



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

**AURÍLIO SOARES DA SILVA**

**EFEITOS DE (NÃO) EVIDÊNCIA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E SEUS  
ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS CONTRADITÓRIOS**

**ARAGUAÍNA/TO**

**2023**

AURÍLIO SOARES DA SILVA

**EFEITOS DE (NÃO) EVIDÊNCIA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO LIVRO  
DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E SEUS  
ATRAVSSAMENTOS DISCURSIVOS CONTRADITÓRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Dra. Janete Silva dos Santos.

**ARAGUAÍNA/TO**

**2023**

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

---

- S586e Silva, Aurílio Soares da .  
Efeitos de (não) evidência do preconceito linguístico no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II e seus atravessamentos discursivos contraditórios. / Aurílio Soares da Silva. – Araguaína, TO, 2023.  
225 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.
- Orientador: Janete Silva dos Santos
1. Preconceito linguísticos. 2. Livro didático. 3. Ensino Fundamental II. 4. Análise de Discurso. I. Título

**CDD 469**

---

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

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

AURÍLIO SOARES DA SILVA

**EFEITOS DE (NÃO) EVIDÊNCIA DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E SEUS ATRAVESSAMENTOS DISCURSIVOS CONTRADITÓRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 29 / 05 / 2023

Banca examinadora:



---

Prof. Dra. Janete Silva dos Santos (Orientadora – UFNT)



p/ \_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nilsa Brito Ribeiro (Membro externo – UNIFESSPA)



p/ \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rubens Martins da Silva (Membro externo – UNITINS)



p/ \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João de Deus Leite (Membro interno – UFNT)

Dedico este trabalho à minha família, em especial, a meu pai, Domingos da Silva Viana, e à minha mãe, Maria Olinda Soares da Silva.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, Domingos e Maria Olinda (pai/mãe), Raimunda, Elizangela, Marilândia e Rosângela (irmãs), Reinaldo e João (irmãos);

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), local onde aprendi a aprender, onde aprendi que não há somente uma forma de ver o mundo, onde se aprende que a aprendizagem não é um acontecimento, é uma constante dispersão de sentidos;

À minha orientadora Profa. Dra. Janete Silva dos Santos, instância máxima esclarecedora de minhas dúvidas e instigadora de minhas inquietações em todas as etapas deste trabalho;

À Câmara Municipal de Araguaína (meu local de trabalho), em nome de Fernando Tavares (superior imediato), pela compreensão em alguns momentos de angústia que somente quem trabalha(ou) e estuda(ou) ao mesmo tempo é capaz de entender;

A todos os colegas, parceiros(as) e irmãos(ãs) do GETAD (Grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso), em nome do Prof. Dr. João de Deus Leite (coordenador), por todas as discussões, as contribuições, saberes compartilhados;

À professora Dra. Luiza Silva, coordenadora do PPGLLIT, e a Aloisio Orione Martins Bruno, secretário do PPGLLIT, pelos gestos de atenção, de companheirismo, pelos gestos sempre educados de atenderem às nossas necessidades.

*É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

## RESUMO

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre duas coleções de livros didáticos (LD) de língua portuguesa do ensino fundamental II, com incursão na Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana e orlandiana, buscando evidenciar os discursos desses materiais referentes ao preconceito linguístico. Para isso, partimos do pressuposto de que o preconceito linguístico se estabelece como embate discurso/ideológico, constituído por determinações sócio-históricas, sedimentados no imaginário social de que há formas de uso da língua melhores que outras, levando à estratificação linguísticas e, por conseguinte, a exclusão social dos falantes das variedades estigmatizadas. Assim, se de um lado uma das funções da escolar é possibilitar a formação de um cidadão capaz de (re)pensar as inconsistências sociais que afligem a sociedade em que vive; de outro, o LD se apresenta como meio viabilizador e facilitador do debate e da reflexão dessas diversas temáticas no âmbito escolar. Portanto, perceber o ideário discursivo desses materiais sobre o preconceito linguístico é um meio de se entender como a educação e, mais especificamente, o contexto de ensino, trata dessas questões, referentes às diversas formas de violência simbólica que vivenciamos atualmente. Desse modo, apropriando-nos de uma perspectiva discursiva, isto é, procurando evidenciar o modo como o dizer gera efeitos de sentido por se inscrever na história, afetado pela ideologia, buscamos compreender o modo como o LD se comporta discursivamente na abordagem do preconceito linguístico, identificando as estratégias retóricas e linguísticas utilizadas para tratar dessa questão nos anos finais do ensino fundamental. Fundamentados nesses argumentos, levantamos a seguinte questão de pesquisa: em que medida os LD do ensino fundamental II particularizados para a análise se mostram inscritos ou não em discursividades que tendem a reforçar o preconceito linguístico? Para o desenvolvimento da pesquisa, alçamos o seguinte objetivo geral: analisar, discursivamente, aspectos referentes à variedade linguística nos livros didáticos destinados ao ensino fundamental II, traçando parâmetro de análise entre as variedades linguísticas apresentadas nesses materiais (norma-padrão, variedades de prestígio, variedades estigmatizadas) e as posições teórico-metodológicas do contexto científico atual, para observar, discursivamente, se o ideário por eles projetado tende a reforçar ou a confrontar o preconceito linguístico. As análises demonstram que, apesar de buscarem discutir a questão do preconceito linguísticos, inscrevendo-se em formações discursivas de ensino inovador (FDI), sobretudo tematizando a questão da variedade linguística, as coleções estão, em boa parte, afetadas por um imaginário de ensino tradicional (FDT), reforçando, de certo modo, discursos típicos de posições preconceituosas. Isso remete ao fato de que as coleções analisadas buscam cumprir com as determinações do discurso oficial sobre ensino de língua (FDO), o qual se encontra atravessado por ambas as perspectivas discursivas, ora remetendo ao ensino inovador, ora assujeitando-se a noções de ensino tipicamente tradicional.

**Palavras-chave:** Preconceito linguísticos. Livro didático. Ensino Fundamental II.



## ABSTRACT

In this work, we focus on two collections of Portuguese language textbooks for middle school, using Discourse Analysis with a Pecheuxian and Orlandian orientation to highlight the discourses present in these materials regarding linguistic prejudice. To do so, we started from the assumption that linguistic prejudice is established as a discourse/ideological clash, constituted by socio-historical determinations, sedimented in the social imaginary that there are better ways of using language than others, leading to linguistic stratification and, consequently, social exclusion of speakers of stigmatized varieties. Thus, while one of the functions of schooling is to enable the formation of a citizen capable of (re)thinking the social inconsistencies that afflict the society in which he lives, on the other hand, the textbook presents itself as a means of facilitating and facilitating the debate and reflection of these diverse themes within the school environment. Therefore, perceiving the discursive ideology of these materials about linguistic prejudice is a means of understanding how education and, more specifically, the teaching context, deals with these issues, referring to the various forms of symbolic violence that we currently experience. In this way, appropriating a discursive perspective, that is, seeking to highlight how saying generates sense effects by being inscribed in history, affected by ideology, we seek to understand how the textbook behaves discursively in the approach to linguistic prejudice, identifying the rhetorical and linguistic strategies used to address this issue in the final years of elementary school. Based on these arguments, we raised the following research question: to what extent do the middle school textbooks particularized for analysis show themselves to be inscribed or not in discourses that tend to reinforce linguistic prejudice? For the development of the research, we set the following general objective: to analyze, discursively, aspects related to linguistic variety in textbooks aimed at middle school, tracing a parameter of analysis between the linguistic variants presented in these materials (prestige variants, standard norms, stigmatized variants) and the current scientific context's theoretical and methodological positions to observe, discursively, whether the ideology projected by them tends to reinforce or confront linguistic prejudice. The analyzes demonstrate that, despite seeking to discuss the issue of linguistic prejudice, inscribing themselves in innovative teaching discursive formations (TDI), mainly thematizing the issue of linguistic variety, the collections are, in large part, affected by an imaginary of traditional teaching discursive formations (FDT), reinforcing, to some extent, typical discourses of prejudiced positions. This implies that the analyzed collections seek to comply with the determinations of the official discourse on language teaching (FDO), which is crossed by both discursive perspectives, sometimes referring to innovative teaching, sometimes subjugating itself to notions of typically traditional teaching.

**Keywords:** Linguistic prejudice. Textbook. Middle school.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Relação de valores entre as variedades prestigiadas e estigmatizadas.....45  
**Figura 2** – Estrutura do *Center for Curriculum Redesign* (CCR).....81

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Posições-sujeito da FD referente ao Rd-15.....166  
**Quadro 2** – Relação entre enunciados e posições-sujeito.....188  
**Quadro 3** – Os não-ditos sobre a norma-padrão.....191  
**Quadro 4** – Relação entre FD, FId e posição-sujeito.....196  
**Quadro 5** – Posição-sujeito da FD referente ao Rd-34.....199

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Dados estatísticos sobre a distribuição de livros didáticos pelo PNLD 2020.....122

## LISTA DE SIGLAS, ACRÔNIMOS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressivo de Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Base	Base Nacional Comum Curricular
CCR	<i>Center for Curriculum Redesign</i>
CF	Constituição Federal
CF-88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CELD	Comissões Estaduais de Livros Didáticos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMC	Educação Moral e Cívica
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FD	Formação Discursiva
FDI	Formação Discursiva de Ensino Inovador
FDO	Formação Discursiva de Ensino Oficial
FDT	Formação Discursiva de Ensino Tradicional
FId	Formação Ideológica
FIm	Formação Imaginária
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livros Didáticos de Português
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLID	Programa do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
Rd	Recorte discursivo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES .....</b>	<b>14</b>
1.1	Para efeito de continuidade .....	23
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DO MATERIAL DE ANÁLISE À CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>24</b>
2.1	Da escolha do material de análise à constituição do <i>corpus</i> .....	25
2.2	<b>Análise de Discurso: aportes teóricos e metodológicos em pesquisas com livro didático .....</b>	<b>27</b>
2.2.1	Dispositivo teórico da interpretação: mecanismos de funcionamento da Análise de Discurso.....	29
2.2.2	Dispositivo analítico: refinamento do percurso de análise .....	33
2.3	Para efeito de continuidade.....	41
<b>3</b>	<b>PERCURSO DE FORMAÇÃO E DE NATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
3.1	<b>Terminologias e conceituações sobre o preconceito linguístico nas demandas acadêmico-científicas.....</b>	<b>43</b>
3.1.1	Terminologias sobre a variedade linguística no Brasil.....	44
3.1.2	Conceitos e preconceito linguístico: a heterogeneidade constitutiva em questão .....	46
3.2	<b>Português brasileiro: movimento histórico de colonização linguística no Brasil.....</b>	<b>54</b>
3.2.1	Os discursos fundadores da noção de língua no Brasil: a relação entre Estado e Igreja no período colonial.....	56
3.2.2	Efeito de permanência da memória no português brasileiro: implicações decorrentes da colonização linguística no Brasil. ....	62
3.3	<b>O ensino de língua portuguesa na escola diante do preconceito linguístico no Brasil.....</b>	<b>71</b>
3.4	Para efeito de continuidade.....	77
<b>4</b>	<b>A VARIEDADE LINGUÍSTICA NA BNCC: PERSPECTIVAS SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>78</b>
4.1	<b>Pressupostos legais e ideológicos de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....</b>	<b>79</b>
4.1.1	Pressupostos legais de elaboração da BNCC .....	80
4.1.2	Pressupostos ideológicos de elaboração da BNCC .....	80
4.2	<b>Concepções da BNCC sobre variedade linguística para o ensino fundamental: propensões frente ao preconceito linguístico .....</b>	<b>84</b>
4.2.1	Parte comum de língua portuguesa para o ensino fundamental .....	86

4.2.2 Ensino fundamental: anos finais .....	90
<b>4.3 Para efeito de continuidade .....</b>	<b>97</b>
<b>5 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO ENSINO- APRENDIZAGEM: OBJETO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DE ENSINO .....</b>	<b>99</b>
<b>5.1 O livro didático: objeto histórico e ideológico de ensino.....</b>	<b>100</b>
5.1.1 A origem do livro didático: ensino e instituição oficial.....	101
5.1.2 A história do livro didático no Brasil: o ensino no Novo Mundo.....	105
<b>5.2 Discussões acerca do livro didático: (in)utilidade para o ensino de língua portuguesas .....</b>	<b>121</b>
5.2.1 As críticas em torno do livro didático de língua portuguesa do ensino básico.....	121
5.2.2 A importância do livro didático para o ensino de língua portuguesa: avaliação e remodelamento.....	125
<b>5.3 Os discursos oficiais sobre o livro didático no Brasil: ideologia e ensino.....</b>	<b>130</b>
5.3.1 As normas oficiais balizadoras do livro didático no Brasil .....	131
5.3.2 Os discursos em torno do PNLD: seleção e distribuição do livro didático no Brasil.....	133
<b>5.4 Para efeito de continuidade .....</b>	<b>142</b>
<b>6 IDEÁRIO DISCURSIVO DE LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....</b>	<b>144</b>
<b>6.1 Disposição estrutural: o modo como os livros didáticos estão organizados .....</b>	<b>145</b>
<b>6.2 Materialidade discursiva: o ideário dos livros didáticos sobre preconceito linguístico.....</b>	<b>147</b>
6.2.1 Coleção 1: “Geração alpha língua portuguesa” .....	147
6.2.1.1 <i>Conceito de língua e sistemática de abordagem dos conteúdos</i> .....	148
6.2.1.2 <i>Imaginário sobre ensino da variedade linguística</i> .....	152
6.2.1.3 <i>Ideário mobilizado pela coleção sobre preconceito linguístico</i> .....	160
6.2.2 Coleção 2: “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” .....	177
6.2.2.1 <i>Conceito de língua e sistemática de abordagem dos conteúdos</i> .....	177
6.2.2.2 <i>Imaginário sobre ensino da variedade linguística</i> .....	182
6.2.2.3 <i>Ideário mobilizado pela coleção sobre preconceito linguístico</i> .....	192
<b>6.3 Para efeito de continuidade.....</b>	<b>203</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>224</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este trabalho constitui-se de uma inquietação que nos aflige em relação às diversas formas de violências simbólicas que presenciamos, atualmente, nos diversos segmentos sociais. Neste caso, tratamos do preconceito linguístico em suas variadas formas de segregação social, impulsionado pelas relações de poder que imprimem a grupos socialmente vulneráveis os designativos pejorativos e preconceituosos que, fragilizados em suas bases de representações, destituem-nos do direito de uma convivência social efetiva, tolhendo-lhes diversos direitos sociais em decorrência do uso linguístico que fazem e que não representa os padrões impelidos pelas formas dominantes de poder.

Nesse aspecto, entendemos que o preconceito linguístico se estabelece como embate discursivo-ideológico, constituído por determinações sócio-históricas sedimentadas no imaginário social de que há formas de uso da língua melhores que outras. Nesse caso, como relações de poder, as formas de preconceito constituem-se no embate ideológico que reflete a luta de classe em nossa sociedade modelada pela lógica capitalista<sup>1</sup>. Diante disso, opera-se uma sobreposição dos ideais e dos valores sociais que, em vista dos processos de representação, atribuem um caráter pejorativo a tudo o que diz respeito às classes socialmente subalternizadas, notadamente aos grupos historicamente marginalizados. Por isso, observa-se a necessidade de produzir discursos representativos dessas classes excluídas, que se contraponham aos discursos dominantes, provocando um embate ideológico, que, pouco a pouco, desestabilizem o imperativo dessas formas opressivas de poder que geram exclusão de grupos sociais.

Dito isso, esta pesquisa representa um modo de evidenciar e de denunciar essa lógica de exclusão e de violação simbólica dos direitos sociais. Para tanto, voltamos-nos ao ensino de língua, no que tange à imersão do Livro Didático (LD) no contexto escolar, buscando compreender o modo como esses materiais se comportam discursivamente acerca dessa questão, bem como identificar as estratégias retóricas e linguísticas utilizadas para tratar do preconceito linguístico no ensino básico. Nosso objeto de pesquisa, portanto, é a análise discursiva do arquivo livro didático do ensino fundamental II, com o objetivo de compreender

---

<sup>1</sup> Apesar de estar baseado, primordialmente, na atividade econômica, na premissa de acumulação de capital e na demarcação de classes sociais bem definidas, o capitalismo se impregna por toda a sociedade nos mais diversos campos, como educação, cultura e ciência, estabelecendo a mesma lógica de estratificação, legitimando certos padrões de comportamento e negando outros, alçando determinados valores como sendo “melhores” que outros. O estabelecimento desses padrões, que vão sedimentando, discursivamente, o imaginário social, atua de forma a validar os diversos tipos de preconceito, de discriminação e, por conseguinte, de exclusão de determinados grupos sociais. Isso significa dizer que “[...] existem certas hierarquias que se combinam à classe social gerando certas especificidades de opressão que o movimento operário desconsiderou” (AGUIAR, 2007, p. 86).

como esses materiais trabalham linguisticamente para (não) (re)produzirem discursos sobre preconceito linguístico, (não) promovendo temáticas que buscam desconstituir certos discursos linguisticamente discriminatórios, observando em que medida propõem ou não diálogos mais inclusivos e respeitosos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse cenário, pensar no LD como arquivo remete à sua relação com outros documentos concernentes ao ensino de língua, pois, conforme dispõe Pêcheux (2010) o arquivo é um conjunto de documentos aptos à leitura, ou melhor, ao gesto de leitura do analista referente à determinada temática. Portanto, a noção de arquivo que propomos aqui, e como veremos posteriormente, coloca o LD na relação interdiscursiva com os demais documentos sobre o ensino de língua, tais como o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o Guia do livro didático, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros que abordaremos no decorrer deste trabalho.

Nesse caso, a importância que o LD desempenha hoje no ensino básico se estabelece pela incumbência de complementariedade pedagógica na mediação da construção do conhecimento, colocando-se no entremeio da relação entre professor e aluno. Por essa razão, entendemos que esse material didático deve ser utilizado na sua função de suporte compendiador dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, selecionando, adaptando e organizando os saberes de forma clara e objetiva, a fim de garantir que seu conteúdo seja relevante, atualizado e adequado à faixa etária dos alunos e aos objetos de formação.

Por conseguinte, uma das funções da escolar é possibilitar a formação de um cidadão capaz de (re)pensar as inconsistências sociais que afligem a sociedade em que vive. Isso envolve refletir sobre questões desafiadoras de construção e formação crítica, como é o caso das diversas formas de preconceito e de discriminação, que impelem às diversas formas de violência física e simbólica, determinadoras e ampliadoras da exclusão social de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, o LD se apresenta como componente possibilitador desses debates no contexto escolar, evidenciando os discursos que naturalizam as diversas formas de preconceito, promovendo a inclusão social e o respeito à diversidade.

Assim, este trabalho se coloca na intercadência dessa discussão, buscando entender a relação entre o LD e a instituição escolar como instauradores de debates e de embates discursivos que buscam romper com as estruturas ideológicas propulsoras de estereótipos que geram preconceito e discriminação. Para isso, no trajeto de desenvolvimento desta pesquisa, apropriamo-nos das disposições teórico-metodológicas da Análise de Discurso de orientação pècheuxtina e orlandiana, a qual implica um olhar sobre a linguagem de forma a evidenciar o modo como o dizer se encontra historicizado. Essa teoria representa para nosso



empreendimento investigativo a conformidade necessária à evidência dos sentidos e à demonstração de como o preconceito se relaciona às estruturas de poder e, conseqüentemente, determina a naturalização dos discursos preconceituosos em nossa sociedade, não perdendo de vista as implicações em que o LD pode se mostrar engastado nesse efeito de naturalização.

