação de Moita Lopes (2013) de que é fundamental que sejam realizadas reflexões “sobre as ideologias de linguagem que orientam falantes, escritores etc. em suas práticas linguísticas cotidianas, estudiosos da linguagem, professores de línguas em formação e em serviço e planejadores de políticas públicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 51), elabora-se o presente estudo reflexivo partindo do livro didático de língua portuguesa. Tem-se aqui o intuito central de investigar quais ideologias de linguagem são (re)produzidas e têm orientado o ensino de Língua Portuguesa no livro didático Português Contemporâneo, material utilizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado da Paraíba (IFPB), utilizado em turmas de 2º ano do Ensino Médio.

É importante considerar a utilização do livro didático na educação e no auxílio da construção formadora do cidadão, uma vez que este serve de suporte, utilizado pelos professores para facilitar os conteúdos que devem ser trabalhados no Ensino Médio. Este estudo está centrado em uma análise reflexiva e analítica acerca das ideologias de linguagem que serão encontradas no livro didático.

Inicialmente, são tecidas algumas considerações sobre as ideologias de linguagem que, segundo Kroskirty (2004), são as crenças construídas sobre as línguas e como são usadas em seus mundos sociais. Os estudos teóricos envolvendo a linguagem são necessários porque o quadro sociopolítico do século XXI não é mais o mesmo e, sendo assim, “não é mais possível continuar a usar um referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português e seus usos, típicos da modernidade colonial em um mundo pós-colonial” (MOITA LOPES, 2013, p. 30), que sofre os impactos da globalização em todos os seus campos sociais.

Na sequência, à luz de Tormena (2007), parte-se para uma breve explanação sobre Política Linguística, que inclui o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, doravante). Também, destacam-se as ideias de Bunzen (2005), que afirma que desde a década de 60 o Livro Didático do Português (LDP) vem sendo investigado sob várias correntes teóricas. Ao contrário de alguns outros pesquisadores como Santos (2003) e Correia (2001) que o defendem como um suporte, esse autor o defende como um gênero discursivo, que dissemina os conhecimentos predominantes de cada época, relacionados às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de

comportamentos que se deseja promover. Portanto, é um instrumento que propaga a ideologia modalizante do ensino da língua, de acordo com o período.

Feito isso, segue-se adiante tomando como objeto de análise um LDP, em uso no IFPB no interior da Paraíba, para serem analisadas as ideologias de linguagem (re)produzidas pelo material, especialmente em relação à produção de textos escritos. Para tanto, é feito um resgate da sustentação teórica do estudo, que foi encontrada em Moita Lopes (2013); Kroskity (2004); Woolard e Schieffelin (1994); Rivas (2014), Bunzen (2005; 2011) e Tormena (2007).

No âmbito pessoal, a principal motivação que sustenta este trabalho é a admiração da pesquisadora pelo Ensino de Língua Portuguesa e, particularmente, pela Linguística e Linguística Aplicada. Nos primeiros contatos com a disciplina de Linguística na Universidade, ainda nos primeiros períodos do curso, foi despertada a curiosidade de compreender as questões que faziam parte da ciência, em específico, a linguagem humana em sua forma, para compreender os mecanismos que fazem parte de quem somos e qual a nossa construção a partir da transmissão de nossas ideias. Em outras palavras, o interesse de estudo centrou-se no processo de interação que diz muito sobre cada um de nós, sobre nossas culturas, nossas origens e, principalmente, sobre nós que fazemos parte dessa interação.

Sabemos que a educação escolar é um dos pilares principais na construção da sociedade e dos indivíduos que fazem parte dela. No que diz respeito ao contexto social, esse estudo se faz importante e necessário por trazer discussões acerca das ideologias de linguagem no livro didático, que serão de grande relevância dentro da sociedade, uma vez que objetivamos investigar quais as ideologias de linguagem reproduzidas no livro didático português Contemporâneo, utilizado em uma instituição que trabalha com alunos de Ensino Médio. A partir desta discussão, propõem-se trazer uma contribuição social às pessoas que fazem parte deste contexto.

Exposta a importância do tema, o trabalho em questão seguiu por meio das seguintes problemáticas: Quais são as ideologias de linguagem presentes no livro português Contemporâneo utilizado em uma série de 2º ano do ensino médio do IFPB? Quais parâmetros relacionados à definição de língua e linguagem podem ser observados no livro didático Português Contemporâneo escolhido?

O objetivo geral da pesquisa é investigar como as ideologias de linguagem são (re)produzidas no livro didático português Contemporâneo (2016). Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos são:

1. Refletir sobre a definição de língua e linguagem no livro didático Português Contemporâneo,
2. Identificar ideologias de linguagem em uma unidade do livro didático português Contemporâneo;
3. Analisar como as ideologias de linguagem são (re)produzidas no livro didático.

## CAPÍTULO I – IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

### 2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM

Refletir sobre a linguagem a partir dos estudos do campo da Linguística Aplicada (LA) requer, preliminarmente, considerar que a linguagem ocupa lugar central na vida humana; afinal, é ela que nos permite a simbolização do real, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade. Em razão, sobretudo, dessas funções, a linguagem tem sido, historicamente, uma questão muito estudada pelo homem, no entanto, somente no final do século XIX e no início do século XX – com a contribuição de Ferdinand de Saussure –, estabeleceu-se oficialmente a ciência linguística, tendo como objeto de estudo a língua (OLIVEIRA, 2009).

No âmbito das discussões desta disciplina, usaremos linguagem para referenciar tanto a faculdade cognitiva que permite aos homens apreender uma língua quanto a capacidade por meio da qual os homens estabelecem relações sociais. O conjunto desses processos será tomado na sua manifestação, sem dicotomizações, o que entendemos possível fazer em razão da base teórico epistemológica que seguimos, que foge a uma concepção tradicional e sistemática sobre a língua para entender a linguagem/língua como manifestação social (SPOLSKY, 2004).

Após essa fase inicial de consolidação da Linguística como ciência, em meados do século XX, começaram a surgir estudos que partiam da abstração do conhecimento linguístico para a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso de linguagem. Desse movimento emergiu a Linguística Aplicada como área dos estudos linguísticos. Entendemos, hoje, a Linguística Aplicada como campo e não mais como disciplina. Essa compreensão deve-se às atuais propostas de trans/inter/indisciplinaridade que marcam as discussões dos linguistas aplicados, como poderemos ver ainda neste capítulo (OLIVEIRA, 2002).

A Linguística Aplicada (doravante LA) nasceu há mais ou menos 60 anos, como uma disciplina voltada para o ensino de línguas estrangeiras. O primeiro curso de LA ocorreu na Universidade de Michigan, em 1946, ministrado por Charles Fries e Robert

Lado. Na época, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, a LA representava uma abordagem científica do ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2002).

A LA tem como objeto de estudo a linguagem como prática social – atualmente não só em relação às línguas estrangeiras, mas também no contexto de aprendizagem da língua materna ou em outros contextos em que se aborde o uso da linguagem. Durante muito tempo, a LA foi vista como uma forma de aplicar a Linguística teórica ao ensino de línguas, ou seja, era uma ciência voltada para os métodos e técnicas de ensino. Essa ainda é uma tendência forte na área, mas outras questões surgiram nos meios escolares e acadêmicos. Atualmente podemos destacar três direções para a LA: ensino e aprendizagem, aplicação de linguagem e investigações aplicadas sobre estudos de linguagem como prática social (MILROY, 2011).

Esse braço da Linguística começou a se difundir na segunda metade do século passado, tanto no Brasil como no exterior. Aqui, em todas as regiões do país, foram criados programas de pós-graduação ou área de concentração em LA. Alguns marcos dessa expansão são: a criação, em 1970, do Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente denominado Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado em 1980, conforme informações na página eletrônica do programa. Também na década de 80 foi lançada pelo programa a revista D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada); com o surgimento do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, nasceu a revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Esses dois programas de pós-graduação foram os principais responsáveis pela formação dos “linguistas aplicados” de vários estados brasileiros e pelo desenvolvimento de pesquisa, em conjunto com a produção de muitas outras universidades brasileiras, que criaram áreas de concentração em LA em seus programas de pós-graduação em Letras ou Linguística (OLIVEIRA,2002).

Este movimento de consolidação da LA como campo de saber possibilitou questionarmos as raízes da língua nacional e do monolinguismo. No próximo subtópico, discutiremos a respeito das construções sociais sobre língua e linguagem.

## 2.2 MONOLINGUISMO E LINGUA NACIONAL

Após centrarmos o nosso olhar na LA e suas áreas de atuação e consolidação no Brasil, discutiremos sobre o modo como a língua nacional e o monolingüismo foram construídos historicamente e quais os efeitos destes ideais sobre a língua.

Historicamente, segundo Baggioni (1997), o modelo napoleônico foi aplicado para transformar velhos estados nacionais da Europa ocidental em modernos estados-nação: primeiro a França, depois, ao menos tentativamente, a Espanha; Portugal e a Holanda, com as suas especificidades (entre outras, não eram países multiétnicos); a Grã Bretanha seguiu um caminho próprio, mas, afinal não substancialmente distinto. Mas não demorou em se gerar um contra modelo, que aqui vamos denominar herderiano, pois a sua inspiração foi atribuída ao filósofo alemão Johann G. Herder (1744-1803) Este modelo surgiu e se espalhou na Europa central e oriental, e provocou de uma parte os movimentos de unificação de Itália e Alemanha, e de outra a desmembração de Impérios como o Haabsburgo (austriaco) e o Otomano, e a independência de países como a Noruega (arrancada antes da Dinamarca e finalmente da Suécia) ou Finlândia (que escachou primeiro da Suécia e finalmente da Rússia). Esses processos históricos foram impulsionados por movimentos nacionalistas que também estabeleceram uma relação entre a língua, a identidade nacional e o estado, mas em termos precisamente contrários ao 'modelo napoleônico' (BAGGIONI, 1997, p. 201-87).

