



Artigos/Articles

Ideologia e ideologias linguísticas no livro didático de Língua Portuguesa:
discurso pedagógico e ideias linguísticas

*Ideology and linguistic ideologies in the Portuguese language coursebook:
pedagogical discourse and linguistic ideas*

Deise C L Picanço¹
Rogério Tilio²

RESUMO

Este artigo se propõe a fazer uma revisão das noções de ideologia construídas nas ciências humanas e estabelecer sua relação com a formulação das ideologias linguísticas, além de apresentar alguns dos principais estudos sobre as ideologias no livro didático realizados nos anos 1980 e 1990, considerando sua relevância histórica e conceitual no campo da Linguística Aplicada. Estas reflexões serão fundamentais para a compreensão das relações entre o discurso pedagógico, as políticas editoriais e as ideologias linguísticas problematizadas numa análise enunciativa de dois capítulos do volume 1 da coleção de língua portuguesa *Ser Protagonista* (2016), considerando sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos no Brasil³.

Palavras-Chave: ideologias, ideologias linguísticas, ensino de línguas, livro didático.

ABSTRACT

¹ Universidade Federal do Paraná/PPGE e Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ – ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2234-2090> Email: deisepicanco@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3635-9395> Email: rogeriotilio@letras.ufrj.br

³ A análise apresentada neste trabalho faz parte do conjunto de estudos realizados no projeto de pesquisa de pós-doutorado A diversidade linguística e cultural nos livros didáticos de língua publicados por editoras espanholas: um estudo comparativo entre Espanha, Brasil, Argentina e México, que recebeu financiamento da CAPES/Fundação Araucária, por meio do Convênio 055/2019 FA- UFPR, chamada CP 13/2018.

*This article aims to review the views of ideology constructed in the human sciences and to establish its relationship with the formulation of linguistic ideologies. It also presents some of the main studies on ideology in coursebooks carried out in the 1980s and 1990s, considering their historical and conceptual relevance in the field of Applied Linguistics. These reflections will be essential for the understanding of the relations between pedagogical discourse, editorial policies and linguistic ideologies in a two-chapter enunciative analysis of volume 1 of the Portuguese-language coursebook series *Ser Protagonista* (2016), given its insertion in the National Textbook Program (PNLD), responsible for the evaluation, purchase and distribution of textbooks in Brazil.*

Keywords: *ideologies, linguistic ideologies, language teaching, coursebook.*

1. Introdução

O início do século XX e seus avanços nos processos produtivos propiciou o crescimento de vários segmentos da indústria, em especial a do livro, não só no Brasil e na Argentina, mas em toda a região da América Latina (Cassiano, 2007; Tosi, 2019). Na década de 1940, por exemplo, com a reestruturação da escola básica no Brasil, houve um grande investimento de editoras nacionais - constituídas por empresas familiares - na produção de coleções de livros didáticos de acordo com as novas orientações curriculares. No final do século XX, no entanto, com o fim das ditaduras cívico-militares, o desenvolvimento da tecnologia e a venda das máquinas de fotocópias, a produção de livros por pequenas empresas entrou em crise (Tosi, 2019; Picanço, 2021).

As mudanças nas regras de participação nos lucros de empresas nacionais favoreceram a entrada acelerada do capital transnacional em vários setores econômicos. A venda de estatais e as políticas de desmonte do Estado, atraíram tais empresas, tornando os governos locais grandes compradores de bens e tecnologias, e colocou nas mãos da iniciativa privada vários setores, desde a produção de energia elétrica, passando pela telefonia, chegando progressivamente à produção cultural e, como parte dela, a indústria do livro (Cassiano, 2007). Hoje, a região da América Latina é um dos mercados mais disputados por essa indústria.

Algumas das maiores editoras do campo educacional com ampla presença na América Latina é o Grupo SM⁴, do qual fazem parte uma Fundação - que promove e comercializa projetos educacionais -, e uma Editora. Esse grande grupo movimentava anualmente na região mais de dois milhões de euros. A Edições SM Ltda surgiu nos anos 1940 na Espanha a partir da atividade de

⁴ Disponível em <[SM Educaçao - Juntos cuidamos da educaçao! \(smeducacao.com.br\)](http://SM Educaçao - Juntos cuidamos da educaçao! (smeducacao.com.br))>
Acesso jul. 2022.

produção de materiais didáticos. Em 1977 cria-se a Fundação Santa Maria (SM), presente hoje em 9 países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana. De acordo com a página da editora, seu propósito é “oferecer soluções eficientes e alinhadas às necessidades de gestores, docentes e estudantes”, por isso, disponibilizam “soluções para gestão acadêmica, pedagógica, administrativa e financeira, a fim de atender todas as áreas da escola”⁵.

Considerando sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela avaliação, compra e distribuição de livros didáticos no Brasil, um dos objetivos deste trabalho é fazer uma análise enunciativa bakhtiniana dos enunciados que compõem a parte dedicada ao estudo da Linguagem, do livro *Ser Protagonista 1*, publicado pelas Edições SM. Na versão para o PNLD a coleção é assinada como obra coletiva por quatro editores responsáveis. Optamos por manter a referência à obra como SP1, considerando que a coleção publicada em versão comercial foi submetida ao edital do PNLD⁶, aprovado para ser usado nos anos de 2018, 2019 e 2020, acrescida de outros nomes ao grupo de editores responsáveis.

O livro do aluno possui 349 páginas, e é dividido em 3 partes: Literatura, Linguagem e Produção de texto. O propósito deste artigo é apresentar excertos representativos do conjunto de enunciados que compõem a parte de Linguagem do volume 1 da coleção por considerar que na grande maioria das coleções do PNLD, é nesse primeiro volume que são apresentadas aos alunos as principais reformulações didáticas das ideias sobre linguagem e seus usos e funções (Auroux, [1992] 2009) e os modos de conceitualizar, as maneiras de abordar problemáticas teóricas ou outros aspectos como a atitude frente à norma linguística. Tais modos de enunciar as línguas fazem parte de um conjunto de sistemas de pensamento, construídos historicamente como ideologias linguísticas.

Desse modo, este artigo se propõe a fazer uma revisão das noções de *ideologia* construídas nas ciências humanas e estabelecer sua relação com a formulação das *ideologias linguísticas*, além de apresentar alguns dos principais estudos sobre as ideologias no livro didático realizados nos anos 1980, considerando sua relevância histórica e conceitual no campo da Linguística Aplicada. Em seguida, as relações entre o discurso pedagógico, as políticas editoriais e as ideologias linguística são problematizadas numa análise enunciativa de dois capítulos do volume 1 da coleção de língua portuguesa *Ser Protagonista* (SP1, 2016).

⁵ Disponível em < <https://www.smeducacao.com.br/sobre-a-sm/>> Acesso jul. 2022.

⁶ Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em < <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/>> Acesso jul. 2022.

2. Ideologia, ideologias linguísticas e glotopolítica

O conceito de ideologia pode ser considerado um dos mais difíceis de delimitar, tal a profusão de concepções que sobre ele foram elaboradas. Segundo Konder (2002), a longa trajetória de usos e acepções elaborados para o conceito de ideologia nas ciências humanas encontra um de seus marcos iniciais na formulação de Destut de Tracy [1801] que se propunha a formular uma filosofia das filosofias, que permitiria compreender a produção de ideias a partir de uma concepção de consciência como produto do meio, portanto acessível à racionalidade filosófica.

Sentindo-se ameaçado pelo projeto ambicioso dos *ideólogos* franceses, Napoleão Bonaparte, que não era filósofo, inaugura uma longa tradição, que perdura até os dias de hoje, e pressupõe uma acepção negativa de ideologia como um conjunto de formulações que deturpam a realidade e impedem uma percepção mais *apurada* das relações sociais. É a partir dessa tradição que Marx e Engels [1946] formulam sua crítica à ideologia alemã, a partir da noção de alienação ou estranhamento como parte do processo de produção da sociedade. Para eles, sem compreender como se opera, historicamente, a alienação no processo produtivo, pela relação entre Estado e sociedade, não seria possível superar as limitações do pensamento idealista.