Pensando nisso, destacamos ainda que a Análise de Discurso (doravante AD), apesar de trabalhar a partir da estrutura textual, objetiva desvendar as dimensões ideológicas e políticas presentes nos discursos, a partir de uma análise cuidadosa e sistemática das estruturas e das formas linguísticas do texto, atentando-se para o contexto social, histórico e cultural em que o dizer é produzido. Nessa circunstância, damos ênfase à dimensão ideológica do discurso, considerando-o não como transmissões neutras de informações, mas em sua construção social e histórica que reflete e (re)produz as relações de poder, de ideologia e de valores, buscando desvendar as contradições e os conflitos presentes nas práticas discursivas.

Por esse aspecto, trabalhamos com a noção de efeito de sentido, haja vista as condições em que cada discurso é dado a significar, isto é, os modos de significação entre os sujeitos e a identificação das relações de poder e de dominação que são produzidas e reproduzidas pelo discurso em determinadas circunstâncias enunciativas. Para isso, trabalha-se com a questão da interpretação, compreendida como gestos de leituras dos enunciados, amparada por um método construído pelo analista em função de seu objeto de análise, dos objetivos da pesquisa e dimensionado nos dispositivos de funcionamento da AD, seu arcabouço conceitual que direciona e limita o alcance da análise pelos gestos de interpretação dos enunciados examinados.

Portanto, pensando no preconceito como dimensão discursiva, ideias e atitudes negativas e estereotipadas, destacamos que sua lógica de funcionamento não encontra fundamento na realidade atual do dito; o modo como esses discursos estão implicados em cargas valorativas e ideológicas tem relação com a história, estando atrelado ao imaginário de determinados grupos sociais, aos valores construídos em um passado que reverberam no presente estruturados no funcionamento da memória discursiva, constituído em juízos de valor tomados como verdade. É nesse aspecto que a AD banca sua função, na pujança de desnaturalizar esses sentidos cristalizados e impregnados no imaginário social.

Além disso, destacamos que, haja vista a complexidade do tema tratado nesta pesquisa, apoiamo-nos em outras teorizações, como forma subsidiária de entender o problema pesquisado. Para tanto, recorreremos às teorizações de Marcos Bagno e Bortoni-Ricardo, apropriando-nos das terminologias empregadas por estes autores e para entender o modo como a questão do preconceito linguístico ganha uma dimensão social profunda e multifacetada pelo

uso da língua na convivência de seus falantes. A busca por esses autores se fez necessária na medida em que suas teorizações ganharam visibilidade pelo modo como tratam da questão referente à variedade linguística e ao preconceito acerca dos falantes e dos falares populares, atuando de forma a evidenciar as estratégias de exclusão social por meio da língua e a denunciar esse tipo de violência simbólica historicizada nessa conjuntura linguisticamente preconceituosa. Ademais, em Orlandi (2002) e em Mariani (2004), procuramos compreender o modo como a colonização brasileira determinou a identidade linguística deste país, pela imposição linguística/discursiva que cria uma memória social daquilo que hoje denominamos de português brasileiro. Mobilizamos, dessas autoras, os conceitos de língua fluida e língua imaginária e de colonização linguística, respectivamente, como meio de reforçar a nossa compreensão sobre o tema e fundamentar as análises do *corpus*.

Ademais, trouxemos para o desenvolvimento deste trabalho os discursos oficiais sobre ensino de língua, retomando as posições discursivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), procurando compreender a relação discursiva entre o LD e esses instrumentos discursivos do Estado, haja vista o modo como esses mecanismos estatais impingem seus ideais ao ensino básico, particularmente ao ensino de língua portuguesa, estabelecendo os contornos discursivos pelos quais a ação pedagógica se organiza e se concretiza nacionalmente.

Assim, nossa proposta está incursionada teórico-metodologicamente pela AD, ao mesmo tempo buscamos respaldo teórico em uma perspectiva sociolinguística naquilo que nos foi necessário e apropriado ao nosso empreendimento, sobretudo nas teorizações de Bagno (2001; 2002; 2003b; 2003a; 2009; 2011) e Bertoni-Ricardo (2004). Tendo em vista que se trata de um campo que fez história sobre a questão da variação linguística no Brasil, buscamos, nesses autores, refletir e problematizar o modo como a noção de língua padrão afeta ideologicamente o imaginário social apagando a heterogeneidade constitutiva de toda e qualquer língua efetivamente em uso. Desses autores, realizamos uma incursão sobre a variedade linguística, a qual se justifica na medida em que não há como tratar de preconceito sobre a língua sem compreender a variedade linguística, isto é, a abordagem da variedade linguística é a temática basilar e imprescindível para se discutir a problemática sobre o preconceito linguístico.

Pensando em nosso objeto de pesquisa, destacamos que a composição do *corpus* se deu a partir do arquivo discursivo *livro didático*, mais especificamente, pelas coleções de LD de língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental II. Com relação ao recorte temporal, os livros selecionados fazem parte do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático

2020 (Guia do PNLD 2020) referente a um período de quatro anos, estando aptas a serem utilizadas nessa fase da educação básica no ciclo que vai de 2020 a 2023. A partir da análise prévia desse arquivo, selecionamos e sequenciamos em Recortes discursivos (Rd) os fragmentos discursivos que elegemos, a partir de nossos objetivos, como sendo aptos a revelar o ideário discursivo das coleções sobre o preconceito linguístico. Ademais, entendendo que o preconceito linguístico se expressa pelo modo como a língua circula no meio social ocasionando a variação, consideramos necessário compreender o imaginário das coleções sobre variedade linguística, implicada na relação discursiva com a norma-padrão e com a gramática normativa.

Nessa condição, nosso arquivo foi circunscrito, inicialmente, a coleções de LD do ensino fundamental II e, posteriormente, delimitamo-lo a apenas duas coleções na constituição do *corpus*. Estas coleções, selecionadas e integrante do Guia do PNLD 2020, foram coletadas em escola da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, na circunscrição do Município de Araguaína<sup>2</sup>. São elas, *Geração alpha língua portuguesa* e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, as quais foram selecionadas aleatoriamente nessa ordem, sendo a mesma sequência em que as analisamos, conforme explicaremos em momento oportuno.

Ademais, pensando nos motivos que nos levaram a pesquisar sobre esta temática, destacamos que, na realidade brasileira, vivenciamos um contexto histórico/social entremeado por diversidades em vários aspectos e conjuntura, e isso reflete o modo como a língua ganha aspectos diversificados, historicizando-se em consequência dessa heterogeneidade que representa as diversas manifestações culturais do país. Contudo, evidenciamos que a língua como elemento constitutivo das relações de poder, no âmbito das determinações capitalistas e dos mecanismos de predominância relativos aos meios de produção, tende a refletir as dinâmicas em que a sociedade se apresenta em determinado momento e espaço. Essas relações de poder impõe os imperativos de uma classe sobre outras, sobrepondo suas ideologias como as únicas corretas e, portanto, representantes de todo a amplitude social.

Assim sendo, a lógica de preconceito, de intolerância e de exclusão por meio da língua se dá em vista de uma percepção distorcida de que a efetiva competência linguística só é possível mediante o domínio da norma-padrão do idioma. Esse imaginário de língua se constitui pelas divergências implicadas entre fala e escrita, entre norma-padrão e língua, em que,

---

<sup>2</sup> Araguaína é uma cidade localizada no norte do Estado do Tocantins. É a segunda maior cidade do Estado em termo de população e economia. A cidade é polo atrativo de referência comercial, educacional, cultural e de saúde do norte do Tocantins, atraindo a população das cidades circunvizinhas da região e, inclusive, de parte dos estados do Pará e Maranhão.

imaginariamente, uma ocupa o lugar da outra, ocasionando as distorções que estigmatizam os usos linguísticos de determinados grupos de falantes. Como veremos no desenvolvimento deste trabalho, o modo como o português brasileiro foi historicizado deste lado do Oceano Atlântico explica essa memória de língua heterogênea que constitui as peculiaridades com que nos apropriamos desta língua atualmente.

De igual modo, observamos que o domínio das variedades de prestígio e da norma-padrão não é algo predominante nas camadas sociais, sobretudo naquelas menos favorecidas educacional e economicamente, as quais encontram sérias dificuldades e barreiras para se estabelecerem como pessoas de direito diante do imperativo social, notadamente em face da competitividade determinada pela dinâmica capitalista. À vista dessas adversidades e dentro de um contexto social que se consagra historicamente como excludente, é necessário analisar e perceber de que forma a educação se organiza para abordar essas questões de natureza controversas.

Nessa perspectiva, é notório que a educação básica se torna o meio essencial na relação entre o social e o institucional no trabalho com a língua e suas variedades, atendo-se inclusive à variedade denominada padrão (oficial, de prestígio, culta etc.), já que, enquanto etapa do ensino formal, tem a responsabilidade de garantir aos alunos domínios dos diversos aspectos do idioma. Por isso, perceber como essa discussão vem sendo sugerida pelo livro didático é fundamental, uma vez que esse material é visto como parte indispensável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do ensino básico. Isso se dá porque a escola – na qual o LD encontra sua função – é a instituição que se sobressai na busca de conter o preconceito, a discriminação e as diversas formas de exclusão social, na construção de uma sociedade inclusiva, no amparo às diversidades. Dessa maneira, o LD se apresenta como instrumento de crucial importância para se propor a discussão sobre o preconceito linguístico, em especial os livros didáticos direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental já que, nessa etapa do ensino, os discentes já apresentam maturidade suficiente para o debate e a percepção dos diferentes mecanismos de sustentação e legitimação na constância dos relacionamentos sociais. Sobre isso, a BNCC destaca que, nesse estágio de ensino (anos finais do ensino fundamental), a língua portuguesa se volta à ampliação da competência linguística do estudante, aprofundando conhecimentos ao dar continuidade à formação escolar, buscando sua autonomia, “na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 136).

Diante disso, ambicionamos que esta pesquisa possa vir a ser instrumento de divulgação e denúncia das fragilidades apresentadas pelos grupos minoritários, suprimidos e

marginalizados pelos fatores de segregação na conjuntura da sociedade atual. Direcionamo-nos no sentido de que é necessário que se faça ressoar os discursos representativos dessas classes excluídas, que venham a amparar suas demandas, valorizar suas características e assentar os potenciais dos grupos vulneráveis, nesse caso, vulnerabilidade linguística na inserção plena do sujeito no contexto social, servindo de parâmetro para tomada de decisões na criação de políticas públicas, sobretudo na área de educação, e na tomada de decisão de entidades que atuam nesta causa.

Fundamentados nesses argumentos, levantamos a seguinte questão de pesquisa: em que medida os LD do ensino fundamental II particularizados para a análise se mostram inscritos ou não em discursividades que tendem a reforçar o preconceito linguístico? Em sequência, alçamos o seguinte objetivo geral, qual seja, analisar, discursivamente, aspectos referentes à variedade linguística nos livros didáticos destinados ao ensino fundamental II, traçando parâmetro de análise entre as variedades linguísticas apresentadas nesses materiais (norma-padrão, variedades de prestígio, variedades estigmatizadas) e as posições teórico-metodológicas do contexto científico atual, para observar, discursivamente, se o ideário por eles projetado tende à manutenção ou à fragmentação do preconceito linguístico, possibilitando um olhar para o futuro sobre as propensões linguísticas que desarticulam o determinismo do *status quo* de estratificação social pelos usos da língua. Logo depois, segmentamos esse objetivo nos subsequentes objetivos específicos, na seguinte ordem:

- a) Identificar, discursivamente, a quais textos a abordagem da variedade linguística, nos livros didáticos foco da pesquisa, revela-se ancorada, de modo a pensarmos se essa abordagem se mostra estereotipada.
- b) Analisar as metodologias de abordagem linguística apresentadas nos livros didáticos em contraponto às demandas acadêmico-científicas e o discurso oficial sobre o preconceito linguístico.
- c) Analisar, por meios das marcas discursivas, os usos linguísticos apresentados nos livros didáticos para buscar identificar procedimento de abordagem das variedades estigmatizadas.
- d) Identificar e problematizar a relação entre os usos linguísticos apresentados pelos livros didáticos e os possíveis encaminhamentos que tendem a reforçar ou a desarticular o preconceito linguístico.

Em consideração a esses objetivos, impulsionamos o desenvolvimento da pesquisa, atravessados por nossas inquietações, amparados por uma teoria que nos obriga a pensar os elementos simbólicos pela sua inscrição no histórico e no ideológico, em que os sentidos estão

sempre na iminência de ser tonarem outros, considerando as condições de produção que os fazem emergir. Nessa circunstância, o ideário discursivo dos livros didáticos será constituído pelos nossos gestos de interpretação, buscando evidenciar os efeitos de sentido possíveis a partir da materialidade linguística que encampa a materialidade discursiva.

Assim, para efeito de esclarecimento, entendemos por “ideário” a constituição histórica dos sentidos que compõe um objeto simbólico tomada na perspectiva de um sujeito dentro de determinadas condições de produção do discurso, em nosso caso, o arquivo livro didático. Neste trabalho, utilizamos as expressões “ideário” e “imaginário” frequentemente como sinônimas e, de certa forma, cambiáveis na mesma referência conceitual. Todavia, em *Análise de Discurso* sabemos que a mudança no uso de uma expressão para outra implica efeitos de sentido diferentes, dependendo do modo como olhamos essa troca e das implicações que isso provocam. Tentando evitar essa incerteza, entendemos que o “ideário” apresenta uma abrangência maior daquilo que é condição do ato de entendimento de determinado sujeito, enquanto o “imaginário” parece representar a construção de uma percepção pelo jogo de imagem que o sujeito engendra em determinar condição de produção do discurso, a qual se aplica em cada ato interlocutório. Nessa condição, os diversos jogos imaginários dentro de um objeto simbólico constituem o ideário de um sujeito sobre esse objeto. Portanto, o ideário discursivo de livros didáticos está constituído pelos imaginários que esses materiais vão delineando acerca dos diversos aspectos discursivos referentes ao ensino de língua portuguesa no bojo desses materiais.

Para finalizarmos esta parte inicial, orientamos que, além das presentes *Considerações preliminares* e das subsequentes *Considerações complementares*, este trabalho está organizado em cinco seções, dispostas na seguinte ordem, conforme relatamos a seguir.

Na segunda seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico. Inicialmente, mostramos o delineamento de nosso percurso analítico que vai da escolha do material de análise à geração do *corpus*. Em seguida, realizamos um movimento de abordagem dos principais conceitos teóricos da AD, notadamente sobre aqueles úteis ao nosso empreendimento científico, buscando compreender a funcionalidade desta teórica na abordagem do arquivo LD, destacando alguns de seus conceitos como o de sujeito discursivo, de FD, de condições de produção do discurso, de ideologia. Na parte final, evidenciamos aspectos relativos à construção de um dispositivo analítico, necessário e adequado às análises do *corpus* desta pesquisa.

Na terceira seção, realizamos um percurso teórico buscando compreender as condições em que o preconceito linguístico ganha evidência e se naturaliza no Brasil. Inicialmente, trouxemos alguns aspectos sobre as terminologias e conceituações utilizadas pelas demandas

acadêmico-científicas acerca da variedade e do preconceito linguístico, necessárias às retomadas e remissões dessas denominações. Em seguida, realizamos uma incursão no movimento histórico de colonização linguística no Brasil, sob a perspectiva de Orlandi (2002) e Mariani (2004) buscando entender como o imaginário de língua no Brasil foi afetado pelo processo de colonização, sobretudo na relação entre Estado e Igreja que impuseram as ideologias colonizadoras por meio da língua. Na parte final da seção, problematizamos o ensino de língua portuguesa na escola diante do preconceito linguístico evidente no Brasil.

Na quarta seção, realizamos uma abordagem na BNCC, pontualmente no que toca ao ensino fundamental II, buscando compreender como esse documento parametrizador da educação básica brasileira propõe discutir a variedade linguística e, por conseguinte, o preconceito linguístico. Para entender a funcionalidade da Base, primeiramente, buscamos entender os pressupostos legais e ideológicos que constituem o alicerce de elaboração desse documento e, posteriormente, realizamos alguns recortes no texto da Base para observarmos como está constituído o imaginário desse documento sobre ensino de língua e das noções que são essenciais nesta pesquisa.

Na quinta seção, abordamos certos aspectos sobre o livro didático em sua função mediadora no ensino e na aprendizagem. Inicialmente, realizamos um movimento buscando compreender o modo como esse material foi se constituindo discursivamente em cada momento histórico, desde as primeiras manifestações discursivas em torno das denominadas cartilhas, à consolidação do livro didático propriamente dito, chegando aos dias atuais com sua distribuição massificada no Brasil nos regulamentos do Novo PNLN, implementado em 2017. Em um segundo momento, propomo-nos a discutir a importância do livro didático de língua portuguesa para o ensino escolar, ponderando entre críticas e enaltecimentos desse material didático em termos epistemológicos. Na parte final, trouxemos à evidência alguns dos discursos oficiais sobre o LD no Brasil, norteados por algumas legislações normativas e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Na sexta e última seção, realizamos as análises sobre o arquivo LD, o qual, após recortado e sequenciado, foi atribuído os gestos de interpretações, evidenciando os efeitos de sentido a partir da relação entre a superfície linguística do dizer e a materialidade discursiva. Inicialmente, buscamos entender os aspectos organizacionais dos livros e de suas coleções, evidenciando o modo como os conteúdos estão dispostos nesses materiais. Em seguida, adentramos às análises dos recortes selecionados, desenvolvendo, em cada coleção, três pontos específicos: i) o conceito de língua e a proposta de abordagem dos conteúdos, ii) o imaginário

em funcionamento sobre ensino da variedade linguística, e iii) o ideário evidenciado pela coleção sobre preconceito linguístico.

### **1.1 Para efeito de continuidade**

O preconceito é um fenômeno social que se relaciona com a construção de sentidos e de significados no discurso e está enraizado na estrutura social e ideológica de uma determinada sociedade. O preconceito linguístico, por exemplo, é uma manifestação do poder simbólico presente na linguagem, que serve para sustentar e (re)produzir a ordem social existente. Por isso, é necessário entender como as relações de poder e de dominação se manifestam na linguagem, isto é, importa entender a maneira como as palavras e as formas de expressão são escolhidas com base em interesses políticos e ideológicos. Para tanto, é necessário a construção de um dispositivo que busque evidenciar os efeitos de sentido que se constituem e se naturalizam nas práticas linguísticas cotidianas. É sobre isso que trataremos na seção a seguir.



## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: DO MATERIAL DE ANÁLISE À CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Os estudos linguísticos, como ciência, trouxeram para discussão, sobretudo a partir de Saussure ([1915] 2012), algo caro à pesquisa, de forma geral, que é a questão metodológica e, mais especificamente, o método, na condição de procedimento indispensável ao fazer científico. É pensando nessa questão do rigor metodológico que Pêcheux (1969) esboça sua teoria materialista do discurso, a Análise de Discurso (AD), como uma resposta à concepção tradicional de linguagem, a qual considerava a língua como um sistema autônomo, isolado do contexto social, político e ideológico em que é utilizada. Para Pêcheux, a linguagem não pode ser estudada separadamente do discurso, isto é, das práticas sociais que estão diretamente ligadas às relações de poder e às lutas ideológicas que ocorrem em uma sociedade.