Os nacionalismos 'irredentistas' não se apoiavam num estado pré-existente, mas aspiravam a criá-lo, por tanto, partiam de uma situação radicalmente distinta aos nacionalismos estatistas. Quer dizer, fundavam-se na existência de comunidades étnicas englobadas em estados multiétnicos (e/ou fragmentadas politicamente), comunidades muitas vezes carentes de tradições estatais próprias e caracterizadas pela posse de uma língua própria, a qual, frequentemente carecia de tradição cultivada (mesmo, em muitos casos, era totalmente ágrafa), ainda que em alguns casos pudessem ser invocados precedentes históricos mais ou menos remotos de posse de um estado próprio ou de cultivo literário do idioma vernáculo. Esquemáticamente, o raciocínio dos nacionalistas irredentistas corria em sentido inverso aos estatistas: somos uma comunidade diferenciada porque possuímos uma língua própria e distinta, e por isso mesmo constituímos uma nação, e como tal temos direito a um estado independente. Se bem que em ocasiões, o que se reivindicava não era um estado independente, mas um estado federado em pé de igualdade com outras comunidades étnico-lingüísticas.

Se no caso do nacionalismo estatalista falamos antes de um processo de 'etnicização da política', agora podemos falar da 'politização da etnicidade'. Na Europa dos séculos XIX e XX, o nacionalismo irredentista propiciou amplos movimentos de unificação nacional (Itália e Alemanha), que pela sua vez se realizaram à custa da desaparecimento de unidades políticas anteriores e da desmembração de partes de territórios doutros países; mas com muita mais frequência deu azo à fragmentação de Impérios e ao nascimento de novos estados: desde a Grécia e a Polónia até a Estónia ou a Croácia. Uma solução intermédia, que podia consistir na federação igualitária das distintas comunidades etnolinguísticas, foi tentada em ocasiões e nem sempre com sucesso durável (a Suíça e em certa maneira a Bélgica podem servir de exemplos).

Mas o que nos importa salientar é que, fosse pela via do modelo napoleônico, fosse pela via contrária do modelo herderiano (este em princípio mais aberto ao pluralismo), em toda a Europa acabou por se estabelecer uma associação estreita entre língua, identidade nacional e estado; e por via da regra essa associação era unívoca e excludente, quer dizer: o monolinguismo das nações e o uni nacionalismo dos estados é a norma; em correspondência, fomentou-se a monolingualização das populações e dos indivíduos. Nas nações monolíngues se formaram cidadãos monolíngues. A convivência de várias línguas dentro de uma sociedade passou a ser uma raridade, uma anomalia, e com ela também os indivíduos bilíngues (exceto, claro está, o aprendizado de segundas línguas auxiliares, para o estudo, o comércio etc.).

Portanto, a emergência dos estados nacionais, fossem do tipo napoleônico (estado > nação) fossem do tipo herderiano (nação > estado) teve um duplo efeito (sócio)linguístico: de uma parte, a política dos estados nacionais se orientou à uniformização linguística das populações mediante a imposição da língua nacional, de outra parte, a própria língua nacional foi sujeita a uma série de profundas intervenções tendentes à standardização, tanto mais intensas quanto menos tradição de elaboração e cultivo tivesse às suas costas (por caso, as línguas ágrafas tiveram de ser dotadas de um alfabeto e normas ortográficas etc.). Estes dois processos foram impulsionados por e acompanhados de grandes transformações na consciência linguística das respectivas comunidades idiomáticas, e em particular pela criação e difusão de ideologias e discursos legitimadores da uniformização linguística, da hegemonia da língua nacional, e da standardização (com a correspondente



preeminência da variedade padrão dessa língua). Foi assim que se se estabeleceu o monolingüismo.

Para tanto, instaura-se a ideologia de linguagem do monolingüismo, tratando as línguas e as práticas linguísticas como discretas, uniformes e estáveis. Entretanto, esta pode ser uma forma de apagar outros “importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘luso-brasileiro’”, em outras palavras, de apagar a diversidade da linguagem. (OLIVEIRA, 2002, p. 91). Ou seja, o monolingüismo é um processo de apagamento de qualquer diferenciação considerada ilegítima e improdutivo, na medida em que está ideologia “ao simplificar o campo sociolingüístico, torna algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolingüísticos) invisíveis” (IRVINE; GAL, 2000, p. 38).

O Brasil de hoje, que por muitos anos foi anunciado como país monolingüe, “dominado pelo português em toda a sua extensão” (MARTINY; BORSTEL, 2012, p.5) ainda possui uma fortemente a ideologia de linguagem do monolingüismo como norteadora de seu panorama linguístico (FERRAZ, 2007) mostrando que só o Português é falado em seu território. A percepção atual do Brasil como país plurilingüe tem aberto portas para estudos do panorama linguístico nacional e, segundo Leffa (1998), deve acarretar uma revitalização do ensino de línguas como consequência.

Desde sua colonização, o Brasil enfrenta decisões políticas no que concernem às línguas faladas em seu território, visto que o colonizador Portugal encontrou uma terra de grandes riquezas com muitos povos e línguas e que, segundo Silva e Soares (2012), o ensino do Português, que era uma língua estrangeira, começou pela vontade de catequisar e impor um novo modo de vida aos nativos desse território. Segundo Martiny e Borstel (2012), desde então, tivemos como política linguística a imposição do Português como única língua “legítima” (MARTINY; BORSTEL, 2012, p.3) no território nacional. Durante o processo de colonização e estruturação do país, através de guerras e violência física e simbólica, muitas línguas desapareceram, outras foram colocadas à margem e sofrem o processo de apagamento ideológico (GAL; IRVINE, 2000) junto com seus povos e os que sobreviveram foram obrigados a aprender o Português e proibidos de falar suas línguas. Segundo Ferraz (2007), outro fator que não respeitou o plurilingüismo brasileiro foi a vinda de africanos que foram escravizados e que também foram obrigados a falar apenas o Português. Anos depois, para diferenciar ainda mais o panorama linguístico brasileiro, começamos a receber imigrantes europeus, “graças às campanhas imigratórias desenvolvidas pelo

governo brasileiro” (FERRAZ, 2007, p. 44) e pela tentativa de branqueamento da população (TORQUATO, 2019), os imigrantes europeus buscavam oportunidades de trabalho, de uma vida melhor e/ou fugir das guerras.

Diante disto, a primeira tentativa de unificação de língua no Brasil começou na época da colonização, quando José de Anchieta publicou em 1595 a Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil que, posteriormente, ficou conhecida como língua geral e era usada pelos colonizadores e pelos colonizados. Já o primeiro planejamento linguístico aberto na história do Brasil ocorreu em 1758, quando o Marquês de Pombal, o primeiro-ministro de Portugal, proíbe o uso da língua geral e instaura o português como língua nacional e oficial (RAJAGAPOLAN, 2008). Este decreto trouxe profundas e terríveis consequências, em especial, para as culturas e as línguas indígenas, que desde o início da colonização vinham sofrendo um processo de apagamento, que foi intensificado após a reforma pombalina e que continua até hoje.

A reforma pombalina instituiu a educação pública, tornando o ensino elementar do português violentamente obrigatório, destruindo no processo línguas e culturas indígenas; no nível secundário, obrigava-se a ensinar a gramática do português antes do latim, para o que os professores fossem obrigados a recorrer aos compêndios da metalinguagem portuguesa, como nos únicos autorizados – os de Antônio Félix Mendes e Antônio Pereira de Figueiredo<sup>4</sup> (CUNHA apud RAJAGOPALAN, 2008, p.184).

Dessa forma, é importante pensar que estas políticas se alinham e buscam implementar ideologias de linguagem que emergem na Europa, como a ideia de que é pela língua que se unifica uma nação, incluindo os territórios conquistados. Assim, se observarmos a história do Brasil, podemos perceber que existiu ideologias e ideologias de linguagem que mobilizavam a unificação linguística, principalmente, em torno da “Língua Portuguesa”, pois esta foi concebida historicamente, desde o domínio português, como um meio eficaz para subjugar, social e culturalmente, os indígenas e africanos, para consolidar o domínio e exploração do colonizador e, depois da independência, foi elemento integrador utilizado pela elite social e cultural do país, que sancionou a língua do colonizador como a língua nacional e refutou qualquer outra possibilidade linguística. Para Bagno (2007, p. 126), “por causa da formação histórica da sociedade brasileira, uma formação marcada por toda sorte de violência e autoritarismo, existe na nossa cultura o mito muito poderoso do monolinguismo”.

### 2.3 CONCEITOS ACERCA DAS IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM

Nas secções anteriores, discutimos acerca do movimento de consolidação da LA como campo de saber, além das raízes da língua nacional e do monolinguismo. Neste tópico, discutiremos a respeito das ideologias de linguagens.