Ao sintetizar as várias formas de se conceber ideologia no campo marxista, Thompson (1990) apresenta ao menos quatro possibilidades de compreensão desse fenômeno: (1) ideologia segundo uma concepção ideacional ou conceitual, referindo-se a fenômenos mentais; consciência, subjetividade, crenças, ideias; (2) ideologia como consolidação da experiência e/ou dos interesses de uma determinada posição social, apresentada como universalmente verdadeira; (3) ideologia como ideias, discursos ou práticas a serviço da luta para adquirir ou manter o poder; (4) ideologia como distorção, ilusão, erro. Dentro dos estudos da ideologia costuma-se articular mais de uma dessas concepções a partir das relações entre *poder*, *autoridade* e *legitimidade*. Dentro da tradição marxista, alguns pensadores buscaram vincular a noção de ideologia com a de cultura e, portanto, de linguagem, a partir dessas três categorias, como Lukács, Gramsci e Voloshinov [Círculo de Bakhtin] (Konder, 2002). Na interseção entre *poder*, *autoridade* e *legitimidade* se articulam relações entre os vários campos de atividade ideológica, fundamentais para a análise crítica da produção cultural e, em especial, o da indústria editorial no campo pedagógico. Para Voloshinov (2017, p. 93), por exemplo, “o campo ideológico coincide com o campo dos signos”, pois “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante”. Compreender como se dá a produção de sentido no campo ideológico-discursivo consiste em entender como os signos, como parte constitutiva da consciência socioideológica, ao mesmo tempo, refletem e

refratam um mesmo segmento da realidade. A relação entre essas três categorias, portanto, torna-se um aspecto central para se compreender a linguagem, como ação política, numa dimensão ideológico-discursiva, configurando-se em ideologias linguísticas: que relações de poder autorizam e (des)legitimam certos produtos culturais (como o livro didático) e seus modos de dizer a linguagem e os sujeitos do discurso, produzindo práticas sociais que afetam suas condições de existir na realidade social vivida⁷. Assim, é na intersecção entre *poder, autoridade e legitimidade* que encontramos uma perspectiva *glotopolítica* de análise das intervenções socioculturais no campo vivido da linguagem.

Para Del Valle (2007), a *glotopolítica* se define como o campo de estudo das intervenções políticas, como relações de poder (Joseph, [2006],2017) no espaço público da linguagem, e, portanto, das ideologias linguísticas que tais ações mobilizam. Kroskity (2004) delinea cinco dimensões ideológicas que incidem sobre a linguagem, os falantes e suas identidades: a percepção da linguagem e do discurso que se constrói no interesse de um grupo social ou cultural específico; as marcas identitárias da pluralidade social (classe, gênero etc.) dentro de grupos socioculturais que têm o potencial de produzir perspectivas divergentes expressas como índices de adesão ao grupo; os diferentes graus de consciência sobre as ideologias, os modos de enunciação, e os padrões éticos e estéticos que podem ou não ser legitimados; e, por fim, sobre as disputas históricas e sócio-políticas produtivamente utilizadas na criação e representação de diversas identidades sociais e culturais dentro de um dado território.

Estas cinco dimensões sintetizam um conjunto de ações que têm produzido diferentes efeitos *glotopolíticos* como práticas sociais de legitimação e reiteração de alguns modos de dizer as línguas, os sujeitos e as sociedades. No Brasil, historicamente, as ideologias linguísticas estão vinculadas à circulação e reiteração, por exemplo, do *mito do monolinguismo* brasileiro, da valorização das variantes cultas urbanas da região sudeste e de seus falantes, da estigmatização dos falares do campo e das periferias, da normalização de discursos sobre o *outro*, e da imposição de certos padrões estéticos como *tradição* e parte do *bem comum*. Tais ideologias, portanto, quando mobilizadas em objetos culturais, como os livros didáticos, acabam incidindo não apenas sobre a *língua*, mas sobre a diversidade de dizeres como práticas sociais constituintes dos modos de ser, estar e existir na sociedade.

3. Ideologia no livro didático: primeiros estudos

⁷ Bakhtin elabora uma reflexão importante sobre a relação entre o mundo oficial da cultura e o mundo interior da vida vivida pelos sujeitos que se dá no ato ético responsável direcionado ao outro (Bakhtin, [1920] 2010).

Desde a década de 1980, Oliveira et al. (1984) já reconheciam três aspectos distintos a serem analisados em um livro didático: o pedagógico, o econômico e o político. Mesmo assim, grande parte dos estudos que se debruçam sobre o livro didático raramente articulam esses três aspectos, tendendo a focar em apenas um deles. O isolamento de um aspecto sem considerar os demais acaba gerando limitações na compreensão do objeto, dado que os três são intrinsecamente relacionados e condicionados.

No cenário internacional, em especial em língua inglesa, é muito comum encontrarmos textos sobre o livro didático que se limitam a discutir seus aspectos pedagógicos (Cunningsworth, 1995; Harwood, 2014, 2010; Tomlinson, 2016, 2011, 2008, 2003, 1998; Tomlinson; Masuhara, 2018, 2012, 2010, 2004), e muitas vezes sob a perspectiva prescritivista do “como fazer”. Não há, entretanto, análise pedagógica que se sustente sem considerar que o livro didático está inserido em contextos econômicos, que regulam sua produção e circulação, e políticos, já que o fazer pedagógico do livro didático situa-se em contextos sociais e culturais.

Uma outra tendência, mais comum no cenário nacional (embora não exclusivamente), é analisar o que se convencionou chamar de ideologia do livro didático (Bonazzi; Eco, 1980; Coracini, 1999; Deiró, 1981; Faria, 1980; Freitag et al., 1987; Oliveira et al., 1984). Essa ideologia é considerada primordialmente por meio das características do discurso do gênero discursivo livro didático e dos temas que aborda. Embora extremamente relevante, e praticamente inexistente quando se aborda o aspecto pedagógico do livro, esse tipo de análise ideológica às vezes peca por dois motivos principais: (1) não considerar a integração entre o discurso pedagógico do livro didático e os temas que aborda; e (2) considerar uma visão simplista de ideologia como mascaramento da realidade. É nesse cenário que se situam os primeiros trabalhos amplamente divulgados sobre livros didáticos no Brasil, conforme discutido a seguir.

Por se tratar de um gênero discursivo pedagógico específico, o livro didático possui características que lhes atribuem autoridade. Tal autoridade, que tende a ser legitimada pelo contexto institucional e por regras sociais que privilegiam a palavra impressa e publicada, pode provir, por exemplo, da forma linguística e ideológica como o texto é escrito (Olson, 1986), de forma que seus significados pareçam absolutos e indiscutíveis. Assim, segundo Olson (1986), o livro didático pode ser considerado impessoal, objetivo, neutro, acima de qualquer crítica, e uma fonte transcendental de conhecimento. Essa confiança cega no material publicado pode colocar professores e alunos sob a ditadura do livro didático (Tilio, 2006), que, em situações extremas, pode transformar o livro didático no programa em si, ditando o que e como deve ou não ser ensinado. Nesse caso, o livro didático deixa de servir aos professores como “fio condutor” (Grigoletto, 1999a), passando a assumir o caráter de “critério de verdade” e “última palavra” sobre o assunto ensinado (Freitag et al., 1987).

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência. (Souza, 1999b, p. 153)

O livro didático não é apresentado como um espaço sempre incompleto de produção de sentidos, mas sim como um pacote fechado do qual outros sentidos não fazem e não podem fazer parte (Grigoletto, 1999a, p. 76). Não é incomum, especialmente no Brasil, que o livro didático sirva de parâmetro para professores – que encontram nele o conteúdo a ser ensinado, economizando tempo não apenas na seleção de material, mas também na preparação das aulas – e alunos – que encontram no livro didático a referência da matéria a ser estudada (Coracini, 1999a). Com essa naturalização do uso do livro didático por professores e alunos, o professor “parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (Coracini, 1999a, p. 37).

O livro didático torna-se, portanto, inquestionável, e dessa forma comanda a prática pedagógica. Ele acaba funcionando, muitas vezes, como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos (Coracini, 1999a), como o discurso da verdade (Grigoletto, 1999a). Com base em Foucault (1979), segundo o qual o poder se dissemina de diferentes formas e produz efeitos de verdade, nas ordens do discurso da escola o livro didático se constitui como um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos a serem resgatados por professores e alunos (Grigoletto, 1999a).

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (...) O autor do livro didático torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. (...) [o autor] domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente (Souza, 1999a:27, 29).