Em face do exposto, destaca-se que o empreendimento fundamental da AD é compreender de que modo os objetos simbólicos significam, isto é, produzem sentidos (ORLANDI, 2012), levando em consideração que o discurso, ao mesmo tempo em que se materializa na língua(gem), é o meio pelo qual a ideologia se expressa, partindo do princípio de que o ponto central dessa questão é a relação entre o simbólico e o político (ORLANDI, 2005). Para isso, essa teoria busca compreender a forma como os sentidos estão atrelados a mecanismos de determinação histórica dos processos de significação e marcados por uma incursão socioideológica. Partindo disso, Pêcheux (2014a) coloca em suspeição os modos subjetivos de abordagem textual, sobretudo pela ausência de um aparato teórico e analítico que viesse sustentar o objeto de estudo. De fato, como se pode observar, “o gesto inaugural” da AD, no final da década de 60 do século XX, deu-se em consonância com esta dupla finalidade: “a construção de um outro olhar sobre as práticas languageiras e o redimensionamento do objeto de análise” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 305).

Em observação a isso, podemos afirmar que a AD, a qual nos filiamos como aporte teórico e analítico para o desenvolvimento deste trabalho, surgiu, dentre outras coisas, com essa proposta de inovação metodológica nos estudos concernentes à língua. Nesse caso, além de seu dispositivo teórico amplamente estabelecido, o qual é mobilizado pelo analista/pesquisador, dispõe de dispositivo analítico próprio, o qual deve ser construído pelo analista, em cada análise, em virtude dos objetivos definidos e perseguidos em sua pesquisa.

Nesta seção, buscaremos colocar em evidência essa sistematização, com objetivo de construir, tomando como referência o arcabouço teórico da Análise de Discurso de orientação pecheuxtiana e orlandiana, um dispositivo analítico que seja capaz de abarcar nosso *corpus*

analítico em sua espessura discursiva e, então, sinalizar os efeitos de sentido que dimanam dos dados a serem avaliados em vista do nosso foco de análise. Assim sendo, esta seção está dividida em duas subseções: na primeira, apresentamos o trajeto que se inicia com a escolha do material de análise até a coleta dos dados; na segunda, demonstramos como construímos o método, dimensionado em dispositivo teórico, o qual remete aos aspectos conceituais da AD, e em dispositivo analítico, que circunscreve à geração do *corpus* e os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

## **2.1 Da escolha do material de análise à constituição do *corpus***

No percurso de desenvolvimento de uma pesquisa, a constituição e a análise do *corpus* são etapas centrais e determinantes para êxito e sucesso do empreendimento científico. Enquanto aquela se refere à fase da pesquisa em que reunimos o arquivo por meio de técnicas específicas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 97), esta diz respeito ao momento em que se estuda e interpreta, sistematicamente, o *corpus* organizado, em razão da metodologia empregada (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dessa forma, não perdendo de vista nosso objeto de pesquisa, o LD é aqui tomado em sua materialidade histórica e ideológica, abarcado em sua espessura discursiva pelo crivo teórico da AD.

Sobre essa questão, destacamos que, na AD, utiliza-se a noção de arquivo em vez de dados. Esse deslocamento se faz necessário porque, nessa teoria, o modo como se apreendem os objetos símbolos tem a ver, não com os significados sempre acessíveis e disponíveis, mas com construção, com efeito de sentido, que depende não somente do objeto analisado, mas, sobretudo, do analista e de seu dispositivo de análise. Desse modo, o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” (PÊCHEUX, 2010, p. 51, grifo do autor). Por conseguinte, o *corpus* analítico é constituído com base nos gestos de leitura evidenciados a partir do arquivo (AIUB, 2012).

Nessa perspectiva, o arquivo tem relação com aspectos históricos e ideologias, ou melhor, constitui-se, enquanto materialidade discursiva, afetado pela história e pela ideologia. Isso significa dizer que o arquivo representa “[...] dado conjunto de textos circunscritos a determinado domínio de memória em que é possível reconhecer certas regularidades discursivas” (FONSECA, 2022, p. 61). Essas regularidades irão nortear aquilo que (não) deve fazer parte do *corpus*, uma vez que este é constituído a partir do olhar criterioso do pesquisador, pelo gesto de leitura do arquivo, dimensionando aquilo que (não) é de interesse da pesquisa.

No que concerne a nossa pesquisa, por meio dos recortes no LD, (re)produzimos uma representação do arquivo, necessário à análise. Isso se faz porque “nosso trabalho com arquivo se dá num gesto de interpretação no qual recortamos a materialidade linguística específica, organizada, distribuída e disponível institucionalmente, de modo a dar decorrência a questões interpostas nos processos de (re)produção dos discursos” (FONSECA, 2022, p. 61).

Em nossa proposta inicial de pesquisa, delimitamos o arquivo a duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental II, correspondentes ao ciclo do 6º ao 9º ano do ensino básico. Esse recorte se justifica pelo fato de que, nessa etapa do ensino, os discentes já apresentam maturidade suficiente para o debate e percepção dos diferentes mecanismos de sustentação e legitimação na constância dos relacionamentos sociais, pois, nesse estágio, supõe-se que o aluno, “[...] a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele” (BRASIL, 1998, p. 95).

Além disso, o LD, em função de sua considerável utilização no ensino básico brasileiro atualmente, se apresenta como materialidade discursiva amplamente representativa do imaginário que se tem sobre os conteúdos e as metodologias que deverão ser vivenciados pelo aluno no contexto escolar. A escolha desse material, nesta pesquisa, ficou restrita às coleções avaliadas, aprovadas e distribuídas às escolas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse critério inicial se deveu ao fato de que, por um lado, os livros aprovados pelo PNLD cumprem, supostamente, os requisitos pretendidos e desejados pelas políticas nacionais de educação, ou seja, estão aptos, mesmo que imaginariamente, a desempenhar minimamente os objetivos almejados para a referida etapa do ensino de língua portuguesa na educação básica. Por outro lado, a escolha se justifica pela razão de que são esses materiais que estão, de fato, sendo utilizados no ensino fundamental das escolas públicas de ensino básico, condição esta que atende aos objetivos definidos para esta pesquisa.

Os livros que utilizamos para a constituição do arquivo desta pesquisa foram adquiridos, conforme propomos no projeto de pesquisa, em escolas/colégios da rede estadual de ensino do Tocantins, mais especificamente, em unidades escolares localizadas na cidade de Araguaína. Selecionamos as duas primeiras coleções não repetidas que encontramos nas unidades escolares onde buscamos por esses materiais. Conforme ainda abordaremos como maior profundidade neste trabalho, há seis coleções aprovadas pelo PNLD e integrantes do Guia do PNLD 2020, que estão aptas a serem utilizadas no ensino fundamental de todo o país no ciclo que vai de 2020 a 2023. Dentre elas, as que integram nosso *corpus* de análise são: *Geração alpha língua portuguesa*, com autoria coletiva de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella L. Cleto,

organizada pela SM Educação, e *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, com autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, produzida pela Editora Moderna.

Cada coleção dessa é composta por quatro livros, referentes aos anos do ensino fundamental II, o que dá ao todo oito livros analisados. Isso significa dizer que avaliamos, na pesquisa, um terço (1/3) das coleções aprovadas e destinadas a essa etapa de ensino pelo PNLD 2020 para o quadriênio de 2020 a 2023, o que nos faz acreditar que, com essa quantidade, conseguiremos dimensionar uma visão bastante representativa do imaginário referente ao seguimento discursivo temático que analisamos. Contudo, é necessário dizer que, em observação à teoria adotada nesta pesquisa, tomar o LD enquanto materialidade discursiva nos exige um olhar voltado menos para a quantidade e mais para aspectos relacionados à complexidade de nosso objeto teórico/analítico. Isso quer dizer que nos utilizamos, nesta pesquisa, de uma abordagem qualitativa (em consonância com a Análise de Discurso), a qual atenta para aspectos analítico de maior extensão e amplitude de compreensão do objeto em análise. Em outras palavras,

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2007, p. 117)

Em um segundo momento, procedemos com a leitura e recorte dos arquivos dimensionando o que seria importante na constituição do *corpus* de análise, o qual, segundo Orlandi (2010), está intimamente relacionado à própria incursão teórico/metodológica, ou seja, “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (ORLANDI, 2010, p. 63). Dessa maneira, o *corpus* analítico foi gerado a partir do arquivo constituído por coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental II. A partir desse material, foram segmentados os Recortes discursivos (Rd) que constituirão a sequência discursiva referente à questão da variedade linguística, em geral, e do preconceito linguístico, em específico, conforme veremos a seguir.

## **2.2 Análise de Discurso: aportes teóricos e metodológicos em pesquisas com livro didático**

O livro didático (LD) é, como já mencionamos, o material pedagógico mais difundido no meio escolar no Brasil. Conforme dispomos neste trabalho, trata-se de um objeto histórico

e ideológico de ensino, haja vista sua inscrição no histórico e sua constituição por relações socioculturais, tanto na elaboração quanto na utilização desse objeto pedagógico, o qual (e em vista disso) se transforma, constantemente, ao longo do tempo, em decorrência das concepções e dos valores sociais assumidos e legitimados por cada sociedade em variadas épocas. Conforme nos adverte Lima (2012), é fundamental não tomar esse material numa percepção unidimensional ou constituído por um discurso singularizado, haja vista seu “[...] caráter interpositivo, ou seja, todos os seus estágios foram/são afetados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, e, ao mesmo tempo, tal objeto afeta estas mesmas condições” (LIMA, 2012, p. 145). Ademais, em concordância com o que observamos na seção 5 deste trabalho, o LD se constitui, como objeto simbólico representativo dos discursos pedagógicos, pelas ideologias de cada época/sociedade em que é desenvolvido/utilizado, sobretudo na legitimação e difusão dos ideais e valores das classes dominantes de cada momento histórico.

Assim, tomar o LD como objeto de pesquisa, sobretudo no domínio discursivo, implica perceber como os discursos que constituem esse material são postos em evidência, isto é, são elegíveis a significar, impregnando, conseqüentemente, as bases de formação do ensino oficial nas escolas de educação básica nacional. Sabemos que o LD é um recurso (talvez o mais eficiente) a serviço desse Aparelho Ideológico do Estado, que é a instituição escolar. Portanto, é necessário partir do pressuposto de que a voz (ou vozes) emanada desse material postula os valores, os ideais, as ideologias dominantes nesse contexto histórico em que nos encontramos atualmente.

Desse modo, pensando como a escolha do LD pelo PNLD instaura uma política de contenção dos sentidos, visto que os autores desses materiais buscam atender às disposições preestabelecidas pelo referido Programa, é importante não perder de vista que essa tentativa de regular a dispersão dos sentidos vai determinar o modo como esses materiais didáticos significam a partir do entrelaçamento entre as exigências/imposições oficiais a serem obedecidas e o imaginário do(s) sujeito(s)-autor(es) sobre o que entendem ser um LD ideal ao ensino básico no momento da elaboração desse material. Portanto, é na alternância desse jogo entre unidade e dispersão dos sentidos, característico dessa formação discursiva educacional, que o LD vai sendo instituído em sua materialidade discursiva, marcado, por um lado, pelas normas oficiais de elaboração e, por outro, pela heterogeneidade das relações sociais e das divergências ideológicas constitutivas do discurso e dos sujeitos-autores que integram essa conjuntura socioideológica circundante e fundante da educação brasileira.

### 2.2.1 Dispositivo teórico da interpretação: mecanismos de funcionamento da Análise de Discurso

De forma resumida, traremos alguns dos mecanismos de funcionamento utilizados pela AD, em termos teóricos, que são importantes no desenvolvimento do empreendimento científico com incursão nessa teoria. As disposições da AD são extensas e se espraiam por variadas linhas de desdobramento que a implementam, trazendo novos conceitos e outros olhares para o arcabouço teórico que a constitui. Para este trabalho, cabe-nos apresentar apenas parte dessas noções, que utilizaremos em nossas análises, especialmente as formulações propostas pelo seu criador, Michel Pêcheux, e o adensamento epistemológico proposto por Eni Orlandi no Brasil.

De início, precisamos entender que a AD se coloca diante da língua de forma distinta da linguística: diferentemente desta, a AD não está interessada nos textos como componentes fechados de significados intrínsecos a sua própria composição, pois sua busca é pelo(s) mecanismo(s) de funcionamento dos objetos simbólicos, da prática de linguagem por meio da qual os significados se constituem, isto é, o modo como a realidade será aprendida pelos mecanismos simbólicos, produzindo sentidos. Para isso, a AD se utiliza da língua (e da linguagem em geral) como meio concretizador da noção de sentido, que dá base à significação. Por isso, diz-se que, “Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2010, p. 15).

Nesse aspecto, é bom lembrar que a AD tem sua elaboração assentada em três bases teóricas fundamentalmente: além da Linguística saussuriana, tomada como alicerce estrutural e materializadora da noção de discurso, há uma base de transformações sociais, buscada no Materialismo Histórico marxista e sua forma de materialização da realidade por meio da história, e ainda a Teoria do Discurso, que busca compreender o modo como se dá a historicização dos processos semânticos. Além disso, essas “[...] três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 160).

Como se pode perceber, a intersecção desses três campos inaugura uma nova perspectiva teórica, assinalada por um sujeito (do inconsciente), uma língua (versada no equívoco) e um discurso (de base histórica). Sendo assim, há de se observar que o discurso aponta para a exterioridade linguística, para o social, o que implica dizer que a língua significa porque se inscreve na história, os sentidos têm base histórica, e o indivíduo, para (se) significar,

inscreve-se também na história ao ser interpelado em sujeito pela ideologia, mecanismo que faz com que a língua tenha sentido (ORLANDI, 2010).

Com efeito, conforme fica evidente, a AD trabalha com a linguagem tomando o discurso como seu objeto de estudo. Por esse viés, o discurso é o produto, como resultado, do modo como o ser humano se organiza, em termos simbólicos, para significar o mundo ao seu redor e suas práticas em sociedade, “[...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2010, p. 17). Nesse caso, o discurso faz a língua funcionar na medida em que a coloca na ordem do ideológico, possibilitando a relação entre sujeito e sentido por meio da história. Ainda segundo Orlandi (2010, p. 15), o discurso é “palavra em movimento” no desempenho social da linguagem, de modo que “com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (*ibid.*).

Porém, como falante, operador da linguagem, o ser humano se insere nessa teia de significados preexistentes, em um mundo já envolto pelo simbólico, retomando discursos que são constituídos sócio-histórico-ideologicamente, quer dizer, em vista da perspectiva ideológica a que se alia, o falante mobiliza em seus dizeres determinados discursos (e não outros), produzindo determinados efeitos de sentido (e não outros), marcando seu lugar no discurso enquanto entidade discursiva. Nesse processo, o falante, na condição de criatura real, entidade empírica, necessita mobilizar as diversas formas de linguagem para interagir no social; mas, ao fazer isso, é “enquadrado” pelo simbólico, sendo interpelado em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 2014b), tomando partido, apropriando-se dos significados, posicionando-se diante das diversas categorias de eventos da realidade. O sujeito é, portanto, o indivíduo assujeitado, ou melhor, é a ocupação de um lugar no discurso pelo indivíduo ao se identificar com determinados grupos ou classes sociais.

Nesse contexto, como o discurso representa o social – manifestações externas à língua –, sucede-se que os sentidos refletem a dinâmica da vida em sociedade, as mudanças de variadas naturezas que englobam a vida humana. Isso implica dizer que os significados não são estáticos, ao contrário, são dinâmicos, moventes, estão a todo instante se deslocando no impulso dos processos de interação. Essa noção de unicidade de sentido – de sentido literais, conforme assumido pela Linguística – é um aspecto da ideologia, a qual apaga as evidências de que o sentido é uma construção histórico-social. O falante, por mais que não lhe seja evidente, não trabalha a língua em sua literalidade, “[...] mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso” (ORLANDI, 2010, p. 52).

Por conseguinte, pensar o discurso como componente externo à língua significa pensar no modo como os enunciados são mobilizados para que se tenham os efeitos de sentido produzidos em determinada circunstância enunciativa. Para isso, pensamos as condições de produção do discurso, nas quais se observa, precipuamente, o sujeito e a situação social em determinado momento histórico. Segundo Pêcheux (2014a, p. 76), “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas” (grifo do autor). Por sua vez, Orlandi (2010), divide essa noção em *condições de produção em sentido estrito*, referente à contingência enunciativa iminente ou o contexto imediato, e *condições de produção em sentido amplo*, que abrange a conjuntura sócio-histórica e ideológica em que o discurso se insere.

Ainda sobre essa questão, Pêcheux (2014b) afirma que os sentidos provenientes dos enunciados (palavras, expressões, proposições) se alteram conforme a posição defendida pelo falante, em conformidade com a formação ideológica a que o sujeito está inscrito discursivamente. Isso quer dizer que

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significativo), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 2014b, p. 146, grifos do autor)

O sentido, portanto, é fruto da inscrição do sujeito em uma formação ideológica e, portanto, numa formação discursiva específica. Para Orlandi (2010), o conceito de formação discursiva, não obstante suas controvérsias, é basilar para a compreensão da forma como se dá a produção de sentido na Análise de Discurso, tanto porque assinala a função da ideologia, como, também, porque possibilita a demarcação de regularidade no modo como o discurso opera na linguagem. Em termos conceituais, verifica-se que “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2010, p. 43). Com isso, devemos levar em conta que uma formação discursiva (FD) é caracterizada pela sua natureza heterogênea (assim como o é o discurso) e por suas delimitações imprecisas, isto é, “[...] são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2010, p. 44). Isso se dá em decorrência daquilo que na AD se denomina de interdiscurso, qual seja, a relação que um discurso tem com outros, criando-se, assim, uma rede de (inter-)relações, as quais são mobilizadas no discurso, constituindo a memória discursiva.