O contexto atual é caracterizado por inúmeras transformações nos seus diversos campos (cultural, político, econômico, dentre outros). A partir disso, torna-se necessária uma movimentação que conduza a uma reflexão sobre o que tem sido intitulado de português (MOITA LOPES, 2013), porém, deverão ser levados em consideração: a utilização de novos construtos teóricos e teorizações que não desconsiderem esses fenômenos que têm eclodido socialmente.

Para Moita Lopes (2013), ao contrário do que houve em outros campos das ciências sociais e apesar de serem pertinentes, os linguistas custaram a perceber a relevância dessas teorias e isso se dá devido a muitos terem se prendido às teorizações típicas do século XX, que ignoravam as “avassaladoras teorizações sobre globalização, pós-modernidade, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, feminismos, sexualidade, antirracismo etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). A partir disso, as pesquisas no campo dos estudos da linguagem foram sendo feitas baseadas em idealizações adquiridas na época da formação desses linguistas, resultando na não abertura às novas ocorrências e aos novos fenômenos sociais instaurados.

Contudo, esse quadro está se alterando e atualmente novas teorias para tratar de questões inerentes ao fenômeno da linguagem, estão vindo à tona. Conforme registrado por Moita Lopes (2013), pesquisadores como Woolard e Schieffelin, (1994); Kroskrity (2006); Pennycook (2001, 2007); Bauman e Briggs (2003); Moita Lopes (2006; 2011); Blommaert (2010); Blommaert e Rampton (2011), são alguns dos que têm se ocupado dessas novas teorizações.

Quanto ao construto teórico despontado nesse novo cenário, trata-se de ideologias de linguagem. García (2010) colabora ao afirmar que esse termo se “originou-se na antropologia linguística norte-americana na década de 1970, com evidente predecessor na tão visitada e sempre revisada ideologia, noção cara a diversos campos das ciências humanas e sociais” (GARCÍA, 2010, p.2). Trata-se, portanto, de um termo originário do campo da antropologia linguística, ligado ao tão discutido termo “ideologia”, que vem conquistando seu espaço em diversos debates

contemporâneos envolvendo a linguagem, principalmente nos estudos da Linguística Aplicada.

No que se refere a essas ideologias, destaca-se a afirmação de um dos estudiosos que tem tratado da questão, Kroskrity (2004). De acordo com ele, “em resumo, ideologias de linguagem são as crenças ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais” (KROSKRITY, 2004, p. 498). É necessário enfatizar que essas ideias construídas pelos usuários acerca da linguagem não são naturais, visto que são influenciadas pelas forças culturais do meio em que eles se encontram inseridos.

Nessa perspectiva, Woolard e Schieffelin (1994) destacam que.

Ideologias linguísticas são significativas para a análise social assim como linguística porque elas não tratam apenas de linguagem. Ao contrário, tais ideologias preveem e encenam ligações da linguagem com identidade de grupo e pessoal, com estética, com moralidade, e com epistemologia. Através de tais ligações, elas frequentemente sustentam instituições sociais fundamentais. (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 55-56).

O que as autoras evidenciam nesse trecho é que a discussão que envolve ideologias de linguagem não se resume à discussão sobre língua, e é nisso que está a sua relevância, visto que, ao tratar ideologias de linguagem, será levado em consideração multifatores bem influentes, como: o sujeito (s) e suas identidades, os contextos socioeconômicos, a relação entre língua, cultura e nação, o poder exercido pela língua numa sociedade e em suas instituições.

É importante ressaltar, que são possuidores de ideologias de linguagem tanto aqueles que pesquisam e que estudam a língua, quanto aqueles que apenas fazem uso dela, são eles: os falantes e os escritores. Ao tratar sobre essa questão, Kroskrity (2004) afirma que

As ideologias linguísticas não são meramente aquelas ideias que partem da "cultura oficial" da classe dominante, mas muito mais presentes como um conjunto de crenças diversas, independentemente de serem implícitas ou explícitas, usadas pelos falantes de todos os tipos como modelos para a construção de avaliações linguísticas e para o engajamento em atividades comunicativas. (KROSKRITY, 2004, p. 497).

Portanto, as ideologias de linguagem não são exclusivas de um grupo. Elas são múltiplas e se manifestam, independentemente do contexto em que o sujeito está inserido. Um usuário comum, não necessariamente um docente da área da língua ou um pesquisador, quando inseridos em contextos diferentes poderá modificar e

manifestar sua ideologia de linguagem de diferentes formas, por exemplo: evitando pronunciar-se diante de pessoas de contextos diferentes do seu por vergonha, medo de alguma espécie de julgamento etc.

Além disso, Kroskrity (2004), ainda apresenta outros exemplos de ideologias de linguagem, como: as crenças que existem acerca da superioridade ou inferioridade de idiomas específicos, as crenças sobre como determinadas línguas são adquiridas, a crença sobre a importância de se aprender uma língua ancestral, mesmo que ela não seja a usada em casa, mantida em certas culturas. De acordo com o autor:

Ao abordar a noção de ideologia de linguagem, esse mesmo autor afirma que se trata de algo que abrange algumas dimensões, porém, convergentes entre si, as quais são apresentadas para auxiliar na caracterização do que seriam as ideologias linguísticas, são elas: (1) interesses de grupos ou individuais; (2) multiplicidade de ideologias; (3) consciência de falantes; (4) funções mediadoras das ideologias; e (5) papel da ideologia da linguística na construção da identidade (KROSKRITY, 2004. P.18).

Para o estudioso, esses cinco níveis são “camadas de significação parcialmente sobrepostas, mas analiticamente distinguíveis” (KROSKRITY, 2004, p. 501). Isso significa, conforme elucidação feita por Cáceres (2014), que, de alguma maneira, os vários conceitos para o termo tendenciam a um ponto central, que ultrapassa qualquer um dos níveis: “entender a ideologias de linguagem como as crenças sobre a língua, sejam elas demonstradas explicitamente ou compartilhadas implicitamente” (CÁCERES, 2014, p.107). Portanto, qualquer que seja o nível, direcionará para uma constituição de crenças e sentimentos sobre as línguas tal como são usadas no mundo.

Para Woolard (1998, p.3), as ideologias de linguagem são “representações, explícitas ou implícitas, que constroem a interseção da linguagem e dos seres humanos em um mundo social”. E ainda de acordo com Irvine e Gal (2000, p. 35), elas são “atravessadas por questões políticas e morais presentes no campo sociolinguístico particular e são sujeitas aos interesses da posição social dos portadores dessas ideologias”. Tais reflexões mostram que as ideologias de linguagem são múltiplas, contingenciais, contextuais, historicamente situadas.

Além disso, Irvine e Gal (2000) elucidam que existem processos pelas os quais “as pessoas constroem representações ideológicas das diferenças linguísticas” (IRVINE; GAL, 2000, p. 37), isto é, existem processos que parecem informar a construção de ideologias, de onde elas vêm e como eles podem ser descritas.

Segundo as autoras, existem três processos em particular que operam em processos de diferenciação linguística, os quais são:

a iconização, que é o processo pelo qual características linguísticas que indexam grupos ou atividades sociais parecem ser representações icônicas deles; a recursividade fractal, processo pelo qual uma oposição, saliente em algum nível de relação, [é projetada] em algum outro nível; e o apagamento, processo que torna algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos) invisíveis (IRVINE; GAL, 2000, p. 37-38).

A ideologia de linguagem de monolinguismo e a ideologia de linguagem de padronização da língua são um bom exemplo de como a iconização, recursividade fractal e apagamento operam. Visto que, são elas as principais responsáveis pela manutenção na crença de que o monolinguismo é uma condição normal e ideal, e que a linguagem padrão é a “língua” desejável que trará benefícios sociais e econômicos. Nesse sentido, a padronização é um processo que institucionaliza um conjunto de posturas avaliativas em relação a práticas de variação em oposição à norma padrão, isto é, a padronização refere-se mais ao processo do que o produto. Enquanto isso, a língua ou norma padrão é ideologicamente construída por meio de um processo de padronização sociocultural e sociolinguístico, envolvendo a codificação e institucionalização das normas linguísticas e culturais legitimadas pela elite.

No presente estudo, a abordagem será feita em um livro didático, mais especificamente, numa das propostas de produção escrita que são idealizadas por seus autores, a fim de ser ensinada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio. Será adotado, então, o termo ideologias de linguagem como a expressão, explícita ou implícita, das concepções de um grupo sobre a língua portuguesa ou a ideologias de linguagem de um grupo responsável por um objeto cultural construído sócio historicamente e legitimado culturalmente, que acaba por influenciar no ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, na vida dos sujeitos. Porém, antes da análise, abaixo a opção foi por adentrar em algumas discussões que dizem respeito à política linguística e ao livro didático de português, um objeto cultural complexo, como uma manifestação dessa política.

## 2.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O campo de estudo da política linguística centra sua preocupação na relação entre o poder que as línguas exercem dentro de um contexto sociopolítico, dando

ênfase no que diz respeito às escolhas feitas por algum tipo de autoridade nesse âmbito, ou mesmo por outras partes interessadas a fim de regulamentar os usos linguísticos dentro de um determinado espaço social, isto é, tornar normativo como a sociedade e a língua interagem entre si. Nesse mesmo prisma, a política linguística como um espaço de ação é “um mecanismo político que impacta a estrutura, a funcionalidade, o uso ou a aquisição da linguagem” (JOHNSON, 2013, p. 9). A este respeito, Schiffman (1996) afirma que

Políticas linguísticas são principalmente uma construção social. Ela pode consistir em vários elementos de natureza explícita - em algumas jurisdições pode haver uma linguagem jurídica, judicial, administrativa, constitucional e / ou legal, mas se uma política tem ou não um texto tão explícito, a política como uma construção cultural repousa principalmente em outros elementos conceituais - sistemas de crença, atitudes, mitos - todo o complexo a que estamos nos referindo como cultura linguística, que é a soma de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas e todas as outras “bagagens” culturais que oradores trazem para suas relações com a língua materna (SCHIFFMAN, 1996, p. 276).