É relevante ponderar que a autoridade do livro didático se faz presente de ao menos duas maneiras: na voz do próprio livro e na voz dada pelo livro aos alunos. No primeiro caso, a autoridade do livro está ligada à seleção de temas e

aos discursos que faz circular; no segundo caso, a autoridade está vinculada à abordagem pedagógica, que regula a maneira de dar voz aos alunos: por meio de atividades que considerem suas subjetividades e os levem a refletir, discutir e se posicionar, ou atividades que os homogeneizem e os levem a simplesmente repetir e replicar modelos de forma acrítica. As atividades indicam a maneira pela qual o livro didático opta por fazer o aluno participar da construção do conhecimento, uma vez que essas atividades são, muitas vezes, as únicas oportunidades que os alunos têm de expressar-se em sala de aula, construindo identidades e manifestando traços culturais, visões de mundo e posicionamentos.

A autoridade do livro didático também se faz presente no seu caráter homogeneizante, por meio da repetição na apresentação de conteúdos (Grigoletto, 1999a) temáticos e linguísticos e das atividades propostas. Livros didáticos de um mesmo segmento tendem a ser basicamente iguais; independentemente do livro adotado, o aluno é exposto a um único discurso – uniforme, sem variações. Um livro que obtém sucesso torna-se um modelo. Na busca por melhores vendas, os novos lançamentos são feitos à imagem e semelhança daqueles que são sucesso de vendas, fazendo com que as diferenças entre os livros didáticos de um mesmo segmento vão desaparecendo ao longo do tempo. É nos mais vendidos que não só a própria editora se baseia para criar novos títulos, como também outras editoras e outros autores. O resultado dessa política é que os livros apresentam cada vez menos variações (Coracini, 1999a; Oliveira et al., 1984), passando a ser caracterizados por sua “homogeneidade, mediocridade e rotina” (Freitag et al., 1987, p. 62), com a repetição dos mesmos temas e atividades em diversos livros de autores e editoras diferentes.

Além de repetição entre diferentes livros, há também as repetições internas, dentro do mesmo livro: o conteúdo é ordenado linearmente, com pouca diversidade nas atividades, e, muitas vezes, com a mesma estrutura para todas as unidades. A pouca diversidade de atividades pressupõe que todos os alunos são iguais e aprendem da mesma forma. Ao não dar conta da diversidade de aprendizes, a limitação na natureza das atividades reduz as oportunidades para aprendizes expressarem suas vozes e construírem identidades fora dos padrões prescritos.

Além de não respeitar a heterogeneidade dos aprendizes, toda essa repetição parece corroborar com a ideia de que a aprendizagem se resume a reforçar metodicamente as práticas pedagógicas organizadas pelo livro. A ordem e a linearidade do livro didático parecem buscar a ordenação e unificação do sujeito (Grigoletto, 1999a). O conteúdo é apresentado como sendo a verdade, sem margem a questionamentos e interpretações: o “autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas” (Grigoletto, 1999a, p. 68).

Nesse sentido de uniformizar os alunos, com a intenção de atingir um número máximo de usuários/compradores do livro didático, o conteúdo precisa ser o mais genérico possível, sem representatividade de grupos específicos, mas com o discurso que essa falta de representatividade é, na verdade, a representatividade de todos, abarcando pontos gerais que dizem respeito a toda a humanidade. O conteúdo tende, assim, a ser apresentado como a verdade, sem margem a questionamentos e outras interpretações, sem comprometimento com as realidades sócio-histórica dos aprendizes, com a naturalização de discursos hegemônicos e a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos do mundo.

A vida é cheia de conflitos, mas o livro didático normalmente não apresenta conflitos, colaborando, assim, para construir um mundo de fantasia, uma verdadeira “Disneylândia pedagógica” (Freitag et al., 1987). Livros didáticos podem ser “importantes conformadores de preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social” (Oliveira et al., 1984:16), seja veiculando preconceitos e concepções naturalizadas do mundo, seja dando tratamento tendencioso dado a certos temas (Freitag et al., 1987), seja procurando disfarçar, omitir ou distorcer as contradições sociais, apresentando como verdadeiras “mentiras que parecem verdades” (Bonazzi & Eco, 1980).

Esse caráter ideológico dos livros didáticos se constitui também, e talvez principalmente, por meio dos temas abordados, dos textos selecionados e das *mensagens veiculadas* pelo livro didático, que podem incluir ou marginalizar os aprendizes a depender do tipo de diálogo que estabelece uma distância em relação aos problemas da sua realidade quotidiana (Freitag et al., 1987). Freitag et al. (1997) considera três aspectos na análise dos livros didáticos: o embasamento psicopedagógico, a seleção dos textos que compõem os livros e a dimensão ideológica das mensagens veiculadas. À exceção do primeiro, que procura dar conta da teoria de aprendizagem que subjaz o livro didático, os outros dois estão ligados à indústria cultural, na qual os conteúdos veiculados pelos livros estão inseridos. O livro didático assume, portanto, um caráter ideológico, pois é produto da indústria cultural (Freitag et al., 1987).

Além das questões relativas ao discurso de autoridade do livro didático, discutidas anteriormente, esse caráter de produto de uma indústria cultural é também responsável por uma certa padronização dos livros didáticos: “as diferenças entre um livro e outro, uma editora e outra, um autor e outro, são mínimas” (Freitag et al., 1987, p. 62). Essa uniformização permite um maior controle de qualidade e economia de custos, mas também colabora para um controle ideológico, em que diversos livros didáticos difundem as mesmas ideologias – frequentemente ligadas às ideologias da lógica capitalista (Oliveira et al., 1984).

É assim que os livros didáticos contribuem para a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos do mundo, pois o mundo

capitalista tem a necessidade de padronizar tudo e submeter todos ao seu ritmo e à sua lógica de produção (Bonazzi; Eco, 1980). O livro didático passa, então, a ser mais uma peça na grande engrenagem que move o sistema capitalista.

Os estudos fundadores sobre o livro didático no Brasil buscavam demonstrar como a ideologia presente nos livros didáticos muitas vezes tem o objetivo de consolidar a hegemonia da classe dominante e formar uma “falsa consciência” no aluno. O conceito de ideologia predominante era o de ideologia como falsa consciência que distorce a realidade. Análises mostravam que o livro didático é alheio à realidade do aluno (Grigoletto, 1999b) ou produz uma realidade distorcida pelo discurso ideológico (Faria, 1980); o mundo apresentado é o mundo da classe dominante (Freitag et al., 1987). Essa ideologia se faz presente não apenas nos conteúdos temáticos, mas também na própria estruturação do livro, incluindo seu aspecto físico: gravuras, diagramação etc. a ideologia se dá de forma multimodal.

Falar em carga ideológica, entretanto, não significa necessariamente algo negativo. Admitindo-se que o signo é sempre ideológico (Volóchinov, 1929), pode-se dizer que o livro didático também é um signo se constitui de um conjunto de signos e diferentes semioses (palavras, imagens etc.) com um objetivo pedagógico. Portanto, o livro didático também pode levar o aprendiz à interpretação, à criticidade e à desnaturalização, tornando-se um excelente material para a compreensão do mundo (Freitag et al., 1987): o professor pode trabalhar seus conteúdos (mesmo que supostamente ruins) de forma a desconstruir naturalizações propostas, contestar discursos apresentados etc. Em vez de apresentar aos alunos discursos tendenciosos naturalizados como verdades, o professor pode conscientizá-los sobre as contradições da sociedade em que vivem, discutindo “os valores, preconceitos e concepções ideológicas contidas no livro didático” (Freitag et al., 1987, p. 78), aproveitando seu conteúdo para denunciar os preconceitos, as concepções distorcidas e/ou naturalizadas do mundo e o tratamento tendencioso dado a certos temas. Os livros tendem a disfarçar, omitir ou distorcer as contradições sociais, apresentando-as como verdadeiras “mentiras que parecem verdades” (Bonazzi; Eco, 1980).

Privilegiar apenas determinados temas, identidades e contextos, omitindo outros, é, obviamente, uma forma de o livro didático contribuir para perpetuar a segregação e a marginalização, pois é uma forma de ignorar as diferenças. Contudo, é preciso lembrar que a simples presença das diferenças no livro didático não garante seu tratamento inclusivo. Mais do que contemplar as diferenças, é preciso discuti-las e problematizá-las vis-a-vis as ideologias hegemônicas. Da mesma forma, uma suposta “adequação” do material aos contextos do aluno não pode, de forma alguma, reproduzir, no livro didático, apenas determinados contextos dos quais alunos que utilizam aquele livro participam (Freitag et al., 1987). Isso contribuiria para que a segregação e a marginalização fossem cada vez maiores. Reconhecer uma realidade única, seja

ela qual for, também é uma forma de ignorar as diferenças: além de não contribuir para a transformação social, colabora com a consolidação e perpetuação do status quo.