A memória, nessa situação, é da ordem do discurso e se faz presente pelo interdiscurso, com a retomada de significados já sedimentados, que se fazem presentes, atualizando-se, pelo pré-construído, pelo já-dito e são fundamentais e necessários para que os objetos simbólicos façam sentido. Dessa maneira, o interdiscurso funciona numa relação dicotômico com o intradiscurso na funcionabilidade dos enunciados: há uma dependência inevitável entre o já-dito (interdiscurso) e o dito-presente (intradiscurso), uma relação entre a constituição do sentido e a formulação de novos enunciados. Então, podemos dizer que

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos. (ORLANDI, 2010, p. 33)

O interdiscurso, ao contrário do intertexto, não representa apenas uma relação unívoca na sua base de constituição. Como mecanismos de funcionamento do discurso, o interdiscurso é estruturante, ou seja, é da ordem do histórico e do ideológico, considerando sentidos lançados ao esquecimento, mas que são fundamentais para a constituição do dizer na sucessão intradiscursiva. O esquecimento, portanto, operado ideologicamente no discurso, gera o efeito de primariedade e naturalidade dos sentidos, incutindo no sujeito a percepção de que é ele a fonte do dizer e dos significados, não deixando transparecer a relação de determinação histórica e social da constituição dos sentidos. Evidenciam-se, conforme propõe Pêcheux (2014b), dois padrões de esquecimento no discurso, pautados em ilusões necessárias de que temos o controle absoluto dos nossos enunciados: o esquecimento número 1 (ou esquecimento ideológico), diz-se da ilusão de que somos a origem do dizer; e esquecimento número 2 (ou esquecimento enunciativo), referente à ilusão pela qual acreditamos que os enunciados são monossêmicos e, por isso, controlamos os sentidos do que dizemos. Esses esquecimentos explicam o modo como a apropriação dos discursos é atravessada por uma questão ideológica, acarretando as ilusões necessárias que são a base de formação do dizer e do sujeito discursivo. Esse jogo impingido pelo inconsciente é fundamental nos processos de significação, porquanto

para que se produza sentido (o que equivale a dizer ‘para que se interprete’) “é necessário que as condições de existência desse efeito estejam dissimuladas para o próprio sujeito”, que ilusoriamente acredita ser a origem do sentido (portanto, original) e poder controlar o seu dizer (portanto, os efeitos de sentido), de posse de uma linguagem que crê (ilusoriamente) transparente e inequívoca. (CORACINI, 2005, p. 38, grifos da autora)

Ainda sobre os mecanismos de funcionamento do discurso, destacamos os conceitos e funções referentes à paráfrase e polissemia, as quais estão relacionadas à tensão do funcionamento da linguagem nesse movimento entre o permanente e a atualização, entre a regularidade e a irregularidade, entre o mesmo e o diferente. Pelo processo parafrástico, entendemos que há algo que se mantém em todo dizer o qual está diretamente relacionado ao já-dito (pré-construído) e à memória discursiva, sendo considerado a base originária da interpretação, já que a repetição é essencial para formulação do sentido em um “novo” dizer. Já a polissemia se faz pela ruptura desses sentidos estabilizados, incorrendo em novas formas de significações (ressignificações), sendo considerada a fonte da linguagem, pois abre a possibilidade para que um mesmo objeto simbólico seja múltiplo, pela concomitância de distintos movimentos de sentido. Com base nesse pensamento, entende-se que “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2010, p. 36).

Esse processo é fundamental para compreensão de como a linguagem funciona produzindo sentido. Ao falarmos, sempre nos utilizamos de palavras que significam porque já foram utilizadas em outros momentos. Todavia, sempre há uma modificação no modo como essas palavras são empregadas no “presente”, haja vista estarem sendo utilizadas em outras e diferentes condições de produção. Segundo Orlandi (2010), essa relação entre paráfrase e polissemia diferencia o que é criatividade do que é a produtividade na língua. Assim diz a autora que,

Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. [...] Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrumpem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 2010, p. 37)

Há outros conceitos importantes na AD para o processo de análise dos discursos, como as formações imaginárias e suas relações de força e de sentido, concernentes à questão da antecipação, da incompletude da língua e do sujeito implicadas nos movimentos, deslocamentos e rupturas. Abordaremos alguns de seus aspectos no tópico a seguir.

### 2.2.2 Dispositivo analítico: refinamento do percurso de análise

Nosso dispositivo de análise, desenvolvido em consonância com o arcabouço teórico da AD, leva em consideração, então, o funcionamento da linguagem na conjuntura que apresentamos no item anterior, partindo do pressuposto básico de que os sentidos se constituem na exterioridade da língua. Assim sendo, o livro didático (LD) é assumido, em sua base material de compêndio organizador dos conteúdos pedagógico, como elemento revelador dos discursos pedagógicos empregados em sala de aula, portanto, representativo de formações discursivas e formações ideológicas características das condições de produção dos discursos que dão base de existência à conjuntura educativa oficial brasileira atualmente. Nessa perspectiva, o LD é entendido, conforme mencionamos anteriormente, como constructo histórico e ideológico de ensino, haja vista sua constituição como objeto simbólico, na condição de prática discursiva representativo dos ideais mobilizados pelas políticas de ensino do país.

É evidente que o LD, como objeto no mundo real, é constituído de linguagem (textos, imagens, gráficos, infográficos). Contudo, guiados pela perspectiva discursiva, tomamos a língua(gem) como instância materializadora do discurso, em particular, das ideologias oficiais de ensino, ou seja, a língua é a dimensão tangível por cuja manifestação alcançamos a materialidade discursiva. Devido a isso, a língua, como ancoragem desses discursos constituidores do LD, é tomada em sua opacidade, sujeita a falhas, suscetível a equívocos, em vista da qual buscamos compreender os sentidos para além de suas evidências internas/estruturais, por concebê-los em suas determinações históricas. Logo, levamos em consideração que a língua, como via de acesso à materialidade do discurso pedagógico nas coleções de livros didáticos, significa porque se inscreve numa perspectiva discursiva e ideológica, ganhando efetivação por meio do sujeito do discurso inserido nessa conjuntura socioideológica.

Por essa perspectiva, o sujeito, como posição constitutiva do discurso, é tomado, não como indivíduo em sua base material, mas em sua constituição ideológica, apreendido como sujeito discursivo. Nessa condição, o sujeito do discurso tem existência numa dimensão discursiva, constituído por mecanismos da ideologia e pelo inconsciente. Em contrapartida, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui no/pelo discurso (ORLANDI, 2010), o funcionamento discursivo já subentende sua existência, visto que não há prática linguístico-discursiva sem que haja sujeito (PÊCHEUX, 2014b). Em nossos gestos de análise, portanto, partimos do pressuposto de que há uma relação necessária de coexistência entre sujeito e discurso, que determina as condições essenciais pelas quais a língua opera os efeitos de sentido inerentes a determinada formação discursiva.

Por outro lado, pensar a análise pela AD é pensar a questão da interpretação em termos discursivos, isto é, entender como se constitui a relação entre linguagem e mundo na apreensão da realidade para que haja sentido. Retomando Orlandi (2010), podemos assegurar que

A relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, como dissemos, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo – de equívoco, sujeita a falhas – se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história é que é a discursividade. (ORLANDI, 2010, p. 47)

Nesse aspecto, a questão da interpretação, a qual é tomada em nossa investigação conforme projetada pela AD, é entendida, portanto, como gesto de interpretação, em que se coloca a linguagem na relação com o social e o histórico, implicados na construção do sujeito discursivo. Isso significar dizer que não se busca compreender os textos, na condição de objetos simbólicos, como componentes constituídos de sentidos aperfeiçoados; ao contrário disso, busca-se compreendê-los nas suas condições de produção discursivas, isto é, nas relações entre sujeito e realidade, que dão base de existência a determinados efeitos de sentido. No nosso caso, partimos da perspectiva de que o LD, tomado como texto, é um objeto histórico, ou melhor, é um objeto linguístico-histórico (ORLANDI, 1995). Por essa razão, em sua materialidade discursiva, o LD significa porque se inscreve na história, carregando, em sua composição, os sentidos, as ideologias, os saberes, os comportamentos e todo um conjunto de fatores que juntos constituem a memória desse material e que determinam o modo como ele é/está produzido atualmente em termos discursivos e apto a produzir sentidos.

Desse modo, o alicerce fundamental dos sentidos que dão base de significação ao LD é o ambiente escolar, em sua articulação com o ensino e com os sujeitos que compõem esse âmbito dos discursos pedagógicos. É nesse contexto que o LD ganha funcionalidade, é nesse meio que ele ocupa lugar no discurso como elemento simbólico. E é partindo dessa percepção que iremos analisar o modo como ele significa, levando em consideração todas as múltiplas relações discursivas as quais ele envolve e é/está por elas envolvido. Há, portanto, um gesto regulado pelas condições e pelas possibilidades que o torna apreensível, em vista de sua inscrição na histórica, pela manifestação da memória discursiva (interdiscurso), pelo dizível, pelo saber discursivo, possibilitando o interpretável, em que “O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 48).

Para colocar em prática as análises, realizamos os recortes pontuais, criando recortes discursivos (Rd) os quais correspondem às pretensões previamente estabelecidas nos objetivos

da pesquisa. Em sequência, esses Rd foram organizados de modo a formar sequências discursiva (SD) que deram base de constituição ao prosseguimento coordenado das análises e dos resultados da pesquisa, pois entendemos que “Os fragmentos devem formar sequências discursivas relacionadas entre si e estarem integradas no plano interdiscursivo” (MARQUEZAN, 2009, p. 102).

Esclarecemos que o Rd é tomado, por nós neste trabalho, não como o que se remete a *singularidade*, haja vista o discurso não ser homogêneo. É tomada, sim, como parcela ou segmento do discurso, o qual é herdeiro de todos os componentes constitutivos e caracterizadores da noção de discurso posta pela AD. Essa percepção, coaduna com o que determina Orlandi (2010) quando afirma que o texto, na condição de unidade de análise, deve ser remetido, *incontinenti*, a um discurso, sendo definido por uma formação discursiva (FD) em razão de suas regularidades, a qual expressa sentido em decorrência da formação ideológica (FIId) predominante na referida conjuntura. Nas palavras da própria autora, “O texto, referido à discursividade, é o vestígio mais importante dessa materialidade, funcionando como unidade de análise. Unidade que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação” (ORLANDI, 2010, p. 68-69, grifo nosso). Portanto, os recortes discursivos, conforme mobilizamos neste trabalho, “constituem fragmentos de um discurso que, submetidos à análise, são capazes de revelar uma determinada situação discursiva” (MARQUEZAN, 2009, p. 102).

Com nosso *corpus* delimitado, com os Rd realizados, em observação aos nossos objetivos, colocamos, então, em evidência, numa relação do dito com o não-dito (ORLANDI, 2010), os efeitos de sentido acerca dos discursos representativos desses materiais naquilo que as marcas linguísticas remetem a enunciados sobre preconceito linguístico no LD, cientes de que há um efeito de evidência, operado ideologicamente, que atua no apagamento de outros ditos, colocando em destaque a evidência do sentido homogêneo. Partindo desse pressuposto, buscamos relacionar os discursos evidenciados nos recortes às formações discursivas a que eles representam, sem deixar de ver que o discurso instaura um processo interdiscursivo, por meio da memória discursiva, que joga na relação entre o já-dito (permanência) e o dito-presente na base da formulação (intradiscurso).

Dessa maneira, para entender de que forma o LD traz para seu dizer discursos referentes ao preconceito linguístico, evidenciando, dessa forma, o ideário incursionado nesses materiais acerca desse problema, partimos do pressuposto de que há, por um lado, um substrato de sustentação discursiva operado pela memória discursiva via interdiscurso; por outro, não podemos nos esquecer de que, no processo de formulação (intradiscurso), há rupturas,

deslocamentos, deslizamentos, em termos polissêmicos, dos processos de significação. Nesse caso, a análise se compromete a compreender o modo como esses materiais didáticos são repositórios de percepções que tendem para a estabilidade, mantendo, por exemplo, discursos que reproduzem, de certo modo, um imaginário representativo do ensino tradicional, mormente, quando pautados tão somente na gramática normativa e na norma-padrão da língua portuguesa; ou, de outra parte, quais discursos tendem à ruptura, para o deslocamento de processo semânticos estabilizados, à medida que se aliam às novas perspectivas de ensino, orientados pelo ensino da variedade linguística como prática pedagógica manifestada.

Em atenção ao que acabamos de mencionar, estabelecemos, inicialmente, duas formações discursivas (FD) distintas e, por vezes, contrastantes, uma representante do ensino tradicional e outra representante das novas perspectivas de ensino, nas seguintes conceituações:

- a) **Formação Discursiva de Ensino Tradicional (FDT):** discursos representativos das metodologias do ensino tradicional de língua, “ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas” e “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” (BRASIL, 1998, p. 18). Esse ensino desconsidera, em sua maioria, a variação e a variedade linguística ou as coloca em um plano inferior de valorização.
- b) **Formação Discursiva de Ensino Inovador (FDI):** discursos que se opõem às metodologias de ensino tradicional de língua, os quais buscam inovar o ensino de língua tomando como base o gênero textual, com tematização da variedade linguística nos diferentes campos de domínio da língua (BRASIL, 1998), retomando as posições-sujeito do discurso acadêmico-científico e das discussões epistemológicas em torno da questão sobre o preconceito linguístico no Brasil, um imaginário de ensino que “[...] não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p. 29), fugindo à “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (BRASIL, 1998, p. 29).

Além disso, tomando como base essas duas perspectivas discursivas, definimos uma terceira FD que será conjuntamente mobilizada por nós nas análises, a qual se localiza no

entremeio das duas anteriores, ora afetada pelo ensino tradicional, ora afetada pelo ensino inovador, uma FD discursivamente amplamente heterogênea, haja vista as diferentes posições discursivas, por vezes, divergentes, que a compõem:

- c) Formação Discursiva de Ensino Oficial (FDO):** representante dos discursos oficiais sobre ensino de língua, discursos estes que representam o imaginário do Estado sobre o ensino e se encontram materializados nos documentos oficiais e nos instrumentos normativos, sobretudo na BNCC e no Edital do PNL, conforme veremos posteriormente no desenvolver deste trabalho.

Essas FD serão mobilizadas por nós nas análises em consonâncias ao que dispõe as coleções examinadas, observando por qual discurso o sujeito-autor do LD se marca no seu dizer. Nesse cenário, em consequência das formações ideológicas que cada uma mobiliza, podemos perceber que a FDT engaja posições-sujeito que representam a manutenção do preconceito linguístico, já a FDI comporta discursividades que tendem à fragmentação desse preconceito. A FDO, por sua vez, pode representar discursos de ambas as outras, haja visto que, como veremos na seção 4, em análise da BNCC, os discursos oficiais são afetados na mesma medida por formações ideológicas do ensino tradicional e do ensino com metodologias supostamente inovadoras.

Ainda no desenvolvimento da análise, levamos em consideração que o LD, tomado como nosso objeto de investigação, representa os discursos instituidores da noção de ensino de língua portuguesa nessa conjuntura em que está inserido. Em razão disso, cuidamos para que esse material seja examinado, na qualidade de construto ideológico de ensino, levando em consideração as condições discursivas em razão das quais foi elaborado. Isso significa colocar em evidência a relação de forças entre os sujeitos-autores e o modo como o Estado intervém com suas políticas voltadas para a educação. Ademais, por efeito do mecanismo de formação imaginária (FIIm), o sujeito-autor do LD, no processo de elaboração desse material, é influenciado (por vezes, sofrendo ingerências e até mesmo coerções do modo como impera as sobreposições ideológicas estatais) pelas políticas educacionais oficiais ao se colocar nesse lugar de autoria (posição-sujeito-autor) de sistematizador dos conteúdos pedagógicos e no desenvolvimento de metodologias de ensino que buscam atender ao imaginário estatal no âmbito educacional do país. Essa relação de força determina o lugar no discurso em que o sujeito-autor está posicionado nesse processo, sendo influenciado, em virtude do mecanismo de antecipação (formações imaginárias), pelos discursos oficiais, na tentativa de buscar atender

aos requisitos que são (im)postos pelo processo de seleção desses materiais, sobretudo pelos editais do PNLD.

Pensando nisso, é pressuposto substancial o fato de que o LD é elaborado nessa conjuntura discursiva fortemente heterogênea, idealizada nesse empasse discursivo/ideológico entre as convicções e valores formadores do sujeito-autor e as determinações impostas pelo Estado brasileiro por via de suas determinações oficiais (leis, documentos, políticas, editais). Desse modo, mais do que atender a um ideal de ensino de língua, o LD busca atender, primordialmente, um ideal de ensino de língua frente às concepções oficiais sobre ensino de língua no país.

Em compreensão desse empasse, é fundamental tomar a língua em sua materialidade histórico-social, pensando os sentidos para além de uma questão meramente estrutural, olhando para sua exterioridade. Por isso, buscamos abordar o texto, não como algo acabado, mas em sua incompletude significativa, já que tanto o discurso como os sujeitos, em vista das condições de produção em que estão inseridos, encontram-se em um processo permanente de mudanças, isto é,

Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível. (ORLANDI, 2010, p. 52)

Como nos orienta Pêcheux (2015), há um trabalho constante entre estrutura e acontecimento no funcionamento da linguagem. Portanto, no processo de análise, não há como fugir da estrutura, a qual joga, numa relação de necessidade, com as circunstâncias enunciativas que criam as condições de existência da realidade. Assim, o LD, em seu aspecto substancial, é constituído pela estrutura organizacional em formato de gênero textual pedagógico, que organiza os conteúdos didáticos/pedagógicos do ano letivo, é composição de saberes, em forma de texto, de imagens, de gráficos, infográficos, e das implementações de atividades. Esse arranjo, conforme mostra o LD e que o faz ser distinto de outros livros, constitui, entretanto, o imaginário social que se tem hoje sobre o que vem a ser um LD, consecutivo do modo como se inscreve na história e de como essa história, por via da memória discursiva, se faz manifesta na atualidade. De outra parte, e ao mesmo tempo, o LD é tomado em sua amplitude significativa, dos elementos que o compõem e que projetam informações, saberes, conhecimentos, instruções, práticas, constituindo-se em um plano atravessado pelos sistemas simbólicos, sendo, então, convertido em prática discursiva, cuja materialidade depende de um dispositivo de interpretação



que coloque em evidência os efeitos de sentido dimensionados na análise em convergência com os objetivos perseguidos pelo analista.

Ademais, busca-se compreender os discursos integrantes desse material num processo contínuo de movimento dos sentidos, ocasionando deslocamentos e rupturas das estruturas simbólicas estabilizadas. Isso quer dizer que os sentidos estão sempre aptos a se tornarem outros, pois há, nessa situação, uma relação tensa do simbólico com o real, implicado pelo sujeito, em seu imaginário e pelas condições de produção do discurso na constituição dos sentidos. Portanto, provocada pelos processos polissêmicos e metafóricos, a língua joga como o equívoco (ORLANDI, 2010), articulada com o *non-sens*, com o irrealizado, em que “A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras” (ORLANDI, 2010, p. 45).

Com base nesse delineamento, e não perdendo de vista nosso objeto de pesquisa concernente à análise discursiva do arquivo LD, buscando perceber os discursos que (des)estabiliza o preconceito linguístico; destacamos que nossa incursão analítica nessa materialidade se fará exequível levando em consideração os seguintes fundamentos, os quais serão colocados em convergência com as noções teóricas da AD:

- a) mobilização teórica, terminológica e conceitual referente à variedade linguística, sobretudo no que toca à questão do preconceito, da discriminação e exclusão social de grupos de falantes devido ao uso de determinadas variedades. Essas noções serão mobilizadas, na medida do necessário, tomando como base Bagno (2003a; 2003b; 2005; 2009; 2011) e Bortoni-Ricardo (2004), conforme apresentamos algumas de suas disposições na seção 3 desta dissertação;
- b) retomada das noções referentes ao preconceito linguístico na BNCC, buscando observar em que medida os discursos apresentados pelo LD se inscrevem (ou não) na perspectiva discursiva presenciada nesse documento parametrizador da educação básica conforme as percepções que apresentamos na seção 4 desta dissertação;
- c) apropriação das percepções teóricas propostas em Orlandi (2002) e em Mariani (2004), em particular à concepção de *colonização linguística* e aos conceitos de *língua fluida e língua imaginária*, respectivamente, procurando observar em que medida os discursos constitutivos do LD estão implicados nesses conceitos.