Em paralelo com os ideias de Schiffman, Solpsky (2004), que cria argumentos afirmando que as políticas linguísticas são construídas e debatidas em um cenário em que fatores culturais, políticos, econômicos e sociais são bastantes influentes, já que a linguística em forma de política, se configura como um reflexo do tecido social e seus ideais. Por seguinte, o autor (2004, p.341) distingue três componentes a partir dos quais ele define políticas linguísticas:

1) as práticas discursivas que são as escolhas que os falantes fazem entre as variedades que compõem seu repertório linguístico; 2) as crenças (ideologias de linguagem) que representam os valores atribuídos às línguas, às variedades e às variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores; e 3) a gestão que é quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar essa prática por qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento da linguagem.

Neste sentido, Spolsky (2009, p. 01) afirma que “políticas linguísticas são submetidas a escolhas” e, por isso, são produzidas por crenças e ideologias dentro de uma comunidade, por intermédio da comunicação, á que é pelo processo comunicativo que as ideologia linguísticas são transmitidas. Desse modo, estas escolhas podem promover profundas consequências sociais e políticas, já que as estruturas sociais estão intrinsecamente interligadas. Por isso, exercem uma

importante influência na identidade nacional, no ensino de línguas, em especial no que diz respeito a minorias linguísticas, que podem ser legitimadas ou marginalizadas.

Portanto, é necessário ressaltar, que, políticas linguísticas não estão somente relacionadas a questões de planejamento nacional sobre língua, afeta campos da sociedade bem mais profundos, pois na realidade, elas provocam impactos nas escolhas linguísticas, determinam quais as práticas de linguagem, gramática, vocabulário, gênero e estilo são considerados apropriados, ou seja, todas as estruturas sociais sofrem influência da língua em forma de ideologia. Consequentemente, estas escolhas produzem hierarquizações sociais por intermédio da linguística, pois, se de um lado conferem alto prestígio a certas línguas e variedades da língua, determinando quais são oficiais, padrão e nacionais, por outro lado, invalidam e desvalorizam a língua e os usos linguísticos de grupos marginalizados e, por extensão, aqueles que as usam.

Em relação os usos linguísticos “minoritários”, Wiley (2002), expandido as reflexões de Kloss (1998), desenvolve um esquema de identificação sobre os propósitos das políticas em relação aos direitos linguísticos das minorias, que aqui inclui tanto as línguas minoritárias como as variedades linguísticas desprestigiadas. Wiley (2002) define que essas políticas podem ser caracterizadas como:

- 1) Políticas orientadas para a promoção: o estado institui recursos e apoio para expandir e promover o uso oficial de línguas minoritárias;
- 2) Políticas orientadas para acomodação (conveniência): o uso de uma língua minoritária sem a intenção de promovê-lo;
- 3) Políticas orientadas para a tolerância: o governo se abstém de políticas linguísticas para comunidade de minorias linguísticas, isto é, não existe esforço por parte do governo para restringir os usos linguísticos minoritários de qualquer forma, mas a responsabilidade de manter esses usos linguísticos recai sobre a própria comunidade que o utiliza;
- 4) Políticas orientadas para a restrição: proibições legais ou restrições aos usos linguísticos minoritários;
- 5) Políticas voltadas para a repressão: o Estado busca ativamente a erradicação de línguas não dominantes;
- e por fim 6) Políticas nulas: a ausência significativa de políticas reconhecendo as línguas ou variedades minoritárias.

Fica claro, portanto, que a linguagem, enquanto configuração política, pode ser concebidas como construções ideológicas que refletem e produzem as relações de poder dentro da sociedade, tendo como resultado a hierarquia mais clara e evidente, tornando a língua padrão e elitizada ainda mais hegemônica. Além disso, elas podem ser explícitas em documentos oficiais, como leis, currículo educacional e testes



padronizados. Ou implícitas, regulando sutilmente o poder sobre os usos linguísticos e a interação sociais dentro das comunidades. Ademais, as políticas orientadas para tolerância e as nulas são um exemplo de políticas implícitas, que apesar de parecerem neutras, na realidade, escondem um caráter ideológico no sentido de trabalhar interesses de alguns (grupos dominantes), contra os interesses de outros. Nesse viés, é importante mencionar que apesar de serem políticas implícitas ou encobertas, elas “podem ter a mesma, ou ter ainda, uma força maior do que as políticas oficial [explícitas]” (WILEY, 2002, p. 51).

## **CAPÍTULO II – PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA IMPLÍCITA**

Os conceitos acerca das ideologias de linguagem tem sido muito discutido no âmbito das ciências humanas e da educação, visto que elas remetem a relações diferentes entre sujeito, linguagem e a própria sociedade. Para Woolard (1998) foram os teóricos pós-estruturalistas franceses que elaboraram uma noção de ideologia não como uma questão de consciência ou de representações subjetivas, mas sim de relações vividas. Esse conjunto de relações constituem práticas do cotidiano que, ao mesmo tempo que constituem os sujeitos, constituem as relações de poder que condicionam os modos sociais de produção e reprodução de sua existência. Para Arnoux e Bein (2015, p. 15):

a política educacional para o ensino das línguas, vinculada a regimes de normatividade, é um dos fatores que produzem ideologias linguísticas na América Latina e definem tanto o valor simbólico como as condições hegemônicas de existência de determinadas línguas/variantes em relação a outras. Estas ideologias linguísticas seriam, portanto, sistemas de pensamento que articulam noções de linguagem, língua e práticas de linguagem com formações sociais, políticas e culturais.

Durante muitos anos, ocorre a publicação de documentos e diretrizes que orientam e explanam acerca de como deve ser o ensino do português nas instituições brasileiras de ensino. De acordo com Bunzen (2011), ao elaborar uma reflexão sobre o surgimento e a ascensão da disciplina escolar Português, aborda alguns aspectos que reconfiguram essa disciplina no século XX e assevera que, nesse período, o destaque tem sido para a construção dos programas oficiais e para a relação entre os estudos acadêmicos sobre o ensino de língua materna e as políticas públicas (PCN, PNLD, PNBE etc.) (BUNZEN, 2011).

Entretanto, pensando em atender não somente o campo de ensino da língua, Tormena (2007) afirma que ao longo da história, a língua sempre foi inovadora, mas só recentemente tivemos reflexões acerca dessas inovações, dentro da política linguística.

Essa autora, ao discorrer sobre a Política Linguística, que “caracteriza-se por ser uma intervenção sobre a sociedade através das línguas” (TORMENA, 2007, p. 11), sustentada em Klinkenberg (2005), menciona a existência da política linguística explícita e implícita. A primeira teria seu foco na língua, tendo por intuito modificá-la, firmá-la ou ainda bani-la. Para exemplificá-la, ela cita o Diretório dos Índios, de 1757, que veio para determinar, no Brasil, o uso e o ensino do português em detrimento de todas as outras línguas que existiam, principalmente as indígenas. Já na política Implícita, a língua integra a política, mas não é o seu objeto central e nem o seu objetivo final. Tal política, “geralmente, objetiva expor e/ou firmar uma língua, intervindo em seu *status* e não em seu *corpus*.” (TORMENA, 2007, p. 21). Como exemplos dessa política são citados os programas, os parâmetros, as orientações e recomendações etc.

Ainda segundo essa autora, dentre as duas políticas, a que tem predominado no Brasil é a política linguística implícita. O que tem havido são programas educacionais que objetivam orientar a ação docente, propiciar a formação continuada ou ainda se preocupar e cuidar da qualidade do material didático que é utilizado, ou seja, há políticas implícitas. Não se pode desconsiderar o fato de que tudo isso carrega consigo uma concepção de língua e de ensino de língua que, conscientemente ou não, são repassados ao público-alvo dos programas (TORMENA, 2007).

Um estudo aponta três processos semióticos pelos quais as pessoas constroem representações ideológicas, que são:

iconização, “que transforma a relação sígnica entre os traços linguísticos (ou variedades) e às imagens sociais às quais estão ligados” (IRVINE; GAL, 2000, p. 37), concernente, portanto, à representação das línguas e dos seus respectivos grupos; b) recursividade fractal, que se refere à diferenciação ideológica entre grupos, os quais possuem sua importância projetada em diferentes níveis (linguístico, socioeconômico e cultural); e c) apagamento, “processo em que ideologias, ao simplificarem o campo sociolinguístico, tornam alguns povos ou fenômenos sociolinguísticos invisíveis” (IRVINE; GAL, 2000, p. 38).

Dentre essas ações tem destaque o PNLD, que tem por objetivo prover às escolas públicas de ensino fundamental e médios livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Neste estudo, conforme já explicitado, os interesses estão voltados para o LDP.