A desvinculação entre os conteúdos e valores trabalhados pelos livros didáticos e os contextos sócio-histórico-culturais dos alunos a quem se destinam (Oliveira et al., 1984) fazem dele um instrumento pedagógico com um objetivo antipedagógico: formatar cidadãos alienados, com visões de mundo essencializadas e restritas, privando-os de conhecer novas formas de viver, sentir e pensar.

O livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É frequente a referência à ideia de que a autoridade do livro, ou o seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciadas em ideologias e filosofias (Oliveira et al., 1984, p.28).

É importante lembrar que o livro didático é um instrumento com características pedagógicas, econômicas e políticas, perpassando políticas educacionais, motivações políticas, instituições escolares, interesses econômicos, correntes pedagógicas etc. – todos parte de contextos históricos e sociais (Oliveira et al., 1984). Se entendermos essa engrenagem como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1971), o livro didático, enquanto instrumento desse aparelho, pode ser concebido como a serviço do estabelecimento e consolidação de relações sociais e de poder e de veiculação de ideologias (Souza, 1999a, p. 27), atendendo aos interesses desse Estado, entendido como parte de um mundo globalizado que privilegia os interesses econômicos das grandes corporações, a indústria cultural e o pensamento ocidental do norte global.

4. Livros didáticos: instrumentos pedagógicos, ideológicos e linguísticos

Considerando seu papel central nos processos formativos, os livros didáticos tornam-se instrumentos pedagógicos como parte das engrenagens dos aparelhos ideológicos de Estado, mobilizando forças subjetivas que fazem funcionar os discursos como práticas sociais. No trabalho com as linguagens, portanto, exercem papel fundamental na difusão e fortalecimento de políticas e

ideologias linguísticas, funcionando também como *instrumentos linguísticos* (Auroux, 1992).

O termo *instrumento linguístico* foi usado por Sylvain Auroux (1992) em suas reflexões dentro do campo da história das ideias linguísticas. Sua preocupação era definir o papel de alguns artefatos culturais que fazem circular ideias sobre linguagem e seus usos e funções, dentre eles, aqueles que usam a metalinguagem como seu principal eixo organizador, como as gramáticas e os dicionários monolíngues. Tais como os artefatos técnicos comuns, como um martelo, que prolongaria o gesto das mãos, transformando-o, os *instrumentos linguísticos* (Auroux, 1992, p. 70) também seriam capazes de redimensionar o que sabemos sobre as falas do conjunto de falantes de uma comunidade, dando-nos acesso a um acervo de regras e palavras que jamais atingiríamos como interlocutores individualizados. A partir de suas reflexões sobre o processo de *gramatização* – que incluiria a escrita e a imprensa – o autor nos convida a pensar que estes *instrumentos* engendram “*espaços/tempos de comunicação* cujas dimensões e homogeneidade são incomparáveis ao que pode existir numa sociedade oral” (Auroux, 1992, p. 71), modificando profundamente a “ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade”.

Acompanhando o pensamento do autor, Elvira Arnoux propõe olhar os *instrumentos linguísticos* e o modo como funcionam no campo da Historiografia Linguística e no campo da Glotopolítica, vinculados às ideologias linguísticas. Segundo a autora (Narvaja de Arnoux, 2016, p. 20), se para a primeira o que importa compreender são os modos de conceitualizar, a delimitação das categorias, as reformulações didáticas, as maneiras de abordar problemáticas teóricas ou outros aspectos, como a atitude frente à norma ou as qualidades das línguas; para a segunda, os *instrumentos linguísticos* são, eles mesmos, “*intervenções sociais, associadas a ideologias linguísticas, destinadas a influenciar as práticas de uma comunidade, mais ou menos ampla, tendendo a modificar o espaço público da linguagem*”⁸ (idem). A autora expande sua compreensão de *instrumentos linguísticos* entendendo sua estreita vinculação com experiências pedagógicas ou em relação com os avanços do sistema educativo. Desse modo, além das gramáticas e dicionários, aparecem no conjunto dos *instrumentos linguísticos* de uma dada comunidade ou institucionalidade, os livros didáticos, os manuais de redação, as orientações normativas institucionais entre outros, que para a autora precisam ser problematizados discursivamente.

Vinculando essa noção de *instrumentos linguísticos* com os processos de formação subjetiva, Lauria (2019, p. 95) os concebe como uma *exterioridade* para o sujeito falante na medida em que interfere na relação que este mantém com a língua – em termos de identificação subjetiva, das práticas educativas e

⁸ [Tradução nossa] “*intervenciones sociales, asociadas a ideologías lingüísticas, destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, más o menos amplia, tendiendo a modificar el espacio público del lenguaje*” (Narvaja de Arnoux, 2016, p. 20)

de divulgação do conhecimento linguístico. Na perspectiva apontada pela autora (Lauria, 2019, p. 33), analisar discursivamente os livros didáticos implica questionar de modo crítico as intervenções no espaço da linguagem e as ideologias associadas a elas, considerando processos econômicos, sociopolíticos e culturais em função dos projetos ou modelos de sociedade.

Para Cassiano (2007), desde a década de 1990, as políticas educacionais desenvolvidas na América Latina e o Caribe, em resposta às orientações do Banco Mundial (BM) e sua agenda neoliberal, estabeleceram que o livro didático e os “materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza” (Banco Mundial, 2003, p.1 apud Cassiano, 2007, p.99). Ao colocar o livro didático no centro das políticas educacionais, o BM e outros órgãos internacionais buscam intervir na região, configurando agendas culturais e sociopolíticas para os gestores locais, que transferem para a iniciativa privada (a indústria do livro) a responsabilidade de produção desses instrumentos pedagógicos, reiterando seu caráter de mercadoria.

No Brasil, como política de avaliação, escolha e distribuição, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1997, gerou inúmeros avanços na qualidade e acesso a esses materiais, por um lado por ter aperfeiçoado o processo de avaliação e por outro por ter adotado como política a distribuição gratuita a todos aos alunos da escola básica. Ao analisar o tratamento da gramática nos livros do PNLD de 2008 (Ensino Médio), Bagno (2010, p. 37-38) afirma que “o salto de qualidade é inegável”, mas que as “transformações ocorreram fundamentalmente por razões de mercado (...) – afinal para que mexer em time que está ganhando? Só quando for para ganhar mais”. Por isso, é importante lembrar que, apesar dos ganhos de qualidade para a escola, os professores e alunos, o PNLD foi uma resposta institucional do governo brasileiro para as demandas do BM (Altmann, 2002), configurando definitivamente o livro didático e todo o processo educacional como campo das disputas por projetos distintos de sociedade.

5. Ideologias linguísticas no livro didático de Língua Portuguesa

A análise aqui apresentada se insere no campo das pesquisas documentais qualitativas dentro da Linguística Aplicada, numa perspectiva interpretativista. Como já foi dito anteriormente, por se tratar de um gênero discursivo específico, o livro didático possui características que lhe atribuem autoridade, podendo ser considerado impessoal, objetivo, neutro, acima de qualquer crítica, e uma fonte transcendental de conhecimento (Olson, 1986). Os sentidos produzidos pelo livro didático podem ser mobilizados pela escolha dos

enunciados verbais ou multimodais de outros enunciadores/autores. No entanto, tais enunciados também podem ser ampliados, refutados, problematizados (Bakhtin, [1952-53] 2016) como qualquer enunciado, pelas atividades propostas pelos autores/editores e pelos sujeitos envolvidos no processo de interação pedagógica (Freitag et al., 1987, p. 78).

Neste artigo discute-se, além dos textos, as atividades e o papel dos boxes na configuração dos modos de enunciação do livro didático sobre as *línguas, a linguagem e a diversidade linguística*. Para melhor compreendermos essa multiplicidade de tipos de enunciados que compõem o livro didático, chamaremos de ‘*discussão*’ os enunciados produzidos pelos autores/editores da coleção para introduzir ou ampliar o conteúdo proposto; de ‘*texto*’ os enunciados de outros autores que foram incorporados ao livro⁹; de ‘*box*’ os pequenos enunciados destacados da ‘*discussão*’, mas que a complementam ou sintetizam, e que podem ser reconhecidos visualmente pelas cores e molduras que os delimitam, além do espaço que ocupam na obra; por fim, chamaremos de ‘*atividades*’ as questões propostas diretamente aos alunos para que realizem reflexões e respondam de diversas formas o que foi proposto pelos autores/editores buscando a compreensão do conhecimento/contéudo proposto.