Atravessadas pela perspectiva discursiva, essas abordagens serão retomadas, levando em consideração nosso *corpus* de análise constituído a partir do arquivo LD de língua portuguesa que fazem parte das coleções utilizadas no ensino básico da segunda maior cidade do Estado do Tocantins: Araguaína. É a partir desse *corpus* que elegemos e selecionamos os

Rd que fazem parte da análise propriamente dita, em consideração aos objetivos empreendidos neste trabalho e a teoria mobilizada como suporte da análise. Os recortes, como fragmento dos discursos, irão constituir as sequências discursivas representativas do ideário instituidor das metodologias habilitadas e destinadas às aulas de língua portuguesa do ensino fundamental brasileiro via LD.

### 2.3 Para efeito de continuidade

Segundo Orlandi (2010, p. 61), “A delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos.” Ainda segunda a autora, a construção do *corpus* e a análise estão profundamente relacionadas, de modo que a decisão sobre o que constituirá o *corpus* está implicada em domínios discursivos (ORLANDI, 2012). Dessa maneira, podemos dizer que a decisão que motivou a escolha dos recortes (e não de outros) já é um gesto de interpretação, haja vista estar amparada pela teoria e direcionada pelos objetivos da pesquisa.

Em função disso, o lugar discursivo do sujeito-pesquisador, na posição assumida como analista de discurso, se marca nos gestos de interpretação realizados nos materiais didáticos. Isso se explica desde a formulação do tema desta pesquisa, referentes às inquietações frente à esta demanda discursiva, referente à essa questão social, que é o preconceito linguístico. Em uma sociedade matizada por diversas identidades discursivas, as quais são amplificadas pela pluralidade dos meios de comunicação, a força ideológica se estabelece de forma a normalizar as imposições de determinados valores sociais, constitutivos do imaginário de determinados grupos, sobrepondo-se a outros por força de determinações discursivas, estabelecendo, assim, formas de dominação de uma classe a outras por meio do discurso.

Portanto, o percurso analítico que realizamos nas seções seguintes busca, além de outras coisas, evidenciar o modo como os discursos, em particular, o discurso oficial, se estabelece no imaginário social de forma a regular o comportamento e a percepção popular, com a finalidade de assegurar, por meio de seus aparatos legal-ideológico-discursos, domínio do próprio Estado e da classe dominante sobre a população em geral. Seguimos com nosso trajeto. Na seção seguinte, teremos breves considerações sobre o modo como o preconceito linguístico se consolida no Brasil, sobretudo nua perspectiva histórica que vem desde o início da colonização aos dias atuais.

### **3 PERCURSO DE FORMAÇÃO E DE NATURALIZAÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL**

Há uma relação estreita entre língua e cultura, em um processo mútuo de colaboração e interação. A língua, como meio preponderante na produção e manifestação cultural de uma sociedade, é a base de discursivização e, portanto, de divulgação das diferentes representações sociais em suas mais diversas formas de expressão. Essa conexão causa uma implicação de ordem recíproca e funcional, pois, ao mesmo tempo em que é a principal forma de expressão das manifestações de uma sociedade, a língua vai sendo constantemente alterada (ajustada) ao modo como o ser humano se organiza no/para o convívio em sociedade e pela necessidade de se comunicar, o qual vai se (res)significando pela cultura e pela linguagem.

Diante disso, observa-se que uma sociedade culturalmente plural como a brasileira está entremeada por uma diversidade linguística igualmente heterogênea. Nesse caso, a língua se amolda constantemente, materializando os discursos que, por vezes, se desestabilizam para atender às demandas das relações entre as diferentes expressões e manifestações culturais, representando suas especificidades e profusão de sentidos nos diversos modos de o falante representar e ser representado na e pela língua, tornando-se, assim, uma língua rica em variação e variedades.

Se pensarmos na língua portuguesa brasileira, em seu movimento de consolidação e autonomia, observamos que esse percurso se fez, em maior preponderância, pela relação entre três matrizes linguísticas principais: além do português de Portugal, são pilares fundantes do nosso idioma as línguas indígenas e as línguas africanas, tanto no que toca ao puramente linguístico, quanto no que se refere à influência cultural desses povos em suas mais diversas formas de manifestação. Além do mais, influências linguísticas de outras proveniências, como o italiano, o francês, o inglês, são determinantes para impulsionar a diversidade de usos que presenciamos no Brasil atualmente.

Contudo, observa-se que essa pluralidade linguística brasileira tem resultado em alguns transtornos, sobretudo no que toca a questões éticas, que atingem em particular grupos sociais historicamente marginalizados, como é o caso do preconceito linguístico. Por essa razão, é importante examinar e entender como o imaginário social brasileiro foi construído em relação à questão linguística desde a colonização. Para isso, faz-se necessário realizar, inicialmente, um movimento crítico de análise do português brasileiro em sua base histórica de formação. Resgatar essa memória de formação do português brasileiro é importante não somente para compreender as bases discursivas, ideológicas e culturais que deram origem aos aspectos peculiares desse

idioma em terras brasileiras, mas, sobretudo, para evidenciar os motivos que fazem com que os brasileiros falem uma língua tão diferente daquela de seu colonizador.

São essas questões que discutiremos na presente seção. Inicialmente, abordaremos algumas colocações referentes a terminologias e conceituações sobre o preconceito linguístico, fundamentais para se ter uma compreensão da dimensão sobre a temática aqui tratada. Em seguida, realizaremos um movimento histórico sobre a formação do idioma brasileiro buscando entender as condições pelas quais a colonização linguística foi determinante para formação de uma memória linguística do que hoje denominamos de português brasileiro. Na parte final da seção, mobilizamos algumas considerações teóricas/epistemológicas sobre o ensino de língua portuguesa na escola, notadamente no que diz respeito às questões aqui apresentadas sobre preconceito linguístico.

### **3.1 Terminologias e conceituações sobre o preconceito linguístico nas demandas acadêmico-científicas**

A língua portuguesa brasileira, tomada em sua pluralidade, é caracterizada pela diversidade de uso nas diferentes regiões do país, que representa os diferentes grupos sociais, reafirmando as especificidades culturais de cada localidade do território nacional. No entanto, a variedade linguística constitutiva dessa diversidade tem sido fator de preconceito e discriminação, o que, nas últimas décadas, vem motivando a produção de diversos estudos que buscam denunciar a marginalização de pessoas em decorrência dos diferentes usos linguísticos os quais vêm sendo, social e historicamente, desprestigiados.

Tentando trazer luz à essa questão, a Linguística, em suas diversas vertentes de estudos atuais, parte do princípio de que a linguagem humana não está dissociada do social. Como nos diz Orlandi (2013, p. 48), embora não haja consenso quanto ao vínculo entre língua e sociedade “Quando se trata dessas características, não há dificuldade em se mostrar a relação entre aspectos sociais (culturais) e linguísticos”. Portanto, há de se pensar que essa diversidade cultural humana será determinante no desenvolvimento e produção de uma língua altamente diversificada, em virtude de seu entrelaçamento com a sociedade a que pertence. Nesse aspecto, observamos que os mesmos problemas referentes ao preconceito e discriminação constitutivos da diversidade humana são vistos na questão linguística, na segregação de pessoas pelos seus modos de usar a língua em sociedade.

Para entender esse problema, em vista de suas polêmicas e controvérsias, precisamos, inicialmente, adentrar a uma questão terminológica e conceitual que dá especificidade a essa

discussão, sobretudo para perceber o modo de realização e suas denominações em âmbito acadêmico/científico, como veremos no tópico seguinte.

### 3.1.1 Terminologias sobre a variedade linguística no Brasil

De início, é importante mencionar que, na tentativa de se nominar essa diversidade linguística presente no Brasil, consolidou-se nos estudos linguísticos atuais uma imprecisão terminológica entre o que vem a ser *norma-padrão*, *norma culta* e *normas populares*, as quais, muitas vezes, são tomadas como sinônimas ou mesmo como sendo coisas iguais, provocando dificuldade para se designar, com maior rigor, esses arranjos linguísticos, sobretudo no âmbito acadêmico/científico, o que acaba por causar algumas confusões pela falta de padronização criteriosa desses termos (BAGNO, 2003b).

Por exemplo, a designação *norma culta* tem sido frequentemente usada, conforme nos explica Bagno (2003b), em referência a dois acontecimentos linguísticos distintos, sendo empregada, de uma parte, para se referir àquele modelo ideal de língua representativo da tradição prescritiva gramatical; de outra parte, é tomado como “um termo técnico para designar formas linguísticas que existem na realidade social” (BAGNO, 2003b, p. 75). No primeiro caso, é usada como sinônima de *norma-padrão*, sendo que ambos os termos são empregados para se referirem a um mesmo evento linguístico no mundo.

Além disso, a denominação *norma culta* tem sido, frequentemente, objeto de crítica em razão da inconveniência ou da inadequação ao que apresenta, uma vez que, segundo Bagno (2003a), referir-se a uma determinada norma como “cultas” é definir, por contraposição, todas as demais como “incultas” (ou não cultas), tomadas mesmo no sentido *tosco*, *rude*, *incivilizado*, *ignorante* do termo. Por esse caminho, o *culto* está atrelado a valores sociais constitutivos das ideologias das classes favorecidas econômico e politicamente (BAGNO, 2003a), que impulsionam carga valorativa a determinados padrões como se fossem os únicos modos de se conceber a realidade. Por essa perspectiva,

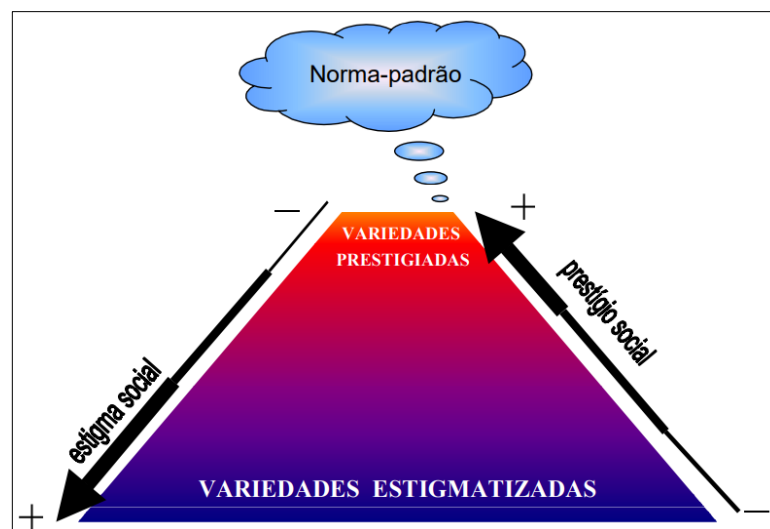
Chamar a língua usada pelos falantes plenamente escolarizados de *norma culta* é tão preconceituoso quanto usar esse rótulo para designar aquele ideal de língua abstrato, inspirado na literatura do passado e nas prescrições da gramática normativa. Do mesmo modo, separar a realidade linguística em *norma culta* e *norma popular*, mesmo tentando conferir a esses termos uma tecnicidade objetiva, científica, revela uma escolha que pode ser facilmente acusada de preconceito social. (BAGNO, 2003b, p. 78, grifos do autor)

Por isso, conforme assinala Bagno (2003b), propor uma distinção na tentativa de desfazer essa “desordem” referente a tais conceitos, sobretudo no âmbito dos estudos linguísticos, é imprescindível, visto que mesmo pessoas da área são, frequentemente, apanhadas por essa ambiguidade.

Dessa feita, na seara de Bagno (2003a; 2003b), reportamo-nos, neste trabalho, àquele modelo idealizado de língua “correta” veiculado pelas gramáticas tradicionais como *norma-padrão*; já as “variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana” (BAGNO, 2003b, p. 79), mencionámo-las de *variedades de prestígio*; e, por conseguinte, “para designar as variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desfavorecidos do Brasil”, propõe-se denominá-las de *variedades estigmatizadas* (BAGNO, 2003b, p. 80).

Ainda segundo Bagno (2003b), a questão entre *prestígio* e *estigma* se estabelece numa relação de mais ou de menos, numa escala de valor que vai desde o mais estigmatizado (menos prestigiado) ao mais prestigiado (menos estigmatizado), conforme observamos na representação a seguir:

**Figura 1** – Relação de valores entre as variedades prestigiadas e as estigmatizadas.



Fonte: Bagno (2003b, p. 80).

Essa figura elucidativa visualiza esquematicamente a relação entre prestígio e estigma referente à distribuição dos falares populares na estrutura social, mostrando que há uma convergência entre os valores linguísticos e sociais que se refletem para determinar o que tem valor e o que é desvalorizado. De igual modo, o autor explica que, quanto mais se sobe ao topo da pirâmide, menor é o estigma e maior o prestígio; ao contrário disso, quanto mais se desce à

base da pirâmide, menor é o prestígio e maior o estigam, uma vez que “Entre as variedades mais prestigiadas e as variedades mais estigmatizadas há toda uma zona intermediária, onde as influências de umas sobre as outras são intensas e constantes” (BAGNO, 2003b, p. 80).

No que se refere à norma-padrão, sua posição está fora da pirâmide porque, segundo o autor (*ibid.*), ela não é originária de um contexto natural de uso e, apesar de exercer forte “influência no imaginário de todos os brasileiros”, sua preponderância é reduzida gradualmente à medida que se distancia das classes com maior poder de autorrepresentação (BAGNO, 2003b, p. 80). Além do mais,

A norma-padrão está estreitamente ligada à escola, ao ensino formal, e como no Brasil o acesso à educação é mais um elemento que contribui para a nossa triste posição de campeões mundiais da desigualdade social, é fácil imaginar que a norma-padrão tradicional tem poder de influência praticamente nulo sobre os falantes das variedades mais estigmatizadas. (BAGNO, 2003b, p. 80)

Portanto, amparado em Bagno (2003a; 2003b; 2011), é possível afirmar que os discursos sobre a norma-padrão afetam profusamente o imaginário social sobre língua, um ideário de que essa norma é objeto de domínio apenas de uma parcela privilegiada de falante, inalcançável a alguns grupos sociais, seja pelas condições sociais em que vivem, as quais levam à ausência de oportunidade, seja porque suas regras são discursivizadas como tão complexas e inatingíveis que, mesmo sendo privilégio de poucos que a utiliza, ainda assim não há quem a domina em sua integralidade.

### 3.1.2 Conceitos e preconceito linguístico: a heterogeneidade constitutiva em questão

Até o surgimento da linguística moderna, a cronologia dos estudos sistemáticos sobre língua se dividiu, de forma geral, em três fases distintas: em um primeiro momento, têm-se os estudos gramaticais gregos, orientados pela Filologia Clássica e marcados por uma percepção lógica da linguagem; em um segundo momento, surge a Filologia Moderna (filologia românica, germânica, hispânica), no final do século XVIII e início século XIX, a qual incorpora outros elementos que não unicamente a gramática, aos estudos da língua por meio de documentos e escritos históricos; e, logo depois, surge os estudos comparatista ainda no início do século XIX, na esteira de Franz Bopp, quando se coloca em contraste diferentes línguas para perceber e entender as relações de proximidade e parentesco entre elas (SAUSSURE, [1915] 2012). Por esse aspecto,

Embora a reflexão sobre a linguagem seja milenar, é no fim do século XVIII que se encontram bases mais sólidas para o advento da Linguística enquanto ciência, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento das seguintes abordagens: (i) os estudos comparados, (ii) os histórico-comparados, (iii) os neogramáticos, e (iv) os dialetológicos. (LACERDA, 2021, p. 71)

Nesse mesmo direcionamento, Cyranka (2014) entende que, apesar do extenso lapso temporal, iniciado ainda na Antiguidade Clássica, em que a ciência da linguagem vem se constituindo como campo teórico, somente no final do século XIX se observa, de fato, uma verdadeira efervescência científica em torno desses estudos. Todavia, durante todo esse período, “formulações foram sendo propostas, umas aceitas, outras contestadas, outras ainda reformuladas, de modo que o saber acumulado sobre a faculdade humana da linguagem foi se tornando, cada vez mais, complexo” (CYRANKA, 2014, p. 163).

Ademais, com a proposta de Saussure ([1915] 2012), no início do século XX, os estudos linguísticos ganharam novos direcionamentos, sobretudo com a criação de um método próprio que determinou a autonomia científica desse campo do saber, por exemplo, desvinculando-se, de certo modo, da filosofia ao elevar a linguística ao patamar de ciência da língua. Saussure ([1915] 2012), contudo, representa apenas o embrião de todo um despertar dos estudos linguísticos que se fizeram alvorecer desde então, sobretudo a partir de meados desse século, quando uma série de perspectivas teóricas propuseram a relação indissolúvel entre língua e sociedade, ou seja, a inserção definitiva e inescusável do falante como parte constitutiva da linguagem humana.

A partir de então, desponta-se o entendimento, cada vez mais urgente, de que as relações sociais são fatores determinantes na constituição dos idiomas, o que veio explicar o fato de a língua ser heterogênea, mutável e adaptável aos contextos de uso referentes aos diversos grupos de falantes. Surge, em seguida, a noção funcionalista de linguagem ainda no final dos anos 60 do século XX e afervorada na década seguinte, em decorrência da qual se afeiçoa, apesar de seus diferentes enfoques, a percepção de que as relações inerentes à estruturação da língua têm outras funcionalidades para além de sua metalinguagem, ou seja, as relações puramente gramaticais estão ancoradas em determinada função, havendo, “portanto, estreita relação entre linguagem e uso, não tendo mais sentido estudá-la com um fim em si mesma” (CYRANKA, 2014, p. 176).

Diante disso, vai se perceber que diversos problemas sociais estão refletidos na própria língua, sobretudo com o advento da noção de discurso, dando maior atenção à questão da variedade como fenômeno constitutivo da língua, buscando entender como os diferentes modos de se usar a linguagem são representativos de cada grupo de falante. Em visto disso, passa-se a



dar maior importância à linguagem enquanto componente intermediário das relações sociais na dinâmica entre indivíduo, língua e sociedade:

*A língua é uma instituição social, ela é parte integrante da vida em sociedade, por isso as mudanças que ocorrem na língua resultam da ação coletiva de seus falantes, uma ação impulsionada pelas necessidades que esses falantes sentem de se comunicar melhor, de dar mais precisão ao que querem dizer, de enriquecer as palavras já existentes com novos sentidos (principalmente os sentidos figurados, metafóricos), de criar novas palavras para dar uma ideia mais precisa de seus desejos de interação, de modificar as regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer. (BAGNO, 2009, p. 42, grifo do autor)*

Com o surgimento das teorias discursivas, emerge o entendimento de que essas diferentes formas de emprego da linguagem são decorrentes do modo como cada grupo de falante se apropria da língua para (re)significar sua realidade, constitutivo da forma como os discursos estão historicizados e significam por meio das formações discursivas em consonância com cada formação ideológica. Nesse caso, por ser o discurso dinâmico, múltiplo e cambiável, observa-se uma multiplicidade de sentidos (ou efeito de sentido) no mesmo objeto simbólico, fazendo com que a linguagem signifique diferente para cada comunidade (grupo) de falante, dependendo da posição discursiva ocupada quando mobilizam seus enunciados. Se pensarmos pelo viés da AD, apesar de esta teoria não tratar da língua como sistema abstrato (ORLANDI, 2010), ela lhe é necessária como meio de materialização do discurso, uma vez que os sentidos somente são apreensíveis por via dessa materialidade. Sendo assim, a AD dá importância à língua no contexto real de uso, para compreender suas variadas formas e modos de significar, com pessoas se comunicando, “[...] considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI, 2010, p. 15-16).