Em consonância com Bunzen (2005), os LDP, cujo papel é divulgar e legitimar sobre como deve ser norteado o ensino de português, têm sido objeto de investigação à luz de diferentes correntes teóricas. Em diálogo com os estudos bakhtinianos, esse autor assume o LDP como um modo de interação verbalmente “criado no âmbito de

determinadas esferas da atividade humana, constituídas sócio historicamente e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e circulação” (BUNZEN, 2005, p. 27). Portanto, a sua compreensão é de que esse é um objeto complexo, construído historicamente em meio a complexa rede de intercalações, marcado por aspectos gráficos-editoriais (cores, imagens, boxes etc.), ou seja, ao olhá-lo detalhadamente, é possível estudá-lo como um gênero do discurso constituído por vários outros gêneros intercalados, assim como é constituído um romance ou outros gêneros midiáticos.

Partindo do pensamento bakhtiniano, esse autor entende que, à medida que os autores de livros didáticos, aliados a outros agentes envolvidos no processo de edição, fazem a seleção de determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas visando ensinar tais objetos, estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função seria “re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a linguagem e sobre as formas de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2005, p. 27).

Souza e Aires (2015), que situam o PNLD como uma PoL Implícita e o LDP como um elo de expressão dessa política, também se filiam à concepção do LD como um gênero discursivo. Um dos pontos que corroboram para que elas assumam esse posicionamento, está relacionado com a função dos autores de livros didáticos. No sentido bakhtiniano do termo, são eles os produtores do enunciado, direcionado para uma determinada geração, para um determinado público.

Portanto, o LDP configura-se como um objeto cultural portador de saberes, práticas de ensino, concepções de aprendizagem, tendo como produtores vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.), que se situam em determinados tempos históricos e que trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um alinhamento de interesses (BUNZEN, 2005), em torno do ensino da língua portuguesa, sustentados pela ideologia de seus produtores (BUNZEN, 2005, p.8).

Ao tratar dos textos produzidos, Barros (2007), ancorada no pensamento do filósofo russo Bakhtin, também corrobora asseverando que o texto é um objeto significativo, um produto da criação ideológica, que não existe fora da sociedade; portanto, ligado a tudo o que existe nela (contexto histórico, social, cultural etc.) e os seus produtores, os homens, não só são conhecidos por meio deles, como se

constroem enquanto objetos de estudos “nós ou por meio dos textos” (BARROS, 2007, p. 22).

Partimos em nossa análise do GDL (BRASIL, 2018, p. 10), quando o documento postula que o livro didático precisa “não só adensar o processo de apropriação de capacidades de leitura e escrita, especialmente as mais sofisticadas, por parte dos estudantes do Ensino Médio”, mas é necessário, “sobretudo, transformar as práticas de letramento escolar, aproximando-as dos usos sociais da linguagem”. Entendemos que para ampliar e transformar essas práticas de letramento é importante que consideremos os diversos textos, as suas características de textualização, as múltiplas linguagens e capacidades de manifestação. Como também é importante compreendermos os fundamentos sobre contexto e como o contexto está posto nos livros para a compreensão do texto e desenvolvimento das habilidades de leitura.

Com base nesse enfoque, apresentamos as análises do livro português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Viana e, Cristiane Damien, Editora Saraiva, 2018. A obra, que apresenta três volumes, seriados, destina-se ao Ensino Médio e encontra-se em sua primeira edição.

É importante ressaltarmos que o livro não traz aquela clássica divisão disciplinar em três partes: Literatura, Gramática e Redação, como observamos em diversos livros de Língua Portuguesa do EM. A divisão entre as unidades se dá de forma articulada, com a apresentação de seções fixas capitulares, estruturadas sequencialmente em três eixos: Literatura; Língua e Linguagem; e Produção de texto. Um aspecto importante dessa estruturação diz respeito ao fato de que cada unidade traz um entrelaçamento entre esses eixos, a partir do próprio título e da organização e seleção textual que abre cada unidade: 1. Rumores da Língua e da Literatura; 2. Engenho e Arte; 3. Palavras em Movimento; 4. Palavra e Razão. De acordo com os próprios autores:

Na abertura da unidade, há sempre uma imagem representativa do período que será estudado em literatura, com uma legenda ampliada que comenta a obra. Além dessa imagem, em destaque, há também textos e imagens relacionados aos conteúdos de gramática e de literatura que serão trabalhados, bem como o anúncio do projeto de produção textual que será realizado pelos estudantes ao longo da unidade (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 342).

Cada unidade, que se encontra organizada em capítulos, conforme já explicitamos, direciona as abordagens com foco no texto, o que possibilita a leitura, análise, interpretação e compreensão de uma diversidade de textos contextualizados

com os conteúdos trabalhados nos três eixos: literatura, linguagens e produção escrita, além de permitir o trabalho com a oralidade de forma mais expressiva através da seção de projetos, ao final de cada unidade.

## 4 METODOLOGIA

Para atingir os objetivo geral de investigar como as ideologias de linguagem são (re)produzidas no livro didático português, nos propusemos, realizamos um estudo documental, descritivo interpretativo, de abordagem qualitativa, em que elegemos como documento e fonte de análise um livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático. A análise recai sobre uma unidade do Volume 02 da obra português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Viana e, Cristiane Damien, Editora Saraiva, 2016, que vem sendo utilizado na turma do 2º ano do ensino médio do IFPB.

Desenvolvemos um olhar descritivo, com abordagem qualitativa e realizamos o recorte para investigação, em particular. Esta obra aqui investigada apresenta excelentes recomendações pelo guia, no que diz respeito aos componentes de leitura e produção textual. Mas além disso, a análise aqui reportada demonstra que a obra analisada aborda sobre as definições de texto e gêneros textuais, no primeiro capítulo da obra, além de não apresentar a clássica divisão do livro nas três partes: Literatura, Gramática e Produção de Texto.

É importante destacarmos que, em um primeiro passo da pesquisa, principiamos uma leitura prévia do livro, em toda a sua extensão, seguida de uma leitura minuciosa e comparativa com as descrições apresentadas no referencial teórico, que originou os recortes selecionados, necessários para as análises, com base nos quais identificamos as ideologias de linguagens presentes na obra.

Para tanto, desenvolvemos a análise empreendida a partir das unidades temáticas do livro didático, procurando observar também os diálogos, as orientações e as recomendações destinadas aos discentes, em relação à compreensão do texto, às orientações de leitura, na tentativa de alcançarmos os objetivos a que nos propusemos.

Contudo, neste trabalho, não nos limitaremos apresentar somente imagens de trechos originais da obra, retirados das páginas do livro, por limitação do espaço reservado a este trabalho. Além disso, o nosso olhar foi conduzido por uma análise crítica geral da obra e, também, de uma unidade do livro ancorada nos fundamentos teóricos e de concepções previamente demonstrado.

## 5 ANÁLISE DO LIVRO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO, REFLEXÃO E USO.

O livro português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso foi escrito por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien em 2016. A obra se divide em quatro unidades temáticas que são organizadas a partir da ordem cronológica literária. Cada uma dessas unidades está desenvolvida em seções, que são denominadas de: Literatura, Língua e Linguagem e Produção de texto, e estas seções se subdividem em: Foco no texto, Foco na imagem, Entre textos, Conexões, Entre saberes, fique conectado, Reflexões sobre a língua, Texto e enunciação e Hora de escrever.

Nos capítulos finais de cada unidade há, ainda, outras duas seções: Por dentro do Enem e do Vestibular, com diversos exercícios linguísticos e Projeto. Nesta unidade analisada (unidade 1), o livro didático (LD) traz propostas de atividades coletivas visando concretizar o assunto estudado por meio de saraus, poemas, teatros e cantigas, por exemplo, e é nesse momento que o eixo da oralidade passa a ser trabalhado, já que não existe uma seção específica para ele.

Essa organização, além de permitir que o aluno e o professor saibam qual conteúdo será trabalhado em cada capítulo das quatro unidades didáticas, favorece a integração entre textos, leitura, análise linguística e produção textual ao mesmo tempo em que traz a gramática normativa como recurso importante para o acesso do estudante, entretanto, percebe-se que não há foco nos diferentes meios e interações sociais. Em relação a isso, a resenha <sup>1</sup>publicada pelo MEC aponta que a coleção *português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* estimula a reflexão dos usos da língua(gem), mas, também, enfatiza a gramática normativa, que se faz essencial no processo de ensino.

De acordo com o guia do PNLD (2017, p. 36), a coletânea é um “[...] bom instrumento de acesso ao mundo da escrita e favorece experiências significativas de Leitura [...]”, pois traz diversos textos verbais canônicos dos movimentos literários e da contemporaneidade, assim como uma grande variedade de textos multimodais, como folders, gravuras e tirinhas. Tomando a diversidade textual como um dos princípios norteadores do trabalho com a leitura, percebe-se que a escolha dos textos levou em consideração as várias abordagens dos temas e, também, ao gênero e à

---

<sup>1</sup> BRASIL. MEC/FNDE/SEB. *PNLD 2018: língua portuguesa*. Brasília, 2017.



tipologia textual visando desenvolver habilidades e competências de leitura e de escrita nos alunos.