Considerando as pesquisas de Vygotsky sobre o papel dos conceitos na produção do conhecimento, acreditamos que são as atividades (como prática) que permitem ao aluno dar sentido aos conceitos que lhe são apresentados. Conforme Vygotsky ([1934] 1993, p. 50), a

formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes.

Para que a formação de conceitos não se reduza a uma assimilação vazia de palavras, é importante que as atividades permitam que o aluno confronte os conceitos com as suas vivências e experiências cotidianas.

A *discussão* proposta no LD, em geral, é produzida pelos autores/editores e se dirige aos professores e alunos buscando um efeito de proximidade com o uso dos pronomes pessoais “você” ou “nós”. Nos boxes, não há essa aproximação e a linguagem tende à impessoalidade, em frases afirmativas com verbos de ligação, e o efeito de sentido, nesses casos, é outro. Os boxes são

⁹ Embora possa ser importante para a compreensão desse gesto autoral, não traremos para este artigo uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de *entextualização* (Bauman e Briggs, 1990). O livro didático, como dito anteriormente, é concebido como gênero ou hipergênero que se constitui pelos processos dialógicos de apropriação da palavra alheia (Bakhtin, [1929]1997; Voloshinov, [1929] 2017) em diversos níveis e camadas de interdiscurso ou heteroglossia dialogizada.

usados como recurso para ampliar ou sistematizar conteúdos de forma direta, impessoal e declarativa. A análise do discurso pedagógico aponta, segundo Tosi (2019, p. 164), para um uso recorrente da disposição espacial/gráfica e em blocos tipográficos como auxílio didático, pois distinguiria a informação principal das demais – o que constrói, como efeito de sentido, a *cientificidade dos conteúdos*, controlando a polemização com outros enunciadores presentes na coleção. Ainda assim nem sempre consegue neutralizá-la criando as brechas para professores e alunos ampliarem suas reflexões.

No SP1, a Unidade 6 abre a seção ‘Linguagem: Ser no mundo e com o outro’. Esta unidade é composta por dois capítulos: o capítulo 9, ‘Linguagens, linguagem verbal, língua’, com 10 páginas; e o capítulo 10, ‘Uma língua, muitas línguas’, com 12 páginas.

Nas páginas de apresentação da obra (SP, 2016, p. 6), o box *anote* é apresentado, junto com vários outros, da seguinte forma: “Em Linguagem e Produção de texto, o box *anote* resume conceitos e informações abordados no capítulo”. Portanto, esse box nos parece mais dirigido ao professor, para que alerte seus alunos sobre algum detalhe que não deve ser esquecido e por isso deve ser fixado. O verbo *anotar* sugere algo como *assentir, apontar ou registrar*, a ser acatado, e que esteja a salvo das polêmicas das várias formas de se conceber fenômenos tão complexos como as línguas. Destacado por uma linha pontilhada e fundo vermelho esmaecido, o box *anote* é mais discreto que os outros boxes da coleção – que aparecem na vertical e laterais das páginas, usados para temas complementares, com fontes mais chamativas, moldura maior e ilustrações. O *anote* (cf. FIG 1), ao contrário, aparece na mesma direção horizontal que o texto principal ou as atividades; tem quase sempre o mesmo tamanho, não excedendo cinco linhas de texto, com fonte e tamanho diferente da principal, mas não muito menor. Este box é diferente de *Saiba mais* e *Lembre-se*, que “indicam e retomam conceitos e informações breves, pertinentes ao desenvolvimento do capítulo” (SP1, 2016, p. 6), usados em geral para explicar termos técnicos.

O capítulo 9, ‘Linguagens, linguagem verbal, língua’, que abre a unidade 6, apresenta tais conceitos em duas páginas de *discussão* e em seguida os sintetiza no *box anote*, afirmando que

Linguagem é uma forma de interação humana que utiliza um sistema organizado de signos. A linguagem verbal conta com os signos linguísticos, constituídos por um significado e um significante verbal. O modo como ela se realiza nas diferentes comunidades sociais compõe as línguas naturais. (SP1, 2016, p. 149)

Esta concepção de língua, sintetizada no *box*, vinculada à perspectiva formalista e sistêmica será apresentada ao longo das páginas seguintes, que contém um breve histórico sobre o contexto de aparecimento das ideias linguísticas sobre regularidade e mudança. Aqui são mencionadas as duas

principais tendências de estudos da linguagem (racionalista e comparativa), destacando que ambas foram determinantes para a constituição da Linguística como ciência no século XX. Acompanham a página um box lateral, com linhas definidas, contendo uma foto e uma breve biografia de Saussure. Na *discussão* central, considera-se que “sem deixar de lado as contribuições desse linguista, atualmente a visão de língua como sistema é considerada insuficiente para entender a complexidade e amplitude da linguagem verbal” (SP1, p.150). Para fixar esse entendimento, mais um box *anote*: “Para Saussure, o objeto da Linguística seria a **língua**, em oposição à fala. Essa visão de língua excluía tanto a sua realização concreta pelos falantes quanto a sua evolução ao longo do tempo” (SP1, 2016, p. 150). Além do linguista suíço, nenhum outro terá destaque ou seu nome e ideias esboçadas. Os autores/editores do livro didático buscam trazer ao aluno conhecimentos relevantes sobre a história da linguística. O fazem de modo narrativo, marcado pela institucionalidade e legitimidade das noções vinculadas ao nome de Saussure, reforçando uma concepção de ciência como resultado do esforço e das ideias do pesquisador. Esse modo de apresentar as ideias linguísticas não é muito diferente dos modos de construção do discurso pedagógico em outras áreas de conhecimento, como na história ou nas ciências naturais. Pouco ou nada das formulações originais é explorado e a voz dos autores/editores se sobrepõe à dos pensadores. Ao finalizar a apresentação das ideias fundantes de Saussure, o livro didático aponta que “outras correntes de estudo foram surgindo” (SP1, 2016, p. 150), minimizando as polêmicas, conflitos e disputas no campo das ideias linguísticas que permanecem no campo da linguagem.

Como se fosse uma *consequência esperada* de desenvolvimento das ciências (*foram surgindo*), outro conceito de língua é apresentado no capítulo com a intenção de que o aluno possa compreender *o que são as línguas e suas relações com os sujeitos e as sociedades*. Em ‘A língua como prática social’ (SP1, 2016, p. 151) a *discussão* inicia com uma reflexão sobre a tira de Adão Iturrusgarai, publicada na Folha de São Paulo em 2004, em que dois jovens (Otto e Pedro) vestidos com camisas de estampa xadrez, botas e chapéus (primeiro quadrinho) se dirigem a Aline, na tentativa de seduzi-la, usando as expressões “Oxente, menina! O cabra aqui tá arretado!” (terceiro quadrinho). Entre outros aspectos envolvidos na compreensão da tira, a frase “Vê se capricha no sotaque” presente no segundo quadrinho, é problematizada no livro didático considerando que, numa outra situação, dita ao *candidato a uma vaga profissional que exigiria o uso de língua estrangeira*, assumiria o sentido de *expressar um critério de aprovação* e não exatamente de sedução amorosa.

A *discussão* segue sugerindo outros usos para as expressões usadas na tirinha indicando mudanças de sentido conforme as situações de uso. Chama a atenção sobre o humor que é gerado com a quebra de expectativa, quando os personagens, identificados a “determinado grupo de falantes jovens de

ambientes urbanos”, demonstram não conhecer o grupo denominado ‘caipira’ usando “termos associados a grupos de falantes da região Nordeste do Brasil” (SP1, 2016, p. 151). Embora mencione os diferentes falares dos personagens e dos grupos que desejam representar, a *discussão* não problematiza as relações entre eles. Os jovens dos ambientes urbanos são tratados de forma homogênea: que grupos urbanos usam ‘só’ querendo dizer ‘entendi’ ou ‘bem lembrado’? Dizer ‘óxente’ e ‘arretado’ não são falares de jovens de ambientes urbanos? A *discussão* também chama a atenção sobre o fato de que os personagens desejam seduzir por sua aparência, mas não polemiza sobre as escolhas do autor da tira e outros sentidos que mobiliza: por que grupos de jovens de centros urbanos podem não reconhecer as diferenças entre o *acento caipira* e os falares do Nordeste? Por que a tira menciona o uso de *sotaque*, mas os aspectos prosódicos não são representados e sim representados por escolhas lexicais? Que ideologias linguísticas são mobilizadas aqui?