No entanto, o uso da variedade linguística vem sendo motivo de preocupação manifestada em diversos estudos no que se refere à discriminação social de uma parcela da população. Tais pesquisas demonstram que a língua tem sido meio de manifestação de preconceito (BAGNO, 2011), de intolerância (FONSECA, 2010) e, por conseguinte, fator determinante de exclusão social (NUNES *et al.*, 2018). Isso reforça a própria natureza da linguagem de ser ela uma competência inerente à vida humana em sociedade, a qual se impregna, devido às diferentes condições de produção, de carga valorativa, por vezes, negativa, como é o caso da discriminação.

Essa lógica de preconceito, intolerância e exclusão por meio da língua se dá em vista de uma percepção distorcida de que a efetiva competência linguística só é possível mediante o

domínio da norma-padrão do idioma ou das variedades linguísticas de prestígio. Em boa parte, tal percepção decorre, segundo Fonseca (2010), de associações que se estabeleceram entre fala e escrita, visto que esta, contagiada pelos aspectos de padronização e normatização, toma o lugar daquela ao impor regras indistintamente aos falantes. Em decorrência disso, “Evidencia-se assim, subjacente à língua-padrão, orientações político-ideológicas e interesses de classes” (FONSECA, 2010, p. 92).

Por sua vez, Bagno (2011, p. 19) considera que toda essa problemática referente ao preconceito linguístico se dá em face de uma confusão que se estabeleceu entre a noção de língua e a de gramática normativa. Esse equívoco provém daquilo que o autor denomina de “pecado original” (BAGNO, 2003b, p. 73), ou seja, da própria tradição histórica de constituição e formação do idioma, sobretudo dos arcaicos “estudiosos da língua” que nutriam interesse pelos usos linguísticos dos escritores canônicos, desconsiderando completamente a língua falada nos contextos reais de uso. É fato que há, além disso, diversas circunstâncias que foram determinantes para a situação atual do idioma, mas “Foram eles que sacralizaram na cultura ocidental o mito de que existe ‘erro’ na língua, uma crença que teve tanto tempo para se cristalizar, para se petrificar, que é praticamente impossível convencer as pessoas do contrário” (BAGNO, 2003b, p. 73, grifo do autor).

Partindo dessa perspectiva, a noção de língua como *referência* criou asas no imaginário social, sobretudo em decorrência de um modelo de sociedade que hoje se efetiva pelo imperativo das relações econômicas, baseado na propriedade privada, nos meios de produção e na mão de obra barata como forma de se obter lucro. Por essa perspectiva, é possível perceber a língua como elemento constitutivo das relações de poder dentro da lógica capitalista e dos mecanismos de dominação relativos aos meios de produção, uma vez que pensar a língua como meio de relações sociais é refletir sobre a dinâmica em que a sociedade se apresenta em determinado momento e espaço, buscando evidenciar o modo como os discursos propalados nos variados meios de comunicação estão impregnados da ideologia dominante a qual afeta o imaginário social em seus múltiplos modos de se fazer prevalente.

Mas, afinal, o que é preconceito linguístico?

Essa é uma questão a que alguns estudiosos têm se dedicado não somente para propor uma definição, mas, sobretudo, para buscar entender a raiz desse problema social. Exemplo disso são os trabalhos dos professores da Universidade de Brasília (UnB) Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo, que, atuantes na questão da discriminação linguística no Brasil, têm desenvolvido, nas últimas décadas, um notável e diversificado acervo de estudos que buscam

dar engajamento à discussão em torno do tema, tentando desconstruir a lógica insensata por trás do preconceito linguístico no país.

Em observação a esses estudos, é possível entender que o preconceito linguístico, a exemplo das demais formas de preconceito, se dá por um prévio julgamento, destituído de quaisquer fundamentos crítico ou científico e, portanto, equivocado de que determinadas variedades da língua não fazem parte da constituição linguística do idioma. Essa percepção está fortemente atrelada ao imaginário social que acredita haver uma norma linguística superior, melhor e, por isso, a única correta, considerando as demais como formas incorretas e inferiores, surgindo, então, a noção de “erro” de português. No entanto, o que acontece é que

as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada tem de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

Conforme aponta a autora (*ibid.*), o que se acostumou denominar de “erro” diz respeito às diferenças entre as distintas variedades/variantes constitutivas de uma mesma língua. Na maior parte dos casos, “essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Caminhando nessa mesma direção, Bagno (2011) ressalta que a base do preconceito linguístico está alicerçada, atualmente, nas relações entre classes sociais, notadamente nas sobreposições ideológicas de uma elite política, econômica e intelectual que considera os usos sociais da língua que destoam da norma-padrão como formas erradas e, portanto, inexistentes no idioma. Para o autor, “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua e gramática normativa*” (BAGNO, 2011, p. 19, grifos do autor), na medida em que essa noção de gramática é tomada, tradicionalmente, como sendo a própria língua. Essa noção de gramática tomada pelo viés da normatividade é vista como “[...] conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 2012, p. 64).

Por esse aspecto, observamos um efeito de apagamento de outras noções de gramática, como, por exemplo, a gramática descritiva, que se dedica a descrever/explicar a língua da forma como é falada (POSSENTI, 2012), e a gramática internalizada, que remete à própria noção de

organicidade natural da língua, das regras socialmente estabelecidas que dão margem de existência ao encadeamento da manifestação enunciativa concernente ao próprio uso linguístico. Logo,

É essa cadeia sinonímica equivocada que permite a muita gente acreditar que o manual de gramática e o dicionário contêm as únicas possibilidades de uso da língua, como se fosse possível encerrar em livro toda a complexidade que governa as relações dos seres humanos entre si e consigo mesmos por meio da linguagem. (BAGNO, 2003a, p. 21)

Nessa perspectiva, a gramática deixa de ser o conhecimento sistemático dos processos e estratégias que caracterizam o funcionamento do idioma. O equívoco se faz pela não observação da adequação a realidade da língua. Conforme Perini (2005, p. 24), “É importante assinalar que cada variedade tem seu conjunto de situações específicas e em geral não pode ser substituída por outras sem provocar estranheza ou mesmo destruir a possibilidade de comunicação”. Nesse caso, mesmo a gramática normativa, que descreve e fixa regras e padrões de manifestações linguísticas dos escritores famosos, os quais eram (são) vistos como modelos a serem seguidos, constituiu-se em função de um modelo de língua, sua existência depende de uma concepção de língua que a antecede, apesar de essa memória, em grande parte, ser sistematicamente apagada socialmente. Daí esse apreço a um aprendizado gramatical que precede a própria noção de língua. Dessa forma,

Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua “bonita”, “correta” e “pura”. A língua passou a ser subordinada e dependente da gramática. O que não está na gramática normativa “não é português”. E os compêndios gramaticais se transformaram em livros sagrados, cujos dogmas e cânones têm de ser obedecidos à risca para não se cometer nenhuma “heresia”. (BAGNO, 2011, p. 80, grifos do autor).

Como efeito, diante da vasta influência dos discursos dominantes, o preconceito linguístico passa a constituir parte do imaginário social brasileiro ao se acreditar que o português é uma língua homogênea, uniforme, invariável e que serve, nesses moldes, aos mais diversos grupos sociais em suas diferentes situações de comunicação.

Reforçando essa questão, Possenti (2017) afirma que uma das questões que ocasiona esse impasse em relação à língua se dá na relação entre a modalidade falada e a escrita do português, quando a gramática passa a ser tomada como sendo a própria língua. Conseqüentemente, surge a noção de escrita como objeto de sobrelevado aprimoramento

técnico, devendo ser, portanto, “correta”, uniforme e natural. Como resultado disso, “[...] analisam-se equivocadamente tanto a oralidade, marcada por características próprias, frequentemente tidas como defeitos, quanto as escritas populares, normalmente objeto de riso” (POSSENTI, 2017, p. 558).

Além do mais, Possenti (*ibid.*) considera que o conhecimento sobre ortografia não possui tanta importância quanto se imagina ter, já que a relevância exagerada que se dá a esse aspecto da língua está amplamente marcada pelo valor simbólico do qual decorre todo seu prestígio social. Desse modo, afirma o autor que vários

aspectos das línguas têm a ver com prestígio e não, por exemplo, com características estruturais e com funções comunicativas ou cognitivas. “Boa pronúncia” ou “boas concordâncias” produzem boas representações dos falantes. A chamada linguagem “correta” é associada à inteligência e à capacidade de raciocínio, e a linguagem “errada”, à incapacidade. Em geral, sem qualquer fundamento. Pode-se conhecer muito ou ser muito ignorante falando em qualquer língua ou dialeto. (POSSENTI, 2017, p. 560, grifos do autor).

Como consequência desse entendimento, Bagno (2011) sustenta que o preconceito por via da língua constitui um mecanismo de dominação pela elite sobre as classes sociais menos favorecidas, que, através do uso de determinada norma linguística – de domínio quase restrito dessa classe influente –, tem por fim excluir do poder econômico e político, e dos bens culturais de maior relevância, aqueles que não dominam tal norma, sendo um dos fatores determinantes para a manutenção do *status quo* de estratificação social. Esse pensamento é compartilhado por Silva, Luquetti e Amaral (2019, p. 8) quando asseveram que “Os rótulos negativos dados às variedades linguísticas de falantes oriundos de classes sociais mais baixas, marginalizados, e/ou menos letrados acentuam a hierarquização social, legitimando o poder das classes dominantes”.

O fato é que o preconceito linguístico é apenas parte dessa adversidade, o berço de uma questão com consequências sociais desoladoras para as pessoas vítimas desse problema. Isso se dá porque o preconceito leva à discriminação e, por conseguinte, à exclusão social (BAGNO, 2011). Em outras palavras, a falta de domínio popular sobre as variedades linguísticas de prestígio e, principalmente, sobre a norma-padrão, língua oficial do governo brasileiro, faz com que grande parte da população fique, por vezes, às margens do exercício da cidadania ao não ter acesso, por exemplo, aos bens e serviços a que tem direito, visto que “[...] os falantes das variedades linguísticas desprestigiadas têm sérias dificuldades em compreender as mensagens enviadas para eles pelo poder público, que se serve exclusivamente da língua-padrão” (BAGNO, 2011, p. 30).

Outro exemplo prático de como o preconceito linguístico tem sido determinante na segregação social é a exclusão de pessoas do mercado de trabalho devido ao uso que fazem de variedades linguísticas estigmatizadas, conforme pesquisa realizada por Melo e Rodrigues (2013), na qual analisaram como profissionais são avaliados pelo desempenho da língua em entrevistas de emprego. Os autores concluem que o preconceito linguístico é evidente, sobretudo nos grandes centros urbanos, onde aqueles que falam o português dito “correto” apresentam diferencial que se sobrepõe aos demais, sendo que “[...] em alguns casos o candidato a uma vaga não tem a oportunidade em mostrar seu desempenho profissional, pois pode ser eliminado [logo] na entrevista” (MELO; RODRIGUES, 2013, p. 885).

Ainda nessa mesma pesquisa, os autores destacam que, em profissões menos elitizadas como “trabalho braçal, pedreiro, varredor de ruas, pintor, mecânico”, não há uma avaliação sobre o uso linguístico do candidato à vaga, “mas em outras profissões como administrador, gerente, operador de telemarketing, dentre outras, a maneira como a pessoa fala pode ser eliminatória” (MELO; RODRIGUES, 2013, p. 885). Essa revelação vai ao encontro daquilo que vem sendo manifestado em outros estudos de que o preconceito linguístico, para além de um fator de exclusão, é um mecanismo em função da classe dominante que ambiciona a perpetuação no poder e manutenção da desigualdade social, econômica e política (SILVA, LUQUETTI, AMARAL, 2019; BAGNO, 2011).

Em razão dessa problemática, acreditamos ser fundamental observar como a educação e, mais especificamente, o contexto de ensino, vêm se organizando para tratar dessas questões. Inverter essa lógica prepotente que articula o preconceito linguístico, por meio de discursos que se oponham a esse imaginário, é fundamental para se almejar uma sociedade menos desigual e destituída das diversas formas de violência simbólica que temos hoje. Além disso, por mais que os discursos acerca da superioridade de determinada norma linguística sobre outras seja um mito fortemente arraigado no imaginário social brasileiro (Cf.: BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2011; POSSENTI, 2020), as pesquisas e a ciência linguística vêm demonstrando incansavelmente que o preconceito linguístico está completamente destituído de qualquer cientificidade, sensatez ou racionalidade minimamente justificável. Ao contrário disso, “Os linguistas já demonstraram que as formas populares de expressão não são piores ou melhores que as formas padrão ou cultas de expressão” (POSSENTI, 2020, p. 57).

É importante esclarecer que, em vista dessa questão, não entendemos que a norma-padrão ou a gramática normativa devam ser extirpadas de uma noção de língua nacional. Uma política linguística produtiva e eficiente não se faz com exclusões, mas com inclusão. A variedade padrão tem seu lugar, assim como as demais também o têm (ou deveria ter), o que se

almeja é desmistificar o pensamento de que o português brasileiro é homogêneo e alçado numa única vertente linguística considerada como modelo a ser seguida. Por isso,

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral ou escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom, é preciso e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento autoritário de repressão e de exclusão social. (BAGNO, 2009, p. 29).

Para tanto, é necessário oportunizar o acesso à essa língua padronizada, sobretudo àqueles estudantes que, por questões de oportunidade, têm domínio apenas de variedades estigmatizadas, para que, assim, possam reivindicar seus direitos em pé de igualdade com os demais seguimentos sociais e com maior engajamento e participação dos interesses de sua comunidade.

Ao final deste tópico, e retomando a discussão então proposta, a pergunta que se faz, neste momento, é a seguinte: por que temos um ideal de língua que não representa a grande maioria da população dela falantes? Além de impasses meramente político-econômicos, como vimos apontando até então, há questões históricas relativas à própria memória de formação do idioma que perpassam gerações e se estabelecem na atualidade com a mesma força ideológica de suas origens. É sobre isso que abordaremos na próxima subseção.

### **3.2 Português brasileiro: movimento histórico de colonização linguística no Brasil**

Assumimos a posição de que a historicidade do português como língua oficial do Brasil está alicerçada na relação entre os diferentes povos que são o fundamento de formação da própria nação brasileira, o que torna esta língua deslocada, em termos simbólicos, do português de Portugal. Entre as identidades culturais linguisticamente influenciadoras no Novo Mundo, destacam-se a indígena, pertencente aos povos nativos desta localidade; a própria identidade cultural portuguesa, pertencente ao colonizador; e a identidade afro, sobrevivida do processo de escravidão. Outros povos de variadas origens também têm participação importante na constituição da heterogeneidade linguística e cultural brasileira. Com isso, queremos dizer que,

Desde o início da colonização, vários fatores contribuíram para a existência de uma diversidade linguística, que incluía, além das múltiplas línguas indígenas existentes, o tupinambá ou, como foi denominado posteriormente pelos colonizadores, a língua geral, línguas europeias – como o espanhol, o francês e o inglês –, o latim, as línguas africanas, bem como a própria língua portuguesa e, com o passar do tempo, um nascente português brasileiro. (MARIANI, 2004, p. 22)

Dessa maneira, o substrato primário de constituição do que chamamos hoje de português brasileiro é fruto preponderante da mescla linguística de diferentes culturas, de diversos povos, de variadas etnias, caracterizando, então, um idioma de expressividade fortemente marcada pela multiplicidade de falantes e falares.

Destaque-se, ademais, que quando os portugueses desembarcaram nestas terras brasileiras, já encontraram aqui uma pluralidade de povos, de culturas e de línguas em toda a extensão de norte a sul do território apoderado pelo colonizador. Dentre esses habitantes, os mais conhecidos eram os Tupis, que ocupavam o litoral nordestino, e os Guaranis, que habitavam a região costeira a sul. Nas demais partes do território, havia outras tribos, ocupadas por povos comumente denominados de tapuias, palavra que em guarani designa os povos nativos que falam “outras línguas”, o que, por si só, demonstra a diversidade linguística existente já àquela época nessa localidade.

Todavia, essa realidade linguística se fez prevalecer somente até o século XVIII, quando houve expressa determinação de proibição pela metrópole do uso de outras línguas na colônia que não a portuguesa (ORLANDI, 2002; MARIANI, 2004). Daí em diante, opera-se um apagamento dessa memória referente à preponderância dessas outras línguas constitutivas do idioma brasileiro, causando um efeito de evidência do português como língua falada no Brasil nos mesmos moldes que se desenvolveu o idioma do colonizador, sobretudo no que diz respeito à língua escrita, que é tomada de Portugal na sua integralidade.

Partindo desse pressuposto, consideramos que o preconceito linguístico no Brasil pode ser explicado a partir de uma perspectiva discursiva, essencialmente quando se busca respaldo no percurso histórico de formação da língua portuguesa brasileira para, assim, entender a produção da memória linguística desse idioma e a construção de uma identidade linguística nacional. Isso remete àquilo que Orlandi (2002) denomina de *língua imaginária* e *língua fluida*, como veremos mais adiante, de uma noção dicotomizada entre uma língua que se origina das próprias manifestações sociais, colocada em contraste com um arquétipo de língua tomado como modelo a ser seguido, mas que não ganha fluidez no contexto natural de uso.

Em face do exposto, pensar os motivos que produzem o apagamento sistemático dessa memória tão importante de nossa historicidade linguística é compreender como o imperativo do colonizador se consolida, particularmente a partir de meados do século XVIII, pela discursivização de um ideal de língua que pouco representa a heterogeneidade que caracteriza a essência do português brasileiro, consolidada desde o início da colonização. Isso nos leva a problematizar e, do mesmo modo, repensar as concepções que norteiam o ensino de língua na



educação básica brasileira, questionando, por sua vez, as ideologias impregnadas no imaginário social de que falamos um português que não atende aos princípios de uma demanda linguística funcional e, portanto, encontra-se desprovido de legitimidade. É isso que buscaremos discutir nos tópicos seguintes desta subseção.

### 3.2.1 Os discursos fundadores da noção de língua no Brasil: a relação entre Estado e Igreja no período colonial

A construção da identidade linguística brasileira está profundamente atrelada a duas noções de língua, baseada na oralidade diversificada (língua dos povos nativos) e na unidade homogeneizada (língua do colonizador), o que irá refletir, no século XIX, no esforço reivindicador de uma pretensa língua nacional, o qual “[...] se encontra atravessado por uma memória discursiva relativa aos diferentes modos religiosos e jurídicos de tratamento das práticas linguísticas e das relações sociais no Brasil do século XVIII” (MARIANI, 2004, p. 18).