Na literatura, por sua vez, o foco está nas características dos estilos de cada época e no contexto histórico de cada período. Nesse eixo há um ponto interessante: a inclusão de fragmentos de textos ao mesmo tempo em que temos textos completos de importantes autores brasileiros e portugueses. Assim, o aspecto positivo é a grande quantidade de textos e gêneros literários disponíveis e o negativo é o fato de poucos deles serem de autores não canonizados, além de um número insignificante ser voltado à literatura indígena, africana e afrobrasileira. Soma-se a isso o fato de a escrita feminina estar limitada, ainda, às autoras brasileiras canonizadas. Dessa forma, temos Apenas os cânones (como na maioria dos livros), gerando um efeito semiótico de apagamento (GAL; IRVINE, 2000) de literatura considerada "marginal", visto que cânones são escritos geralmente por homens brancos e europeus.

No eixo da leitura, predominam, nessa coleção, os textos literários, como poesia, crônica e romance, mas, também, os não literários, dentre eles história em quadrinhos, textos informativos, anúncio publicitário e verbetes. A leitura perpassa, então, todas as unidades de forma articulada aos demais eixos de ensino. Os gêneros do discurso se apresentam em todas as unidades e são bastante explorados, principalmente suas características e funções sociais, ainda que os modos de ler e a materialidade deles nem sempre sejam trabalhados com profundidade por falta de maiores explicações contextuais e formais.

O eixo de conhecimentos linguísticos está dividido em duas partes: *Texto e enunciação* e *Reflexões sobre a língua*, presentes em todos os capítulos de cada volume da coleção. Como há predominância de textos importantes, o conhecimento linguístico está baseado no intitulado português brasileiro contemporâneo.

Temos a prevalência de autores cânones, ou seja, nomes já legitimados, pois são sustentados por ideologias da branquitude e do racismo (branquitude e racismo são manifestações): homens, brancos, europeus, de classe social mais alta. Dessa forma, temos o que fala Gal e Irvine (2012) quando fala em seu estudo acerca da recursividade fractal, que é justamente essa repetição que ocorre de conteúdos já mostrados e consolidados.

Dessa forma, devemos entender que as ideologias da linguagem não são isoladas, visto que estas são mobilizadas por outras ideologias (que não são necessariamente da linguagem) como a ideologia de supremacia da raça branca,

branquitude. Na unidade, podemos ver claramente isso, visto que existe falta de autores diversos como indígenas, negros e mulheres, além de autores nordestinos.

Figura 1: Texto de autor brasileiro (branco, hetero).



Nelson Privaiz

[...] Palavras, percebemos, são pessoas. [...] Algumas palavras são casadas. A palavra caudaloso, por exemplo, tem união estável com a palavra rio – você dificilmente verá caudaloso andando por aí acompanhada de outra pessoa. O mesmo vale para frondosa, que está sempre com a árvore. [...] Nada é ledão a não ser o engano, assim como nada é crasso a não ser o erro. [...]

Algumas palavras dependem de outras, embora não sejam grudadas por um hífen – quando têm hífen elas não são casadas, são siamesas. Casamento acontece quando se está junto por algum mistério. Alguns dirão que é amor, outros dirão que é afinidade, carência, preguiça e outros sentimentos menos nobres (a palavra engano, por exemplo, só está com ledão por pena – sabe que ledão, essa palavra moribunda, não iria encontrar mais nada a essa altura do campeonato).

Esse é o problema do casamento entre as palavras, que por acaso é o mesmo do casamento entre pessoas. Tem sempre uma palavra que ama mais. A palavra árvore anda com várias palavras além de frondosa. O casamento é aberto, mas para um lado só. A palavra rio sai com várias outras palavras na calada da noite: grande, comprido, branco, vermelho – e caudaloso fica lá, sozinho, em casa, esperando o rio chegar, a comida esfriando no prato.

Um dia, caudaloso cansou de ser maltratado e resolveu sair com outras palavras. Esbarrou com o abraço que, por sua vez, estava farto de sair com grande, essa palavra tão gasta. O abraço caudaloso deu tão certo que ficaram perdidamente inseparáveis. Foi em Manoel de Barros. Talvez pra isso sirva a poesia, pra desfazer ledões enganados em prol de encontros mais frondosos.

Fonte: (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2018, v.2, p. 39).

Ao mesmo tempo em que a coletânea preza pelo estudo da gramática textual, ela também se ancora no ensino tradicional da língua, que pode ser observado nas atividades estruturadas em frases soltas e descontextualizadas para o estudo da sintaxe, da morfologia, da acentuação e da pontuação, por exemplo. Dessa forma, um aluno do sertão ou interior, por exemplo, fica de certa forma prejudicado por não ter textos que reflitam acerca da sua realidade. Dessa forma, temos uma ideologia de linguagem predominante, ou seja, a padronização da língua e escrita.

Do ponto de vista linguístico, é importante considerar o contexto social do sujeito falante de sua língua, fazendo com que ele saiba utilizar os recursos linguísticos disponíveis e possa transitar nas diferentes esferas sociais. Trabalhar sob

esse viés permite ao aluno o contato com as produções sociais que estão a sua volta, tanto as de menor quanto as de maior prestígio, as quais são de extrema importância para que ele reconheça e compreenda o espaço que o cerca.

Diante disso, o que se observa nas resenhas disponibilizadas pelo PNLD é que, embora o material esteja adequado às orientações e diretrizes oficiais, quanto aos conceitos de língua(gem) e variação linguística, ainda existem exercícios que não condizem com as reflexões acerca da língua e suas variações. Portanto, temos pontos favoráveis e desfavoráveis nessa obra. O ponto forte é a articulação promovida pela leitura dos múltiplos gêneros do discurso e a contextualização da produção literária com informações sobre os estilos de cada época, os autores e a sociedade em que ela foi escrita. Em contrapartida, como já foi mencionado, as poucas possibilidades de análise e de reflexão dos conhecimentos linguísticos é o ponto fraco da coleção. Após essa primeira seção sobre a contextualização de nossa pesquisa, direcionamo-nos a nossa compreensão sobre a pesquisa em Linguística Aplicada.

Compreendemos que analisar a língua implica que o sujeito retome suas intuições acerca da linguagem, reflita sobre elas e produza, a partir disso, conhecimentos relacionados a sua língua em vez de apenas decorar regras – que possivelmente serão esquecidas – e fazer correção gramatical de textos.

Ao analisarmos a seção Língua e Linguagem da obra *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, que se subdivide em Foco no texto - onde um gênero discursivo aparece junto a boxes explicativos a fim de ancorar as atividades linguísticas, Reflexões sobre a língua - onde há apresentação teórica e conceitual do assunto em estudo e em Texto e enunciação onde são feitas análises de textos sob o viés discursivo para aprofundar o conceito gramatical visto anteriormente, verificamos uma linguagem mais formal, não sendo projetada diretamente ao aluno por meio de um discurso voltado a sua realidade e que não ecoa vozes das novas concepções de língua, ecoando fortemente, de modo geral, o ensino gramatical.

Figura 2: Foco no texto

**LINGUA E LINGUAGEM**

**O substantivo**

**FOCO NO TEXTO**

Leia os textos que seguem.

**Texto 1**

**Dicionário Visual do JT.**

Uma obra ricamente ilustrada, indispensável na educação dos seus filhos, 22 fascículos em apenas 16 semanas, totalmente coloridos. 256 PÁGINAS impressas com acabamento nobre. 800 ILUSTRAÇÕES do CORPO HUMANO das PLANTAS, do PLANETA TERRA e do REINO ANIMAL. CAPADURA TIPO ARQUIVO nas bancas POR APENAS R\$9,00. Não precisa aprender: PRIMEIRO FASCÍCULO DIA 25 POR APENAS R\$1,00. Comece sua coleção. Todas as TERÇAS E SEXTAS no seu JT.

ABN-AMRO Bank  
O Banco Holandês

**jornal da tarde**  
CADA DIA MAIS SURPREENDENTE

(jornal da Tarde. Disponível em: <http://www.dubedecriacao.com.br/pecas/este-treco-serve-para-voce-nunca-mais-esquecer-o-nome-daquela-coiso-7/>. Acesso em: 30/9/2015.)

Fonte: (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2018, v.2, p. 26).

Sendo assim, as atividades da seção analisada são organizadas de modo que o aluno possa ir, aos poucos, construindo conceitos gramaticais através, inicialmente, de textos e, posteriormente, de exercícios, pode-se perceber que auxiliam a refletir sobre os conceitos estudados e a compreendê-los com maior eficácia.

**Ex. 01.** O que significa substantivo?

Do ponto de vista etimológico, substantivo significa “o que está debaixo, na base”, ou seja, é a base de tudo o que se diz. A palavra traduz também a noção de substância, de essência das coisas que nomeamos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2018, v.2, p. 27).

**Ex. 02.** O substantivo e os gêneros

Os substantivos estão presentes em todos os gêneros textuais, mas são essenciais em alguns, como listas, verbetes de dicionário ou enciclopédia e receitas (na parte dos ingredientes). (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2018, v.2, p. 27).

**Ex. 03.** Nos quadrinhos de Nik, no texto II, Gaturro está se preparando para ir à escola.



- As palavras *avental*, *mochila*, *livros*, *estojos* e *maçã* nomeiam o quê?
- Que nome se dá ao gênero textual em que são reunidos nomes de várias coisas?
- Cite outras situações em que esse gênero é utilizado. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 27, grifos dos autores).

**Ex. 04.** No último quadrinho, Gaturro constata que se esquece de levar à escola sempre a mesma coisa: a vontade. Que diferença há entre a palavra *vontade* e as demais palavras que Gaturro mencionou nos quadrinhos anteriores? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p.27, grifos dos autores).