Aqui apresenta-se ao aluno uma noção difusa de *prestígio social*. Isso acontece quando o livro didático não problematiza porque alguns grupos podem ter seus falares marcados por expressões como ‘sotaque’ e outros são apresentados de forma relativamente ‘neutra’ e/ou ‘não marcada’: de jovens de ambientes urbanos. Os modos de dizer desse grupo, que seria identificado pela escolha da expressão ‘só’ é amparado pela *informalidade* da situação. Bagno (2010, p. 117) nos chama a atenção para recorrência discursiva presente em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa em que a noção difusa de *informalidade* serve para minimizar a prescritividade dessas obras, pois “é acompanhado da tentativa de ensinar um modelo nebuloso de língua que vem designado sob nomes variados e equivocados”, atravessado por ideologias linguísticas conservadoras. Aqui, a expressão ‘só’ é apresentada como *uso informal da norma culta urbana*, diferente de ‘oxente’ que permanece marcada como pertencente a uma região específica do território brasileiro. Embora os autores/editores pareçam ter a intenção de mostrar as relações entre língua e prática social, o fazem de uma posição enunciativa perpassada por ideologias linguísticas que hierarquizam os falares, distribuindo funções e espaços de circulação para seus falantes. Os falares dos jovens dos centros urbanos do sudeste brasileiro gozam de *prestígio social*. Não há qualquer discussão sobre como estes modos de dizer ganharam prestígio, que relações de poder e legitimidade atuam na atribuição desse status social e que implicações podem trazer para falantes que não os utilizem. A autoridade do livro didático permite que essa afirmação seja apresentada como verdade (Olson, 1986). O tipo de intervenção realizada pelo livro, como *instrumento linguístico*, reifica sentidos já amplamente difundidos em interdiscursos que se estratificam em práticas sociais diversas e tipos de enunciados que circulam em diferentes campos de atividade: nas mídias, nas rodas de conversa e nas tiras de jornal, entre outros.

Os autores/editores discutem sobre os vários aspectos envolvidos na produção de sentido da tira, como aspectos verbais e verbo-visuais, tomando sua análise como exemplo da multiplicidade de abordagens possíveis no campo da linguagem. Ao final da página, o livro apresenta outro *box anote* afirmando que: “Os estudos de **Linguística** nos dias atuais envolvem diferentes abordagens sobre a língua, que passou a ser entendida como **prática social**” (SP1, 2016, p. 151). A formulação na voz passiva produz como um dos efeitos de sentido possíveis, que em todas as abordagens a língua é vista como prática social, o que não é exatamente consensual; e que esse entendimento está dado - não está em disputa -, gerando um efeito de *legitimidade e autoridade*, algo que o aluno deve acatar e anotar, reificando um conceito novamente abstrato, pois não o vincula à vivência do aluno. Percebe-se, além disso, novo apagamento dos conflitos próprios do campo acadêmico, minorando, dessa forma, a possibilidade de posicionamento crítico do aluno (Freitag et al., 1987). Ainda que a *discussão* busque abrir possibilidades de reflexão com sua análise, o *box* busca estabilizar as vozes que poderiam representar um conflito e as disputas de *poder, autoridade e legitimidade* no campo dos estudos da linguagem.

Nas páginas seguintes, na seção ‘Língua Viva: Língua e percepção da realidade’ o livro traz um pequeno *texto* (da revista *Época*, de 1999) sobre a língua dos berinmos, habitantes da Papua-Nova Guiné, que classificam as cores de forma diferente daquelas mais difundidas no mundo ocidental. Menciona que psicólogos e antropólogos discutem o impacto do meio (natural e social) na organização das línguas humanas e vice-versa. As questões que compõem as primeiras oito *atividades* da seção ‘Sobre o texto’ são de extração de informações: referentes e marcadores, organização do texto, significados das expressões, etc. Na sequência, na *atividade* 9, são trabalhados aspectos da compreensão de outro *texto* - *Estudo do idioma Pirahã desafiou teoria consagrada da linguística*¹⁰ - que menciona a ameaça de extinção da diversidade linguística presente no território brasileiro e os conflitos nas abordagens teóricas dos estudos de linguagem gerados pelo estudo da língua pirahã.

A *atividade* propõe a análise dos fragmentos do *texto* apresentados no livro: uma reportagem sobre os conflitos de um linguista que se dedicava a estudar a língua *pirahã*. O *texto* inicia mencionando que essa seria uma das “dezenas de línguas brasileiras ameaçadas de extinção não fosse o trabalho de um linguista americano” (SP1,2016, p.155). Percebe-se (cf. FIG1) que o *texto*¹¹ sofreu uma intervenção dos autores/editores, pois quatro parágrafos foram suprimidos, adaptação indicada por uso de colchetes. Os parágrafos excluídos tratam tanto da teoria chomyskiana, que fora questionada, quanto do fato de que

¹⁰ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/estudo-do-idioma-piraha-desafiou-teoria-consagrada-da-linguistica>

¹¹ Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/estudo-do-idioma-piraha-desafiou-teoria-consagrada-da-linguistica>>. Acesso em novembro de 2020.

Everet, o linguista mencionado na reportagem, era um missionário norte-americano que tornou-se ateu após o contato com os pirahã. A escolha de supressão desses parágrafos exclui elementos importantes para o aluno compreender as relações entre os sujeitos/grupos envolvidos (o linguista missionário, o povo pirahã, o repórter e os gerativistas), assim como a hipótese apresentada pela reportagem. Tudo isso poderia mostrar de forma mais clara que a *ciência da linguagem* é um campo dinâmico de produção de conhecimentos. As noções de *gramática universal* e de recursividade não são apresentadas na *discussão* introdutória, por isso, para o tipo de reflexão feita sobre linguagem, nos pareceu bastante problemática a inserção desta reportagem no livro abordando questões que poderiam ser difíceis até mesmo para alunos de graduação em Letras. O objetivo dos autores/editores, ao inseri-la de modo fragmentado na seção 'Língua Viva', focando apenas nas declarações do linguista, nos parece ter sido a de mostrar que a relação entre aspectos culturais e linguísticos é ainda bastante complexa e que existem lacunas em sua compreensão. No entanto, apresentam apenas duas questões de extração de informação que referem-se à identificação dos argumentos do linguista, citados de forma direta, sobre as características da língua *pirahã* que colocariam em xeque a teoria da *gramática universal*:

- a) Segundo o pesquisador Everett, qual é a relação entre linguagem e cultura?
- b) Além da ausência da recursividade, o pesquisador chama a atenção para outras duas características presentes no idioma pirahã. Uma delas reforça a hipótese do pesquisador. Justifique sua resposta. (SP1, 2016, p. 155)

Outros aspectos da relação língua e cultura como práticas sociais não são abordados. Nenhuma das questões, como se observa, aborda o fato de existirem dezenas de *línguas brasileiras ameaçadas de extinção*, quais seriam os motivos para esse risco e como seria possível intervir nessa realidade. A diversidade ameaçada aqui é apenas um dado da realidade e infelizmente os aspectos socioculturais que impactam sua materialidade não são discutidos. Outro aspecto que chama a atenção é que nenhuma das questões aborda o destaque dado na reportagem à nacionalidade do linguista: por que este missionário norte-americano desenvolve uma ação que poderia ser feita por um linguista brasileiro? Tampouco são estimuladas reflexões acerca das vivências do aluno fazendo com que busque em seu cotidiano situações diversas em que os contextos históricos e socioculturais afetam a construção de sentido.

As questões sugerem que os argumentos do linguista apresentados como palavra de *autoridade* em discurso direto são suficientes para que o aluno construa uma noção conceitual da relação língua e cultura, legitimada pelo modo como a *atividade* do livro didático é formulada.

Os enunciados aqui encadeados - *atividade 9 (análise de texto)*; a reportagem; *questões a) e b)* - se relacionam com ideologias linguísticas vinculadas ao processo de criação e representação institucionalizada de diversas identidades sociais e culturais em disputa no território brasileiro: o apagamento de reflexões sobre diversidade linguística acaba reforçando a percepção de uma nação *monolíngue*. O foco das questões recai sobre os argumentos do linguística e não sobre como a reportagem seleciona, organiza e produz sentido sobre as relações entre linguagem, cultura e sociedade ali presentes. Esse deslocamento se sustenta sobre outras práticas sociais que geram *efeitos glotopolíticos* que envolvem a relação entre língua e territorialidade, a não ser que o professor tenha condições de abordar o tema e provocar esse tipo de reflexão em sala de aula, trazendo outros dados sobre a relação entre direitos linguísticos, conhecimento da língua, território e cultura. Os espaços socioculturais do aluno não são parte do processo de construção dos saberes sobre linguagem proposto nas *atividades e discussões* aqui analisadas.