Sucedede que a colonização brasileira ocorre mediante um acordo político/econômico entre Estado e Igreja com o qual se buscou, por um lado, atender aos anseios de expansão do cristianismo por intermédio da Igreja Católica; por outro, a exploração econômica em diversas frentes de atuação da Coroa portuguesa. Segundo Paradiso (2011), a proposta colonizadora estabelecida pelos europeus tinha a questão religiosa como fator imprescindível ao alcance de seus ideais:

Dentre os assuntos tão importantes está o processo de conversão como fator decisivo para conquistas territoriais ou estratégias políticas. Em muitos casos, os missionários eram os primeiros “desbravadores” mandados às colônias, a fim de abrir caminho para os conquistadores. (PARADISO, 2011, p. 2, grifo do autor)

Essa conformidade de interesses, que, a despeito de suas tensões e divergências, vinha sendo harmonizada desde o início da colonização, tem seu ponto de cisão com a expulsão dos jesuítas do Brasil em meados do século XVIII por Marques de Pombal. O fato é que, nesse interstício de mais de dois séculos em que a Igreja (por meio dos jesuítas – padres integrantes da ordem religiosa denominada Companhia de Jesus) se manteve na vanguarda da missão catequética/evangelizadora no Brasil, instituiu-se na colônia uma política de tratamento linguístico que tinha como objetivo o domínio das línguas indígenas como estratégia de aproximação do colonizador aos povos nativos do Novo Mundo.

Diante desses fundamentos, Mariani (2004) considera que a relação entre Estado e Igreja, no transcurso da colonização brasileira, instaurou discursividades que estão fortemente representadas pelos aspectos simbólicos de imposição ideológica concernente ao tratamento linguístico, a que a autora denomina de “colonização linguística”. Para desenvolver esse pensamento, a autora parte de uma perspectiva discursiva pela qual é possível entender como os discursos são retomados e validados pela ótica do colonizador, o qual se coloca numa posição de superioridade para exercer a dominância característica da colonização. Tomando como referência o período que vai do século XVI ao XVIII e filiada a uma perspectiva discursiva, a Mariani (*op. cit.*) analisa os modos como se deu a imposição da língua portuguesa na colônia traçando “[...] as descontinuidades e tensões das camadas constitutivas da memória linguística oficial que institucionaliza o português como língua do Brasil e que, ao mesmo tempo, legitima a construção de um imaginário linguístico que toma a língua portuguesa como evidência por si mesma” (MARIANI, 2004, p. 19).

O que propõem Mariani (2004) é que o percurso histórico que constitui a identidade de uma língua nacional brasileira tem início com a denominada *língua geral*, ou seja, a língua tupi apoderada pelos jesuítas com o propósito de colocar em prática, com maior eficiência, seus objetivos catequéticos/colonizatórios. Contudo, segundo a autora, a apropriação gramatical do tupi (também denominada de *língua brasílica* e, posteriormente, de *língua geral*), por meio de uma tecnologia linguística que atendia ao imaginário europeu do século XVI, realizado pelo padre José de Anchieta, se fez oportuna pela necessidade de se pôr em prática o alcance da fé cristã no Novo Mundo. Isso, porém, deixa de atender, de algum modo, a certos propósitos da Coroa portuguesa, em outras palavras,

A gramatização do tupi, que proporcionou seu ensino e sua escrita, permitiu um avanço na evangelização. Mas, paradoxalmente, o crescente uso dessa língua, somado ao início de uma produção escrita não controlada pelo poder real, tornou-se um elemento inibidor da colonização nos moldes pretendidos por Portugal. (MARIANI, 2004, p. 23)

Observa-se aí um ponto de distanciamento entre Igreja e Estado, no modo como almejam o desenrolar da colonização, visto que a Coroa portuguesa pretendia impor, desde o início, sua língua (portuguesa) como sistema simbólico oficial de comunicação, pois, ao contrário da submissão a Deus, que poderia se dá em qualquer língua, a subserviência ao Rei só se tornava possível mediante a língua do colonizador (MARIANI, 2004). Essa tensão perdura por mais de duzentos anos e vai resultar no *Diretório dos Índios*, momento em que tem seu desfecho, no século XVIII, quando a Coroa portuguesa impõe definitivamente o português

como língua oficial a ser falada na colônia, proibindo, terminantemente, o uso das demais, sobretudo da língua geral.

A despeito disso, há diversas implicações discursivas nessa relação entre línguas e seus entrecruzamentos, em vista do embate entre posições discursivas e ideológicas implicadas nesse jogo de poder. Essas tensões, esses conflitos, portanto, deslocam e realocam sentidos, em movimento de deslizamento de sentidos que vão sedimentando novas posições discursivas. Como fica evidente, é possível apontar pelo menos três posições a respeito desse fato: a posição da Coroa portuguesa; o viés religioso da evangelização cristã; e a condição dos povos indígenas nativos da região. Sobre isso, Orlandi (2005, p. 29) atesta que o modo como a língua portuguesa se faz presente no Brasil trazida pelo colonizador “[...] institui um movimento de memória, deslizamentos linguísticos por meio dos quais uma outra língua – a brasileira – faz-se presente.”

Por conseguinte, esse confronto entre culturas implicará no entrelaçamento entre línguas que relutam em manter sua memória, mesmo diante do imperativo português, no sentido de rejeitar a impetuosidade colonizadora, recusando a imposição. Esse estranhamento cria um impasse entre a realidade social e sua apropriação pelo simbólico do qual se originam novos sentidos, isto é,

O novo espaço de comunicação resiste com sua materialidade à língua que chega com os portugueses em sua memória já falada, já dita. Desdobram-se, transmudam-se os modos de dizer. A relação palavra/coisa faz ruído, relação não coincidente entre si e nem perfeitamente ajustada. Outras formas vão estabelecer-se fazendo intervir, e ao mesmo tempo constituindo, a memória local. (ORLANDI, 2005, p. 29)

Tomando essa percepção como pressuposto básico da relação conturbada entre as línguas da época, podemos dizer, de um lado, que a colonização, de forma geral, é um acontecimento discursivo (ORLANDI, 2002; MARIANI, 2004), no sentido de que ocorre “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2015, p. 16), ou seja, “É um acontecimento na medida em que produz sentidos e, ao mesmo tempo, provoca rupturas em sentidos já estabilizados” (MARIANI, 2003, p. 74), em razão do qual “[...] se instaura um trabalho de linguagem que não é qualquer um” (MARIANI, 2003, p. 74), uma vez que acontece para atender a condições específicas nessa conjuntura.

Por outro lado, a colonização linguística, conforme proposta por Mariani (2004), é da ordem de um “acontecimento linguístico”, nos termos definidos por Orlandi (2002). Ou seja,

Partindo da ideia de acontecimento discursivo, mas pensando a nossa questão de língua tal como se coloca no Brasil, por acontecimento linguístico entendo que a relação de colonização produz uma clivagem – disjunção obrigada – que afeta a

materialidade da língua brasileira. Marca de nascença que é trabalhada de muitas e variadas maneiras ao longo de sua história. (ORLANDI, 2002, p. 27)

Observe-se que este conceito surge de um deslizamento de sentido, saindo de uma questão essencialmente discursiva para alcançar aspectos que são de natureza propriamente linguística, não de uma metalinguagem despropositada, mas de uma manifestação histórica e social da língua que se altera devido à atividade discursiva operada em/por essa materialidade linguística. Com isso, temos que a colonização linguística provoca não somente alterações discursivas, mas também na própria organização da língua, já que “[...] produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados” (MARIANI, 2004, p. 28).

Para pensar essa questão, Orlandi (2002) inverte a noção convencional de como se estudar e compreender o percurso histórico inerente a uma determinada sociedade. Partindo do pressuposto de que a história de uma nação está marcada discursivamente na língua, reconstituir a trajetória de formação dessa língua e de sua memória é fundamental para se compreender a própria história em geral desse povo. Em suas próprias palavras, “[...] o estudo sobre a história da língua e de seu conhecimento pode nos ‘falar’ da sociedade e da história política da época, assim como do que resulta como ideias que se constituem e que nos acompanham ao longo de nossa história” (ORLANDI, 2002, p. 15, grifo da autora).

Essa perspectiva buscada por Orlandi (2002) se justifica na medida em que há, pelo viés discursivo, coisas a saber que são da ordem do histórico, de sentidos historicizados e materializados na estrutura da língua que dizem muito sobre a constituição e a organização de uma sociedade ou de uma nação. Nesse caso, os discursos empreendidos socialmente, de cuja materialidade espriam efeitos de sentido diversos, não são dados aprioristicamente, mas estão vinculados às circunstâncias socioideológicas de onde provêm, ou seja, pertencem a condições de produção específicas, das quais é possível entender as posições ideológicas neles materializadas.

Nessa condição, é exequível se compreender o empreendimento colonizador brasileiro por meio dos estudos das línguas existentes nesse período aqui no Brasil. Os discursos em torno da colonização e as políticas linguísticas que foram sendo desenvolvidas no Novo Mundo representam uma esfera de conflitos e um mecanismo de representação, de forças determinadoras da construção de uma língua portuguesa no Brasil. Os discursos do colonizador, alicerçados na ideologia eurocêntrica, centram-se em um imaginário de posição hierarquicamente superior, sobrepondo-se ao colonizado em suas diferentes vertentes de

significação: “É um discurso que se impõe pela força e pela escrita, ou melhor, impõe-se com a força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada que já traz consigo uma memória, a memória do colonizador sobre a sua própria história e sobre a sua própria língua” (MARIANI, 2004, p. 24).

Essa posição de superioridade se faz evidente pelo antônimo, pelo discurso de inferioridade. Por exemplo, a famosa frase de Gândavo sobre os povos indígenas, na qual se percebe uma projeção de imagens sobre os povos nativos pelo ideário do colonizador que toma a língua como preposto da subalternidade, por estar fora dos padrões considerados civilizados no imaginário europeu. Nestes termos, afirmou o historiador e cronista português do século XVI que

A língua deste gentio toda pela costa é, uma: carece de três letras – *scilicet*, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente. (GÂNDAVO, [1576] 2008, p. 65, grifo do original)

Esse não é um enunciado isolado da época, mas um bordão que se tornou corriqueiro no discurso do colonizador acerca dos povos nativos do Brasil na relação com a colônia. Essa posição discursiva não somente é conveniente, mas necessária aos anseios de imposição da *Fé*, da *Lei* e do *Rei*, “faltantes” na cultura indígena. O imaginário colonizador sobre o colonizado se impõe discursivamente, não abrindo brechas para o polissêmico, direcionando-se para a estabilidade. Há uma tendência para o autoritário, isto é, “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor” (ORLANDI, 2010, p. 86).

Esse efeito de apagamento de um dos enunciadores enquanto elo de funcionamento do discurso, implica retirá-lo da incursão produtora de significados e, portanto, das marcas de sua própria representação histórica. A posição discursiva do colonizador acerca dos povos nativos do Brasil tende ao autoritarismo – à monossemia, como diria Orlandi (2010) – na medida em que desconsidera o modo como esses povos significam suas práticas: apenas a posição do colonizador é dada a função de significar, como efeito de evidência de sentido. Para isso, apela-se aos discursos de inferiorização, os quais funcionam como estratégia discursiva para justificar o controle, o domínio, a imposição, necessários aos ideais impelidos pela colonização.

Esse domínio se inicia exatamente pela *Fé* (faltante), com a ação dos jesuítas na catequese dos povos nativos. Isso porque, conforme mencionamos, a questão referente à língua ficou, nos dois primeiros séculos de colonização, a cargo dos representantes da Igreja, os quais

desenvolveram uma política linguística que favoreceu certa liberdade de falares, justificando o fato de que, até meados do século XVIII, a colônia esteve sob influência de diversas ordens linguísticas, fortemente marcada pela oralidade. Fortalece esse pensamento o fato de que a colonização inicial do Brasil se fez, em sua grande maioria, por pessoas analfabetas, juntamente com o fato de que os povos nativos dispunham de uma cultura linguística plenamente marcada pela oralidade. Dessa maneira, as práticas letradas, nesse período, se restringiram aos representantes da Igreja e a alguns cronistas que buscavam relatar as características do “novo” território (DAHER, 2012).

Ainda segundo Daher (2012), há uma imposição da língua escrita às ágrafas no processo de colonização, causando aquilo que se poderia denominar, em análise de discurso, de apagamento da memória desse povo falante em diversos aspectos. Nesse sentido, a oralidade deixa de ter, progressivamente, sua importância à medida que a grafia vai tomando esse lugar de memória, com esse efeito de permanência mais visível e mais duradouro. Diante disso, há a necessidade de grafar a língua indígena para atender aos anseios do colonizador:

Como integrantes do “aparelho exegético cristão” instalado nestas partes, as gramáticas de línguas indígenas não podem deixar de constar deste rol de instrumentos letrados da catequese, o que se sustenta, inclusive na ideia de uma exegese cristã não apenas bíblica, mas igualmente gramatical e vocabular. (DAHER, 2012, p. 41-42, grifo da autora)

Consequentemente, essa oralidade, que se perde em vista de uma imposição escrita (*ibid.*) reflete o autoritarismo pernicioso que deslegitima o gentio como modelo sociável adequado aos anseios do colonizador. Há uma língua faltosa: faltosa na escrita, faltosa nas letras e, portanto, faltosa na representação. Na perspectiva jesuítica, essa falta pode ser suprida ao se gramaticalizar a língua do gentio (levando o tupi ao patamar de *língua geral*, equiparada à identidade linguística europeia), repondo os elementos que lhes faltam, o *F*, o *L* e o *R*, ou melhor, a *Fé*, a *Lei* e o *Rei*. No entanto, na perspectiva da Coroa, essa “reposição” não é suficiente, é necessário cortar o mal pela raiz, efetivado nos termos imposto pelo Diretório dos Índios em meados do século XVIII. Assim sendo,

Essa tradição sobre as línguas indígenas, uma tradição criada em torno da ideia de deficiência, de falta, tinha nos jesuítas seu lugar de autoridade simbólica. Uma autoridade que foi derrubada, negada, banida em meados do século XVIII, com o *Diretório dos Índios*, uma ordem régia expedida com o aval do Marquês de Pombal que ordena o uso exclusivo da Língua Portuguesa na colônia brasileira. A língua portuguesa, instituição da nação portuguesa, foi institucionalizada na colônia através desse ato político-jurídico, um ato que oficializa de modo impositivo que era essa, e apenas essa, a língua que devia ser falada, ensinada e escrita, exatamente nos moldes da gramática portuguesa vigente na Corte. (MARIANI, 2008b, p. 27, grifo da autora)

Esse fato escancara o poder incisório do colonizador na busca de impor sua identidade no território apoderado, identidade esta que estava escapando a seu domínio diante da política linguística instituída pelos jesuítas. Isso explica a necessidade de uma forte intervenção na língua, uma vez que o objetivo das imposições pombalinas era, em grande parte, implantar uma realidade linguística compatível com a ótica do colonizador, que facilitaria o domínio, que possibilitasse o controle e que viabilizasse a interdição, o que só se tornara possível por meio de um imaginário linguístico constitutivo da realidade portuguesa como nação.

No entretanto, há nesse ideário um efeito de permanência na base de formação do português brasileiro nos moldes em que se deu desde o início da colonização e durante os mais de duzentos anos em que os jesuítas permaneceram na colônia, uma memória que se faz presente mesmo diante da repressão e que vai, de algum modo, solapando esse imaginário de homogeneidade, de regularidade constitutivo do esboço de língua/nação dos grandes impérios europeus. Ou seja, há consequências que escapam ao controle da política linguística instituída pelo colonizador, conforme veremos a seguir.

### 3.2.2 Efeito de permanência da memória no português brasileiro: implicações decorrentes da colonização linguística no Brasil.

Como já mencionamos neste trabalho, a colonização portuguesa no Brasil se inicia com a circulação de várias línguas no território colonizado, sobretudo de uma prática linguística majoritariamente oralizada. Porém, o domínio do tupi pelos jesuítas, com o objetivo de facilitar a inserção dos nativos na fé cristã, acabou por provocar uma grande popularização dessa língua, chegando à condição de ser categorizada como “língua geral”, estabelecendo uma certa unidade necessária ao convívio entre os habitantes do Novo Mundo. Diante disso, é razoável se presumir que há consequências marcantes na memória linguística colonial diante da imposição via decreto que instaurou o famigerado Diretório dos Índios em meados do século XVIII, notadamente em âmbito discursivo.

Antes de adentrar a essa questão, é preciso entender que – em um dos pontos de aproximação entre Orlandi (2002) e Mariani (2004) – a ação do colonizador brasileiro se deu, preponderantemente, no entremeio de, pelo menos, duas identidades linguísticas diferentes: o português e as línguas indígenas (de nossa parte, acrescentaríamos as línguas africanas). Isso quer dizer que a

Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s). (MARIANI, 2004, p. 28)

Esse choque entre essas identidades linguísticas diferentes, portanto, vai criar situações históricas singulares que instituem novas discursividades, condições enunciativas específicas e representativas do entrecruzamento cultural de seus falantes.

Dentre outras coisas, interessa-nos realçar, diante dessas questões apontadas, que o percurso como se desenrolou o processo de colonização brasileira até o Diretório dos Índios, ocorrido no século XVIII, instituiu uma identidade linguística nacional baseada na diversidade e em variedades que constituem uma pluralidade de falares, dando origem a uma memória linguística longe de ser homogeneizada da língua portuguesa no Brasil. Contudo, essa memória fica latente, recalcada, em decorrência da imposição do português como língua única a ser usada na colônia, em meados do século XVIII por Marquês de Pombal. Todavia, esse fato provoca deslizamentos de sentido, estabelecendo novas formas de significação, contribuindo para a especificidade da identidade linguística que estava em processo de construção, a qual iria fundar, posteriormente, o que denominamos, atualmente, de português brasileiro. Isso significa dizer que

A língua praticada nesse outro regime enunciativo realiza, deste lado do Atlântico, a relação unidade/variedade: a unidade já não refere o português do Brasil ao de Portugal, mas à unidade e às variedades existentes no Brasil. E a unidade do português do Brasil, referido a seu funcionamento historicamente determinado, é marca de sua singularidade. Há um giro no regime de universalidade da língua portuguesa que passa a ter sua própria referência no Brasil. A variação não tem como referência Portugal, mas a diversidade concreta produzida no Brasil, na convivência de povos de línguas diferentes (línguas indígenas, africanas, de imigração etc). (ORLANDI, 2005, p. 30)

Partindo desse pressuposto, entendemos que o processo de contenção dessa diversidade de falares, efetivado com a instituição do Diretório, quando o português é imposto como língua única a ser utilizada na Colônia, não é suficiente para interromper a memória de formação linguística historicizada até essa época. Ao contrário disso, essa tentativa de imposição linguística instaura novas condições que irão determinar a produção de discursos entrelaçados por ambas as memórias (da língua portuguesa e das línguas brasílicas). Com isso, queremos dizer que a memória das línguas brasílicas permanece e permanece em sua constituição amplamente heterogênea, a qual, integrada ao *português* de Portugal, provoca



fissuras e descontinuidades na sua identidade, constituindo a base do que hoje denominamos de *português brasileiro*.

Para demonstrar essa percepção, partimos do pressuposto de que o Diretório dos Índios (1857) e a conseqüente expulsão dos jesuítas do Brasil (1859) se enquadram, assim como a colonização, na categoria de um acontecimento – tanto discursivo como linguístico – nos termos que mobilizamos anteriormente esses acontecimentos provocam repercussões significativas nos processos discursivos e linguísticos, causando resistências e produzindo rupturas em sentidos já sedimentados, abrindo caminho para novas formas de significações. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que se rompe com uma ordem discursiva já estabelecida, dá passagem ao surgimento de outros discursos, em virtude das novas condições discursivas instauradas naquela conjuntura sócio-histórica.