**Ex. 05.** Os substantivos terminados em *l* formam o plural de duas maneiras.

- Qual é o plural de *míssil*, *móvel* e *têxtil*?
- Qual é o plural dos substantivos *fuzil*, *funil*, *canil*, *canal* e *anzol*?

c. Tente perceber a diferença entre os dois grupos de palavras quanto à tonicidade das sílabas e conclua: Como se forma o plural dos substantivos terminados em l? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 32, grifos dos autores).

Esses excertos partem do texto para a classificação da palavra e exploram os recursos linguísticos agenciados pelo personagem Gaturro para o estudo do substantivo, do plural dos substantivos e do gênero discursivo. Embora as atividades metalinguísticas estejam em evidência, a Prática de análise linguística se faz presente nessas atividades. Observamos, com isso, que a abordagem da norma padrão está presente, mas não como uma maneira de o aluno conseguir se inserir em diferentes contextos comunicativos. Desse modo, os exercícios propostos trabalham a gramática normativa, por uma parte teórica e conceitual que afirma a importância de conhecer as regras e os conceitos gramaticais, mas não foca nas variedades e nos usos cotidianos. Isso não vai ao encontro do que dispõe os parâmetros curriculares nacionais no que se refere ao estudo da linguagem verbal:

[...] a abordagem da norma padrão deve considerar a sua representatividade, como variante linguística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o 156 poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade. (BRASIL, 2000, p. 7).

Nesse sentido, os autores elaboram seus discursos com objetividade e clareza, apresentam explicações utilizando o Português brasileiro atual, mas sem explorar as variedades linguísticas e, também, o plano semântico da atividades e trazem os conceitos gramaticais como um meio de desenvolver habilidades de uso da língua. Durante a análise, percebe-se que a maioria das atividades não leva em conta ou, no processo semiótico de apagamento (GAL; IRVINE, 2000) ao deixar de inserir o interlocutor em diversas esferas sociais.

a iconização, que é o processo pelo qual “características linguísticas que indexam grupos ou atividades sociais parecem ser representações icônicas deles”; recursividade fractal, o processo pelo qual “uma oposição, saliente em algum nível de relação, [é projetada] em algum outro nível”; e o apagamento, o processo que “torna algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos) invisíveis” (IRVINE; GAL, 2000, p. 37-38).

Dessa forma, é trabalhada a interpretação no sentido de: por que a vontade? O que significa levar a maçã, o estojo, avental e para a escola? Podemos analisar, de acordo com a teoria de Gal e Irvine (2000) a predominância do ensino tradicional, da escola branca e elitizada, sem levar em consideração outros aspectos sociais, gerando um processo de apagamento. Além disso, o objetivo dos exercícios levou o aluno a classificar, tendo uma ideologia de linguagem de padronização.

A ideologia de linguagem de monolinguismo e a ideologia de linguagem de padronização da língua presente na unidade são um bom exemplo de como a iconização, recursividade fractal e apagamento operam. Visto que, são elas as principais responsáveis pela manutenção na crença de que o monolinguismo é uma condição normal e ideal, e que a linguagem padrão é a “língua” desejável que trará benefícios sociais e econômicos. Nesse sentido, a padronização é um processo que institucionaliza um conjunto de posturas avaliativas em relação a práticas de variação em oposição à norma padrão, isto é, a padronização refere-se mais ao processo do que o produto. Enquanto isso, a língua ou norma padrão é ideologicamente construída por meio de um processo de padronização sociocultural e sociolinguístico, envolvendo a codificação e institucionalização das normas linguísticas e culturais legitimadas pela elite.

**Ex. 06.** Releia agora o enunciado principal do anúncio, com a suspensão de algumas palavras: “A pedra sabão é usada nos nossos escultores. Agora vai ser usada nas nossas esculturas. Havaianas. Inspirada o artesanato brasileiro.”.

- a. Que palavras foram suprimidas do enunciado?
- b. Dessas palavras, qual introduz a noção de: agente da ação? Lugar? Conexão?
- c. A maior parte dessas palavras liga palavras entre si. Uma delas, entretanto, liga duas frases. Qual é ela?
- d. Conclua: Que papel essas palavras cumprem na construção do enunciado? (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 81, grifos dos autores).

**Ex. 07.** Em lugar da palavra e, o anunciante poderia ter optado por empregar a palavra mas. Veja:

“A pedra sabão é usada por nossos escultores. Mas agora vai ser usada por nossas esculturas.” (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 81, grifos dos autores).

Na sequência dessas e de outras propostas de atividades, os autores novamente se dirigem ao interlocutor – aluno – para explicar o que é conjunção e preposição – tema de estudo – e o papel que elas ocupam dentro de um texto ao servirem como elementos coesivos.

**Ex. 08.** Ao resolver as questões, você notou que algumas palavras cumprem o papel de fazer a conexão entre outras palavras ou partes maiores do texto. Observe:

“A pedra-sabão é usada por nossos escultores. E agora [a pedra sabão] vai ser usada por nossas esculturas.”.

Note que, na primeira situação, a palavra por introduz a expressão “por nossos escultores”, que é o agente da ação de usar. Portanto, o papel gramatical da palavra por é ligar palavras. Por é uma preposição. Na segunda situação, a palavra E introduz outra frase, adicionando uma informação nova: a de que a pedra-sabão vai ser usada por nossas esculturas. Portanto, o papel gramatical da palavra E é ligar sentenças, ou seja, frases ou orações. A palavra E é uma conjunção. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 91, grifos dos autores).

**Ex. 09.** Os nexos e a coesão e a coerência textuais

As preposições e as conjunções, também chamadas de nexos, cumprem um papel essencial na construção da coerência e da coesão textuais. Por meio dos nexos,



podemos estabelecer relações semânticas complexas no interior de um texto, como as de causa e efeito, de proporcionalidade, de exclusão, de adição, de oposição, de condição, de concessão etc. Conhecer e dominar o valor semântico das preposições e conjunções auxilia na construção de textos mais elaborados. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 90).

Em nosso trabalho, notamos, em apenas algumas atividades, exercícios de comparação entre a variante padrão e as outras variedades linguísticas por meio de aspectos sintáticos, semânticos e ortográficos, por exemplo, para que o aluno construa seu próprio conceito e compreenda como se dá processo de mutabilidade da língua e o que implica falar e escrever de determinada maneira e não de outra. Porém, mesmo com

Em virtude desses aspectos, finalizamos esta seção identificando a ideologia de linguagem de padronização linguística e do monolinguismo mobilizando a produção das atividades propostas, pois temos uso da gramática tradicional e padronização da língua sem reflexões e interpretações sobre as práticas cotidianas, sobre, principalmente, quem usa, como usar, o porquê usa e para quê usar esta variedade linguística. Tampouco há reflexões sobre a linguagem e interseccionalidades com gênero, classe social, raça, sexualidade etc. Compreendemos que as teorias que ancoram o trabalho não corroboram o ensino reflexivo da língua, pois não foca nos conhecimentos linguísticos, mas sim nos aspectos textuais e discursivos de textos de gêneros diversos. Dessa forma, a padronização linguística é elitizada, e os alunos precisam ter acesso a esta padronização, não para aprender a "forma correta da língua", mas para poder circular e permanecer em lugares/contextos/histórias que socialmente, historicamente lhe foram negados, além de poder mudar formas de produção dos saberes (levando em conta saberes locais - nordestinos, do interior, região periférica do estado) Mudar ou somar formas de produção de saberes, para serem escutados e, assim, lutar para serem reconhecidos e não mais invisibilizados.

**Ex. 10.** Escreva por extenso os Algarismos das frases a seguir. Depois indique os que variam em gênero. a. 100 rapazes estão na sala. b. 100 pessoas estiveram presentes. c. Foram impressos para o evento 2.750 livros. d. Foram impressas para o evento 2.750 folhas. e. Encontrei 500 reais na bolsa. f. Encontrei 500 moedas da bolsa. g. 1000 pessoas compareceram ao evento. h. Ele chegou em 2º lugar na corrida. i. Foi a 2º corrida de que ele participou. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 65).

**Ex. 11.** Leia o enunciado a seguir, extraído de um anúncio de um curso de manicure e cabeleireiro. “Aprenda a cuidar de suas unhas e de seus cabelos.” a. Levante hipóteses:

A quem se referem os pronomes suas e seus nesse contexto?

b. Complete as frases com os pronomes possessivos adequados:

Marta cuida bem das \_\_\_\_\_ unhas.

Marta cuida bem das unhas \_\_\_\_\_.

Marta cuida bem dos \_\_\_\_\_ cabelos.

Marta cuida bem dos cabelos \_\_\_\_\_.

João cuida bem das \_\_\_\_\_ unhas.

João cuida bem das unhas \_\_\_\_\_.

Marta e João cuidam bem das \_\_\_\_\_ unhas.

Marta e João cuidam bem das unhas\_\_\_\_\_. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 61).

**Ex. 12.** Complete as manchetes a seguir, com os verbos indicados, selecionando a forma do particípio mais apropriada.

- a. Gato despenca do 4º andar e é \_\_\_\_\_. (3/9/2015) salvo/salvado.
- b. Morre Nicholas Winton, conhecido por ter \_\_\_\_\_ dos nazistas 669 crianças. (2/7/2015) salvo/salvado.
- c. Justin Bieber é \_\_\_\_\_ de sítio arqueológico após tentar escalar ruína maia. (8/1/2016) expulso/expulsado.
- d. Presidente da Korean Air se desculpa por filha ter \_\_\_\_\_ um tripulante. (12/12/2014) expulso/expulsado.
- e. Guerra às drogas poderia ter \_\_\_\_\_ presidentes dos EUA, diz pesquisador. (7/10/2015) preso/prendido.
- f. Jovens transportando rifle e escopeta são \_\_\_\_\_ em torneio de Pokémon nos EUA. (23/8/2015) presos/prendidos. (CEREJA; DAMIEN; VIANNA, 2017, v.2, p. 68).