Logo abaixo das questões da *atividade 9*, aparece um outro *box anote* com uma afirmação que tampouco foi explorada nas *discussões e nas atividades*, o que poderia tornar a ciência da linguagem mais indisciplinar e heterogênea: “*Mais do que ‘representar’ uma realidade previamente compreendida, a língua participa da construção do entendimento do humano sobre o mundo, que é diferente para os diversos grupos sociais*”. (SP1, 2016, p. 155). Novamente o aluno não é estimulado a refletir, apenas a acatar a afirmação do box. Se o professor não trouxer outras *atividades* com questões e problematizações vinculadas a suas vivências – conforme alertado por Vygotsky ([1934] 1993, p. 50) - o aluno dificilmente construirá conceitos sobre linguagem de forma mais consistente e produtiva. Para finalizar essa seção do capítulo, uma proposta de reflexão poderia instigar o aluno a refletir e estabelecer conexões menos abstratas. A proposta consiste em avaliar os efeitos de humor num conto intitulado ‘De cima para baixo’ em que a atribuição de responsabilidade por um erro cometido num escritório é realizada a partir dos vários cargos ocupados pelos personagens, em escala hierárquica. O aluno é convidado a refletir sobre como o efeito de humor seria afetado se não existissem os diversos termos para designá-los (os cargos) em clara conexão com os *textos* trazidos para a seção, com foco na organização do léxico. Essa atividade, ao contrário das demais, permite ao aluno encontrar alguma ancoragem em suas vivências para compreender as relações entre língua, cultura e produção de sentido, desde que tenha alguma referência sobre o ambiente de trabalho representado no conto.

Na sequência aparecem duas páginas de *discussão e atividades* sobre aspectos formais relacionados ao Acordo Ortográfico de 2009. Aqui a língua é apresentada, conforme Bagno (2010), mobilizando ideologias linguísticas conservadoras que tratam a língua como **norma** (SP1, 2016, p. 156), com critérios de ‘certo’ e ‘errado’, com “valor de lei, e [que] não admite variações ou

opções individuais”, ou seja, “o resultado de um acordo social que estabeleceu uma forma de grafia autorizada para determinado grupo linguístico”. Os *boxes anote*, nessa seção, apenas prescrevem regras de acentuação gráfica. Novamente não há espaço para problematizações da relação entre linguagem e produção de sentido, que poderiam estimular o aluno a se apropriar desses conhecimentos convencionais de forma mais produtiva e menos limitada, considerando que o campo da produção e criação ideológica subvertem o tempo todo essas normas, estratificando a língua nacional em linguagens sociais (Bakhtin, [1934] 2015) muito mais diversas, plurais e significativas.

No capítulo 10 de SP 1, intitulado *Uma Língua, Muitas línguas* – constituído de 12 páginas - discutem-se inicialmente os conceitos e depois são propostas *atividades* para que os alunos reconheçam as noções e tipos de variação linguística. Ainda que o título pudesse sugerir tratar-se da diversidade linguística e cultural brasileira de forma ampla e aprofundada, não é o que acontece. Após duas páginas de *discussão* percebemos que os autores/editores objetivam abordar a noção de diversidade a partir da teoria da variação linguística. O *box anote* apresenta uma síntese desse modo de pensar a diversidade linguística metonimicamente: *Variação linguística é o fenômeno comum às línguas de apresentar variações em função da época, região, situação de uso e das particularidades dos falantes. A língua usada por um grupo social específico, com características próprias, constitui uma variação linguística* (SP1, 2016, p. 158)

Nas páginas seguintes são apresentadas as modalidades de variação: histórica, regional, social e situacional. Ao abordar a variação diacrônica ou histórica, a *discussão* direciona as reflexões para a mudança no léxico, sem abordar aspectos morfosintáticos ou prosódicos. Na *discussão* sobre a variação regional aparecem mencionados os nomes dos demais países em que a língua portuguesa é usada. Sua realidade multilíngue e multicultural não é mencionada nesse capítulo da coleção.

Na *discussão* sobre variação situacional aparecem as noções de norma padrão, norma culta e adequação. Na borda lateral da página há dois boxes, um intitulado *ação e cidadania*, com uma breve informação sobre a noção de *preconceito linguístico*. Nele se reafirma o valor social atribuído às variedades urbanas de prestígio, sendo um “*direito de todo cidadão brasileiro ter acesso a elas*” (SP1, 2016, p. 159) e recomenda-se que nenhum cidadão deva ser discriminado por sua variante. No outro, um pouco mais acima, há uma foto da obra de Marcos Bagno com um pequeno texto que sintetiza o pensamento do autor. Esse *layout* e a escolha do box indicam, ao menos nessa seção, que o tema do *preconceito linguístico* é uma questão lateral e não central na *discussão* proposta pela obra, assim como as relações de poder que envolvem a definição do que é uma variante de prestígio e como ela se constitui historicamente. Após as atividades relacionadas ao tema da variação, outro *box anote* aponta para a

noção de competência linguística, e afirma que todo falante é capaz de usar muitas variantes, conforme o contexto e as situações de uso (SP1, 2016, p. 163)

Nenhuma variedade linguística é superior à outra. O falante competente é aquele que consegue ser um **poliglota** em sua própria língua, ou seja, que conhece muitas variedades linguísticas - inclusive as variedades urbanas de prestígio - e é capaz de escolher a mais adequada a cada contexto ou situação de uso.

O box apresenta uma questão importante para qualquer debate sobre diversidade linguística e a hierarquização entre os falares. Dialoga com a questão da diversidade linguística ao apontar a capacidade do falante de adequar-se e manejar diferentes modos de dizer as coisas. No entanto, quando menciona o termo *poliglota* não o faz no sentido da prática social, ou seja, não discute o que faz com que o sujeito escolha uma variante e não outra em determinado contexto: relações de poder, posições sócio-discursivas e enunciativas. O *box* refere-se às variantes como sistemas independentes usados conforme o contexto. Essas questões tampouco são trabalhadas nas atividades seguintes, que giram em torno dos tipos de variação, numa abordagem classificatória, genérica e não problematizadora, reificando ideologias linguísticas conservadoras (Bagno, 2010) e conceitos abstratos sobre linguagem.

A percepção da diversidade, como já foi apontado, fica restrita à memorização da noção de variação, do estudo da norma culta e das implicações dos usos linguísticos para a vida em sociedade como construções teóricas dadas e não vivenciadas. A presença dessas *discussões* está vinculada a dois itens contidos no edital do PNLD (Brasil, 2014, p. 99-100). Isso porque após análise da coleção, cada avaliador do PNLD deve responder a uma série de questões, como um checklist, entre as quais destacamos: “Consideram o português brasileiro contemporâneo, na abordagem das normas urbanas de prestígio?”; e “Consideram a variação linguística (com ênfase no português brasileiro contemporâneo), na abordagem das diferentes normas?”.

Por sua força coercitiva, o edital exige o tratamento de alguns temas, mas pode inibir uma abordagem mais crítica, abrindo brechas para o efeito residual das ideologias linguísticas que privilegiam alguns grupos sociais urbanos, com os do Sudeste, e reiteram a percepção *monolíngue* do mito construído historicamente em nossa sociedade de que todos falam *a mesma língua* (Faraco, 2020; Lucchesi, 2015).

6. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal fazer uma revisão das noções de *ideologia* construídas nas ciências humanas e sua conexão com as *ideologias linguísticas*. Para isso, apresenta alguns dos principais estudos sobre as ideologias no livro didático realizados nos anos 1980 e 1990, considerando sua relevância histórica e conceitual no campo da Linguística Aplicada. Estas reflexões são fundamentais para a compreensão das relações entre o discurso pedagógico, as políticas editoriais e as ideologias linguísticas problematizadas numa análise enunciativa de dois capítulos do volume 1 da coleção de língua portuguesa *Ser Protagonista* (2016), considerando sua inserção no PNLD.

Como resultado da análise percebe-se um posicionamento enunciativo que mobiliza ideologias linguísticas (Kroskirty, 2004) conservadoras (Bagno, 2010) no livro didático, apesar dos esforços dos autores/enunciadores de responder às exigências constantes nos editais do PNLD de atualização conceitual e não produção de qualquer tipo de preconceito ou tipo de discriminação.