Nesses três excertos, as propostas não partem de um contexto real de uso da língua, mas do ensino clássico perpetuado até hoje. No exemplo 10, o estudo dos numerais foi totalmente permeado pela padronização, partindo de um texto para o estudo gramatical classificatório do tema. Da mesma forma, o exemplo 11, ao tentar aprofundar o conteúdo pronominal, acabou ficando desarticulado dos textos apresentados e das demais atividades propostas, sendo que poderia ter sido construído em vista de mostrar o papel discursivo que os pronomes ocupam dentro de um texto.

O último exemplo, que se projeta ao aluno a partir de um texto e da explicação conceitual do que é o verbo, também não contribui em nada para o processo reflexivo de construção de sentidos. Essa atividade, tratada como de conhecimentos linguísticos, vem acompanhada de outras semelhantes no mesmo capítulo, concentradas do discurso tradicional de ensino, com exercícios de classificação,

nomenclatura e identificação de formas verbais, o que segue os conceitos morfológicos e semânticos da gramática normativa discursivizados pelos autores.

Ainda que os modos como as propostas são organizadas partam do texto e da exploração de seus sentidos, discursos e intenções para a atividade linguística, que, através da escrita e da oralidade, aprofunda o conceito estudado no capítulo, temos ressonâncias das vozes que se entrecruzam ao discurso dos autores, as quais dão continuidade às práticas tradicionais de ensino gramatical.

Em observância aos objetivos dos autores postulados para a obra, à estruturação, aos conceitos e definições defendidos, identificamos um sobressalto importante, que evidencia uma postura ancorada nas contribuições da Linguística Moderna. Contudo, embora os autores definam língua como “um fenômeno indissociavelmente cultural, social e cognitivo construído e compartilhado pelos interlocutores no processo de interação verbal” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 26), percebemos que muitos a maioria dos textos presentes não dizem respeito à cultura jovem, desconsiderando o contexto amplo de percepções, opiniões, perspectivas do faltante, neste caso do estudante.

Compreendemos a presença da ideologia de linguagem de padronização da língua/monolingüismo. Concluímos, a partir da análise, que não há uma diversidade de gêneros discursivos ancorando a maioria das atividades linguísticas e que os enunciados referentes a norma padrão se constituem como preferência dos autores dessa coleção.

As análises do livro didático, fonte desta investigação, nos possibilitaram descrever um livro baseado em um programa e em uma metodologia que, aos poucos, vem incorporando as contribuições teóricas das Linguística na aplicação do ensino. Contudo, embora tenhamos identificado um programa de ensino voltado para a diversidade de gêneros textuais, espalhados em todo o livro, com conteúdo apresentados em seções intituladas Foco no Texto, Texto e enunciação, Reflexões sobre a língua, há uma clara necessidade de se dissociar da padronização da língua, e abordar a variedade linguística e diferentes contextos sociais na obra.

## 6 CONCLUSÃO

Exposta a importância do tema, o trabalho em questão seguiu por meio do objetivo geral de investigar como as ideologias de linguagem são (re)produzidas no livro didático português Contemporâneo (2016). Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos foram: Refletir sobre a definição de língua e linguagem no livro didático Português Contemporâneo, identificar ideologias de linguagem em uma unidade do livro didático português Contemporâneo; Analisar como as ideologias de linguagem são (re)produzidas no livro didático. Os objetivos, tanto geral quanto específicos foram alcançados.

No que diz respeito ao eixo linguístico do livro português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, escrito por William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien em 2016, observamos que a força de ideologias de linguagens dominantes ocorreu muito mais no ensino da norma padrão e da prescrição dos usos considerados certos e errados e desconsiderou, com isso, a heterogeneidade da língua por muito tempo, gerando o que afirmada Gal e Irvine (2000) acerca do apagamento social.

Por essa razão, estudos como o de Bunzen (2011) estão a anos discutindo acerca do ensino de língua portuguesa e da sua, pois os professores se deparam com as novas teorias linguísticas e com a exigência dos pais e da sociedade, de que os alunos devem sair da escola sabendo ler e escrever bem a partir do domínio das regras da gramática normativa, e são “obrigados” a seguirem os conteúdos selecionados nos LDs, os quais, muitas vezes, não condizem com a realidade e com os usos linguísticos de diversos estudantes, e, também, não estão em consonância às novas concepções de ensino. Como consequência, o docente fica limitado a elaborar suas aulas de acordo com as concepções teóricas assumidas por ele.

Compreendemos a presença da ideologia de linguagem de padronização da língua/monolingüismo. Concluímos, a partir da análise, que não há uma diversidade de gêneros discursivos ancorando a maioria das atividades linguísticas e que os enunciados referentes a norma padrão se constituem como preferência dos autores dessa coleção.

Dessa forma, temos presente o ensino tradicional de gramática. A norma-padrão está presente em todo o eixo linguístico da obra, não sendo possível observar avanço dessa discursivização em direção à renovação da língua(gem). Não temos atividades que trabalhem a reflexão linguística através da leitura, da escrita, da

reescrita, da comparação e da transformação de textos, e da formulação de hipóteses e conceitos.

Baseados nisso, desejamos que este estudo se apresente como uma possibilidade de reflexão acerca do ensino, que esteja condizente com as determinações dos documentos oficiais e com as teorias linguísticas vigentes. Esperamos, então, que as discussões aqui levantadas possam contribuir com a prática pedagógica para que nossos alunos tenham capacidade de compreender os fenômenos linguísticos que os cercam.

## 7 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. Martins Fontes, 1997.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p.21-38.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/PC/Downloads/dialogo-5670%20(2).pdf. Acesso em: 14/01/2023.

\_\_\_\_\_. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005.168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (53.1): 103-129, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132014000100006&script=sci_arttext). Acesso em: 12/01/2023.

FARACO, C. A. **As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCÍA, V. De las ideologías lingüísticas a lo ideológico en los discursos sobre las lenguas. **I Jornadas de Diversidad Lingüística y Diálogo Intercultural**. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A.(ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Blackwell Publishing , 2004, p. 496-517.

MENNA, L.; FIGUEIREDO, R.; VIEIRA, Maria das Graças. **Português uma língua brasileira**. 1.ed. São Paulo: Editora Leya Brasil, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013, p.18-52.

RIVAS, C. C. M. Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas no Brasil e no México. **Anais do V SAPPIL – Estudos de Linguagem, UFF**, nº 1, 2014. [133] Disponível em:file:///C:/Users/PC/Downloads/147-256-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 1/01/2023.

SOUZA, E. M. de F.; AYRES, D. J. Livro didático de português: encadeamentos dialógicos para uma política linguística implícita. **Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 9/4 | out./dez. 2015**. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/30867/17739>. Acesso em: 04/12/2022.

TORMENA, T. A. **Política Linguística Implícita na virada do século XXI – O Programa Nacional do Livro Didático**. 2007, 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VIANA, D. D. C., SOUZA, E. M. de F. Currículo como gênero do discurso: convergências para o livro didático de língua portuguesa. **Anais eletrônico do IX Colóquio Nacional e II Internacional do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista. Bahia: Edições UESB. 2011. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/418/363>. Acesso em: 21/01/2023.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. Language ideology. **Annual Reviews of Anthropology**, v. 23, 1994, p. 55-82.

BAGGIONI, Daniel. *Langues et nations en Europe*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1997.

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 12, n. 71, set. 2006. p. 22-29 Disponível em: <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/nada-na-lc3adngua-c3a9-por-acaso.pdf>. Acessado em: 11.03.2023

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. **Voices of Modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (ed.). **Regimes of Language: ideologies, politics, and identities**. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000, p. 35-83.

JOHNSON, David Cassels. **Language Policy**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013. **Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 18-33, jul./2020**.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. (ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517.

KROSKRITY, P. V. Regimenting Languages. In P. Kroskrity (ed.): **Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities**, Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press, 2000, p. 1–34.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências das padronizações. In LAGARES, X; BAGNO, M. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-89.



OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Línguas como patrimônio imaterial. **IPOL: Instituto de investigação e desenvolvimento em política linguística**. 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a Língua Portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], 2013, vol. 52, n.2, pp. 409-433.

PRATT, Mary Louise;. Utopias linguísticas. Tradução. NASCIMENTO, André M. do; PINTO, Joana Plaza. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas , v. 52, n. 2, p. 437-459, Dec. 2013 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200011>.

RAJAGOPALAN, K.. The Role of Geopolitics in Language Planning and Language Politics in Brazil. **Current Issues in Language Planning**, 9(2), 2008, p. 179–192.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London/New York: Routledge, 1996.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, P. R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (eds.). *The elements: A parasection on linguistic units and levels*. **Chicago: Chicago Linguistic Society**, 1979, p. 193–248.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. **Language Management**. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2009. **Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 18-33, jul./2020**

WILEY, Terrence G Assessing language rights in education: a brief history of the U.S. context. **Language policies in education: critical issues**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998, p.3-47.