Percebe-se, como efeito do discurso pedagógico, uma forma genérica de enunciação sobre as línguas, que geram, como efeito *glotopolítico*, a memorização da teoria como verdade a ser acatada e memorizada (Olson, 1986). Nos capítulos analisados, percebe-se o tensionamento entre uma perspectiva sistêmica de linguagem a serviço da comunicação - apoiada na semiótica saussuriana (significante e significado) - e uma perspectiva mais dinâmica, que busca defini-la como prática social. Nesse tensionamento, os vários modos de enunciação, que buscam gerar estabilidade nos conceitos, reforçam um tratamento que abstrai a linguagem das vivências do aluno, apresentando-a por meio de discursos hegemônicos e pela banalização e *unidimensionalização* dos temas, problemas e conflitos do mundo.

É possível que, por apresentar aspectos relacionados à produção escrita e à literatura, as demais unidades do livro, não analisadas aqui, possibilitem que esse efeito *glotopolítico* seja minimizado. É possível ainda que professores bem formados consigam fazer um trabalho mais crítico a partir dos vários tipos de enunciados apresentados pela coleção e refratados em leituras mais abertas e problematizadoras.

Considerando nossas reflexões anteriores sobre o papel de autoridade do livro didático no conjunto dos *instrumentos pedagógicos e linguísticos*, financiados pelas políticas editoriais assumidas pelos governos brasileiros desde 1997, cabe a nós, pesquisadores e professores, fazer uma análise crítica desses objetos culturais, tensionando as ideologias linguísticas que eles mobilizam, e o processo de produção material e discursiva, em favor da formação crítica do aluno e da transformação social.

Referências

ALTHUSSER, L. [1971] *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

AUROX, Sylvain. [1992] **A revolução tecnológica da gramatização**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAGNO, Marcos. *Gramática pra que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BAKHTIN, M. M. [1920] *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. [1952-53] *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
BAKHTIN, M. M. [1934] *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. [1929] *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. Brasília/DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BONAZZI, M. ECCO, H. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do Livro didático no Brasil: da criação do programa do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. PUC, São Paulo, 2007. Tese de Doutorado.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 33-43.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DEIRÓ, Maria de Lurdes Chagas. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Centauro, 1981.

DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, José (ed.). *La lengua, ¿patria*

común? Ideas e ideologías del español. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

FARACO, C. A. Bases para uma pedagogia da variação linguística. In: *Abralin ao Vivo*. Campinas/SP, 08/05/2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw>> Acesso em: jul.. 2022.

FARIA, A. [1980] *Ideologia no livro didático*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1987.

FOUCAULT, M. [1971]. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 67-77

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 79-91.

HARWOOD, N. (Ed.) *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production*. Palgrave Macmillan, 2014.

HARWOOD, N. (Ed.) *English Language Teaching Materials Theory and Practice*. Cambridge University Press, 2010.

JOSEPH, J. De como la política impregna el lenguaje. In: AGLO 2017 # 1. *Anuario de Glotopolítica*. BAS, AR: Editorial Cabiria, 2017. Disponível em: <https://glotopolitica.com/2018/04/19/anuario-2017-1>. Acesso em: Jul. 2022.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

KROSKRITY, P. V. *Language Ideologies*. In: DURANTI, A. (Org.). *A companion to linguistic anthropology*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

LAURIA, D. Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. *Circula*, número 6, 2017, p. 90 – 113,

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas*. A polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

NARVAJA DE ARNOUX, E. B. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga* - UERJ, [S.I.], v. 23, n. 38, jun. 2016. ISSN 2446-6905. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/20196>>. Acesso jul. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*. London: The Falmer Press, 1989. p. 233-244.

PICANÇO, D. C. L. *Diversidade Linguística e cultural nos livros didáticos*. In: SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da. *Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.p. 203 – 219.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

SOUZA, D. M. Concepção de escrita no livro didático de ciências, matemática, história e geografia. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 153-158.

SP 1. *Ser Protagonista 1*. São Paulo: Edições SM, 2016.

TOMLINSON, B. (ed.) *SLA Research and Materials Development for Language Learning*. New York, London: 2016.

TOMLINSON, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, B. (ed.) *English Language Teaching Materials*. London: Continuum, 2008.

TOMLINSON, B. (ed.) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 2003.

TOMLINSON, B. (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. (eds.) *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley Blackwell, 2018.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. (eds.) *Applied Linguistics and Materials Development*. London: Continuum, 2012.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. (eds.) *Research in Materials Development for Language Teaching: Evidence for Best Practice*. London: Continuum, 2010.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *Developing Language Course Materials*. Singapore: RELC, 2004.

TOSI, C. *Escritos para enseñar. Los Libros de texto en el aula*, Ed. Paidós Educación/AR, 2019.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TILIO, R.C. 2006. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Disponível online em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em: jul. 2022.

VYGOTSKY, L.S. [1934] *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VOLÓCHINOV, V. [1929] *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

Anexos

FIG 1

8. O autor do texto responde à pergunta? Explique.
9. Analise o texto abaixo.

Estudo do idioma pirahã desafiou teoria consagrada da linguística

O idioma pirahã, falado por cerca de 400 indígenas que vivem às margens do Rio Maici, no sul do Amazonas, talvez fosse apenas mais uma das dezenas de línguas brasileiras ameaçadas pela extinção não fosse pelo estudo de um linguista americano. As pesquisas conduzidas por Daniel Everett, entre o final da década de 1970 e o início deste século, levaram-no a questionar um conceito consagrado no mundo da linguística [...].

[...]

A teoria de Everett é que a gramática pirahã não contém um conceito básico da gramática universal: a possibilidade de recursividade, ou seja, inserir frases dentro de outras frases indefinidamente como no exemplo "João disse que Maria disse que Pedro disse que Joana comprou uma casa".

"Quando você escuta um discurso ou uma história pirahã, você não encontra recursividade em orações individuais. Eles até têm recursividade cognitiva, mas eles não têm recursividade na sintaxe", explica.

Na hipótese de Everett, a gramática não é algo biológico, mas uma ferramenta aprendida culturalmente, com base nas necessidades de cada sociedade. "A linguagem é um processo de resolver o problema da comunicação, e cada cultura tem respostas diferentes. Não vejo nenhuma necessidade de propor uma gramática inata", diz. [...]

Mas as singularidades do pirahã não param por aí. No idioma, não há palavras para cores ou números. Os objetos são contados em palavras como poucos ou muitos. "Os pirahãs não têm números simplesmente pela sua falta de utilidade nas aldeias. Eles não precisam dos números. Pessoas dizem que números são inatos, mas eles mostram que o ser humano não é tão previsível", conta Everett.

[...]

AVIOLA, Vitor. Agência Brasil, 11 nov. 2014. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2014-12/estudo-do-idioma-piraha-desafia-teoria-consagrada-da-linguistica>. Acesso em: 2 abr. 2016.

- a) Segundo o pesquisador Everett, qual é a relação entre linguagem e cultura?
b) Além da ausência da recursividade, o pesquisador chama a atenção para outras duas características presentes no idioma pirahã. Uma delas reforça a hipótese do pesquisador. Justifique essa afirmação.

ANOTE

Mais do que "representar" uma realidade previamente compreendida, a língua participa da construção do entendimento humano sobre o mundo, que é diferente para os diversos grupos sociais.

TEXTO EM CONSTRUÇÃO

Na parte de Produção de texto (capítulo 18, p. 272-273), ao estudar o gênero **conto de humor**, o conto "De cima para baixo" apresenta uma situação em que o efeito de humor é gerado a partir da atribuição da responsabilidade por um erro a diversas pessoas na hierarquia de uma repartição pública, do funcionário mais elevado ao subordinado que não tinha ninguém abaixo de si.

1. Suponha que esse conto fosse traduzido para uma língua que não tivesse tantas palavras para os diversos cargos no mesmo escritório. Explique se o conto teria o mesmo efeito de humor que tem para o leitor brasileiro.

REPERTÓRIO

Etnocentrismo



Etnocentrismo é o julgamento que alguém faz sobre uma cultura diferente tomando como base de comparação sua própria cultura, vista como melhor ou mais importante.

No livro do historiador português Pero de Magalhães Gândavo, publicado em Lisboa em 1576, a descrição da língua falada no Brasil no século XVI demonstra uma visão etnocêntrica.

"Alguns vocábulos há nela de que não usam senão as fêmeas, e outros que não servem senão para os machos: carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida."

GIACOMO, Pero de Magalhães. História da província Santa Cruz. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1980. p. 124.