Nesse caso, apesar da imposição da língua portuguesa como língua oficial, o processo desencadeado por essa ação não se deu nos moldes que se via na metrópole, pois há, do lado de cá do Atlântico, distintas e singulares condições de produção que irão direcionar a constituição de uma memória característica do modo como historicizou a política linguística na colônia. Desse modo, conforme reiterar Orlandi (2005) acerca dessa questão, a “materialidade linguístico-histórica” nos mostra que estamos definitivamente diante de um novo padrão linguístico, de uma língua brasileira, com suas especificidades constitutivas. Com efeito, acrescenta a autora que,

Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades. (ORLANDI, 2005, p. 30)

Isso acontece porque, conforme nos revela Pêcheux (2014b, p. 277), “não há ritual sem falhas”. Então, levando em conta que “A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constitui a ordem do discurso” (ORLANDI, 2002, p. 69), o acontecimento (discursivo e linguístico), como o Diretório dos Índios, opera, na memória, um efeito de permanência dos discursos, isto é, ao mesmo tempo em que o discurso da proibição se faz presente, abre-se caminho para que o proibido se mantenha em evidência, ganhe passagem na memória e no histórico, se colocando, por conseguinte, na condição de significar. Isso implica dizer que o português, como objeto de imposição, manteve-se preponderante nesse período pós-Diretório, o que justifica afirmarmos que no Brasil se fala português. Independentemente disso, há elementos neste português que o faz ser diferente daquele que se fala em Portugal, e essa

diferença diz respeito ao modo como cada língua foi historicizada, ou seja, “[...] se marcam por se historicizarem de maneiras totalmente distintas em suas relações com a história de formação dos países” (ORLANDI, 2002, p. 23), o que significa dizer ainda que “Falamos a ‘mesma’ língua, mas falamos diferente” (ORLANDI, 2005, p. 30, grifo da autora).

Os efeitos decorrentes desses diferentes percursos de formação de cada língua explicam o fato de que há, na realidade brasileira, uma disparidade entre o português-padrão (constituído pela memória do português de Portugal) e as variedades linguísticas (as quais estão alicerçadas nessa memória de um português característico da realidade brasileira). Além do mais, acreditamos que as variedades de prestígio estão nesse entremeio (entre o estigma e a norma-padrão), pois são, a nosso ver, uma tentativa de se aproximarem dessa língua padronizada, mas falham em seu ritual por estarem “contagiadas” por essa memória específica da realidade brasileira. Isso justifica o fato de as variedades linguísticas se encontrarem, conforme observamos em Bagno (2003b), situadas numa escala de valor que vai das mais estigmatizadas às mais prestigiadas, consequência imediata do fato de estarem (menos ou mais) relacionadas à essa memória oralizada do português brasileiro ou à memória da língua portuguesa de Portugal, representada pelo imaginário de unidade linguística.

Para justificar esse fato, retomamos Orlandi (2002) em seu empreendimento de entender a questão linguística no processo de colonização brasileira por meio dos discursos do colonizador. Em razão disso, firma a autora – alicerçada na noção de heterogeneidade discursiva relacionada à distinção entre “outro” e “Outro” e as implicações com as diferentes formações discursiva – que a relação entre essas duas identidades linguísticas se dá pelo fato de que a heterogeneidade lança um “fundo falso” no ideário brasileiro de língua, instituindo esse efeito de permanência da língua do colonizador, ou seja, o “mesmo” comporta o “outro” como fundamento de sua constituição e de sua própria existência (permanência). Nas palavras da autora,

o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. Produzem discursos distintos. Significam diferentemente. Discursivamente é possível vislumbrar esse jogo de prestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Nós, brasileiros, ao falarmos o português estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada. (ORLANDI, 2002, p. 23)

Por outro lado, a dificuldade de se desvincular do imaginário europeu de língua irá refletir nas discussões em torno de um pretense estabelecimento de uma língua nacional propriamente brasileira que colocam em contraponto esses dois ideais de língua. De regra, esse

embate está circunscrito, segundo Mariani (2008a), a três concepções diferentes: uma que se alia à perspectiva linguística do colonizador; outra que a rejeita terminantemente em favor de um purismo linguístico nacional; e “[...] a que, de modo crítico, considera que não há como falar em língua nacional ou em línguas nacionais sem considerar a memória histórico-política da língua de colonização em confronto com outras línguas” (MARIANI, 2008a, p. 74-75). Em decorrência desse fato, Orlandi (2005) afirma que há um conflito, que perdura desde a Independência, em busca de estabelecer juridicamente uma língua nacional, pois, segundo ela, até hoje não se decidiu se falamos “brasileiro” ou “português”:

E os efeitos desse jogo político, que nos acompanha desde a aurora do Brasil, nos faz oscilar sempre entre uma língua outorgada, legado de Portugal, intocável, e uma língua nossa, que falamos em nosso dia a dia, a língua brasileira. É assim que distingo entre língua fluida (o brasileiro) e a língua imaginária (o português), cuja tensão não para de produzir os seus efeitos. (ORLANDI, 2005, p. 29)

As noções de língua fluida e de língua imaginária, formuladas pela autora (ORLANDI, 2002), dizem respeito a uma conceituação dicotômica que representa a relação entre um sistema linguístico com regras criadas socialmente, portanto mais dinâmico e aberto a mudanças, e um sistema linguístico fechado, cujas regras pré-estabelecidas não são facilmente modificáveis; em outras palavras, “A língua imaginária é a que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes de sistemas e fórmulas” (ORLANDI, 2002, p. 22).

Essas noções têm de ver com a forma como se estabeleceu a política linguística no Brasil desde o início da colonização, a qual produziu essas duas perspectivas de línguas bem definidas e delimitadas uma da outra. Dessa maneira, informa a autora que definiu

[...] a língua imaginária como sistema fechado, normas, artefato do linguista (mas também dos missionários e outros assemelhados) ao passo que a língua fluida é a língua no mundo, sem regras que a aprisionem, língua no acontecimento do significar na relação de homens com homens, sujeitos e sujeitos. (ORLANDI, 2002, p. 13)

Partindo desse pressuposto, apesar de as concepções referentes a língua fluida e a língua imaginária, conforme propõe Orlandi (2002), estarem essencialmente relacionadas à noção de língua em sua materialidade discursiva, podemos associá-las as noções de Bagno (2003b) a respeito das terminologias sobre variedade linguística no Brasil. Nessa condição, enquanto a língua fluida se equipara às variedades sociais (estigmatizadas e de prestígio), a língua imaginária, por sua vez, corresponde à norma-padrão a qual, segundo Bagno (2003b, p. 81), “se

encontra na estratosfera da abstração, do virtual [...] e exerce uma influência muito forte no imaginário de todos os brasileiros”.

Levando em consideração o caminho que percorremos até aqui, sustentamos que a questão da pluralidade linguísticas que temos hoje no Brasil, em vista da qual se concretiza o preconceito linguístico, se explica pela forma como a identidade linguística brasileira foi sendo construída desde o início da colonização. Desse modo, conforme assinala Orlandi (2002, p. 23), “São muitas as consequências desse fato”, que irão influenciar, diríamos nós, no modo como se pensa a realidade linguística atualmente no Brasil. Vejamos quais são elas.

A primeira consequência disso, apontada pela autora (*ibid.*), diz respeito à relação entre escrita e oralidade, já que, ao contrário do português de Portugal, que têm uma historicidade intimamente ligada à escrita (do latim e do romance português), o português brasileiro, por seu lado, historiciza-se no entremeio de uma pluralidade linguística que, conforme já mencionados neste trabalho, caracteriza os dois primeiros séculos da colonização. Por exemplo, a língua geral, que, “[...] como sabemos, embora falada em todo o território nacional nos séculos XVII e XVIII, não se legitima pela escrita” (ORLANDI, 2002, p. 23-24), sobretudo em decorrência da interdição operada por Marques de Pombal.

Além disso, a consequência mais trágica em torno dessa questão se manifesta no ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira:

Este fato, não visível na história gramatical, produzirá no entanto efeitos importantes na escolarização em suas propostas de ensino de escrita (e de “fracasso” escolar): há uma oralidade que não se legitimará e que resiste à escolaridade. Nessa concepção de heterogeneidade linguística, por mim proposta, este seria um de seus efeitos. A compreensão desse efeito apela a razões históricas que fazem entrar em questão a materialidade mesma da língua. (ORLANDI, 2002, p. 24, grifo da autora)

Isso posto, lançando mão de uma perspectiva discursiva, que toma a língua em sua materialidade, ou seja, na forma como o discurso é dado a significar pelos processos históricos de constituição, destacamos que a língua usada no Brasil se constitui como elemento simbólico distinto da língua usada em Portugal, mas são tomadas, afirma Orlandi (2002), como idênticas em sua materialidade empírica, “Daí os equívocos. [Pois] A observância da (mesma) materialidade empírica não deixa ver (desconhece) a distinta materialidade histórica” (ORLANDI, 2002, p. 24).

A base do problema está no fato de que o aluno não aprende porque o sujeito da aprendizagem não está inscrito no processo histórico de constituição dessa língua e, portanto, não faz sentido para ele esse conhecimento, pois está fora de seu discurso, não há filiação a essa

memória e, assim, não significa (não faz sentido) em sua história (ORLANDI, 2002). O ensino, nesse caso, se torna impossível e, conseqüentemente, “o resultado não é fracasso, mas inconsistência histórica, resistência ao que não faz sentido” (ORLANDI, 2002, p. 28).

Como já mencionamos, a maioria dos indivíduos mandados à colônia era analfabeta, criando uma cultura linguística amplamente oral no território. Por exemplo, na comunicação administrativa, como assinala Orlandi (2002), apesar de haver documentos escritos, as pessoas nutriam maior confiança naquilo que lhes era repassado oralmente (ORLANDI, 2002, p. 28). Apesar disso, o fardo da imposição ideológica colonizadora age no apagamento dessa memória, o que gera esse impasse ao ensino atualmente, sobretudo no que diz respeito à escrita, visto que se constitui como “Forte traço de nossa história cultural esse da tradição oral, que mostra porque os brasileiros têm – diferentemente dos europeus – uma relação frouxa com a escrita e um apego forte à oralidade” (ORLANDI, 2002, p. 28).

De nossa parte, destacamos que outro efeito resultante dessa questão é a formação de uma língua caracterizada por uma ampla variedade linguística que, como demonstramos, tem graus de estigma e prestígio variados, a depender da capacidade de autorrepresentação de cada grupo de falante (BRAGNO, 2003b). Resultante da imposição do português como língua oficial em meados do século XVIII, essa memória conflituosa do português brasileiro estabeleceu, então, um ponto de divergência que, a partir daí, operou de forma a historicizar um imaginário linguístico brasileiro dividido entre duas perspectivas: as variedades de prestígio (vinculada à elite política/econômica e intelectual) e as variedades estigmatizadas (atrelada à população de menor poder econômico e, em boa parte, pouco escolarizada). Sobre esse aspecto, Mariani (2008b) afirma que há no Brasil uma contraidentificação de uma grande parcela da população com o referido português oficial brasileiro, fazendo com que

Muitos brasileiros, então, não se identificam com o que é chamado de língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, como os enunciados atestam, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar. (MARIANI, 2008b, p. 34)

Contudo, conforme nos lembra Bagno (2001), a ideologia imperialista permanece viva, mesmo com o fim dos grandes impérios colonizadores, no imaginário dos puristas e “defensores” da dita língua “correta”. Nesse sentido, afirma o autor que,

Tendo sido usada, porém, como instrumento de colonização, de dominação, de controle, de imposição de um poder imperial, essa norma padrão passou a ser identificada como *a* língua portuguesa, quando, de fato, é só uma parte pequena dela,

uma das inúmeras combinações de regras permitidas pelo sistema da língua. (BAGNO, 2001, p. 49, grifo do autor)

Ou seja, a consequência principal do processo de colonização linguística no Brasil se expressa na própria constituição de nossa identidade linguística nacional, que dicotomiza (pelo menos) dois imaginários linguísticos representativos de diferentes ideologias, sobretudo a partir do acontecimento discurso denominado Diretório dos Índios: de um lado, tem-se a variedade como aspecto constitutivo do contexto anterior ao Diretório e, de outro, a unidade linguística, que se firma enquanto discurso principal a partir desse acontecimento, a qual vai instituir a gramática normativa e a norma-padrão enquanto mecanismos de sua expressão. Devido a esse fato, entra no jogo ideológico a formação em termo discursivo das denominadas variedades, as quais irão se historicizar associadas justamente a questões de valores sociais implicados nesse processo de formação identitária linguística, determinando o estigma e o prestígio relacionados aos falares sociais, desencadeando o preconceito, a discriminação e a exclusão social, nos moldes em que presenciamos atualmente.

Realçamos ainda que, nesse interstício de um pouco mais de meio século em que a língua do colonizador se fez permanecer enquanto discurso de unidade linguística – do Diretório (1757) à Independência (1822) – trabalhou-se na tentativa de dissolver a memória de língua que se instituiu desde o início da colonização. Isso se fez tanto pela proibição em si (decreto que instituiu o Diretório dos Índios), mas, também, por meio de outros mecanismos ideológicos, como, por exemplo, o ensino do português, utilizando-se tanto de um aparelho repressivo (proibição), como de um aparelho ideológico de estado (ensino). Esse fato, se não foi o bastante para estancar uma memória linguística anteriormente instituída, foi suficiente para instaurar rupturas e criar outro imaginário, um imaginário homogeneizado de língua, que irá influenciar nas aspirações de determinação de uma língua nacional, sobretudo pela confecção de gramáticas e de dicionários de autorias brasileiras ainda no século XIX e, posteriormente, no decorrer do século XX. Isso significa dizer que, “Nos silêncios impostos pela colonização, a imposição de uma língua camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2003, p. 77).

Sobre esse aspecto, Orlandi (2002) propõe uma reflexão sobre a questão linguística nesse entremeio da colonização à independência, referente à “história do conhecimento linguístico no Brasil”, colocando a gramática como fator preponderante na “[...] história da constituição da língua nacional” (ORLANDI, 2002, p. 123); em outras palavras, “No século XIX, momento de ruptura com a filiação portuguesa e de filiação das bases para a produção das

gramáticas brasileiras, os gramáticos asseguram nossa identidade linguística, nacional, e afirmam nossa identidade de cidadão na sociedade brasileira” (ORLANDI, 2002, p. 192).

Contudo, ao mesmo tempo em que busca implantar uma unidade imaginária de língua, a gramática funciona como instrumento revelador da variedade linguística, pela contraposição discursiva. Não há como instaurar uma contraposição sem o objeto confrontado. Se a gramática (normativa), nesse aspecto, tem por função, no país independente, legitimar a língua (padrão) como unidade instituidora da nação, por outro lado não deixa perder de vista que essa legitimação se faz necessária diante de uma variedade que está a todo momento na diagonal discursiva, na esquelha de uma memória interveniente na ação do processo de gramatização:

A gramática, nessas condições, é instrumento de legitimação, dá foros de universalidade, significa o direito à unidade (imaginária) constitutiva de toda identidade. Correlatamente, falar em usos variados é defender “outra” língua. E, desse lado do Atlântico, uma vez conquistado o direito à unidade, de imediato se começa, de novo, a se reconhecer as variedades: a da relação com as línguas indígenas, as línguas africanas etc. (ORLANDI, 2002, p. 128, grifo da outra)

Já no século XX, com o Estado brasileiro constituído e consolidado como nação, a gramática passa a ser, então, segundo Orlandi (2002), apenas um meio de se manter a identidade linguística adquirida, sobretudo na incumbência de determinar “corretamente” o conhecimento sobre a língua, diga-se, língua padrão. Há, a partir de então, uma profusão de obras gramaticais, com diferentes filiações teóricas, propondo “diferenças descritivas e analíticas; diferenças e análise de frase e de seus complementos, distinções que incidem sobre adjuntos e suas descrições etc.” (ORLANDI, 2002, p. 192). Esse cenário vai resultar na proposição da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) no final da década de 1950, a qual firma uma referência homogeneizada em bases terminológicas, operando um apagamento da “[...] materialidade da função-autor gramático tal como se praticava no século XIX” (ORLANDI, 2002, p. 192).

Esse fato abre caminho para o estabelecimento da Linguística no campo dos estudos da língua no Brasil. Com a consolidação do Estado brasileiro em termos linguísticos/discursivos, jurídico e político, demanda um interesse voltado para a questão científica, com objetivo de fortalecer a identidade nacional e estabelecer um olhar otimista para o futuro da nação. Esse estudo da língua, que estava atrelado a uma questão meramente gramatical no século XIX, passa então a ter novas perspectivas, colocando em contraponto os sujeitos do conhecimento linguístico em termos científicos, momento em que “A relação não se faz mais entre os

portugueses e brasileiros, mas, no Brasil, entre teorias científicas a respeito da linguagem e resulta na distinção entre brasileiros e brasileiros” (ORLANDI, 2002, p. 192).

Isso implicará na relação, se não antagônica, por vezes, controversas, que se institui entre Gramática e Linguística. Enquanto esta firma sua influência na construção de um conhecimento linguístico, ganhando prestígio com o *status* de ciência, a gramática ganha função no ensino escolar, sobretudo após a imposição da NGB por meio de decreto estatal. Ainda embasados em Orlandi (2002), observamos que a ambivalência estabelecida entre essas duas vertentes e suas funções se firma na relação entre unidade e diversidade na língua:

Temos como resultado, de um lado, o da gramática, a instituição de uma *terminologia linguística* imposta por especialistas ligados ao ensino da língua como língua nacional, oficial, servindo pois diretamente a uma política da língua, e, de outro, o da linguística, a elaboração de uma *metalinguagem* com fins explícitos de reflexão, estabelecendo um olhar teórico em relação aos fatos de língua e que também trabalha a objetivação de uma língua com sua unidade. (ORLANDI, 2002, p. 194, grifos da autora)

A perspectiva gramatical até esse momento está amplamente atrelada à Gramática Tradicional, notadamente à Normativa, o que a coloca numa posição divergente dos ideais trazidos pela Linguística, sobretudo no que tange à questão da variedade linguística no Brasil. Nessa situação, enquanto se pode dizer que a Linguística é correligionária da língua fluida, da heterogeneidade e da forma variada como se estabeleceu a língua brasileira; a Gramática Tradicional, por sua vez, está afeiçoada à língua imaginária, homogênea e afiliada ao ideal de língua do colonizador.

Enfim, é nesse entremeio que buscamos colocar em discussão a questão do preconceito linguístico e seus efeitos no social, em vista dessas posições teóricas que apresentam concepções divergentes acerca da variedade constitutivas da língua portuguesa brasileira. Dessa forma, (re)pensar essas questões é importante, sobretudo para se propor encaminhamentos para um ensino de língua que contemple a realidade linguística brasileira em sua dinâmica de uso, em seus diversos falares, como veremos na subseção a seguir.

### **3.3 O ensino de língua portuguesa na escola diante do preconceito linguístico no Brasil**

Após essa incursão no contexto histórico e ideológico de como o português se constitui como língua nacional da nação brasileira, buscaremos entender, neste tópico, as perspectivas por trás do ensino dessa língua materna nas escolas de educação básica do país. Assim, pensando em nossa finalidade neste trabalho, é importante entender como as propostas de



ensino de língua para a educação básica estão alicerçadas em discursos que se afastam ou se aproximam da ideologia do colonizador, o que pode sugerir a que medida suas posições indicam “[...] mudança no regime de validade da língua para seus falantes, produzindo nossa legitimidade como sujeitos falantes do português em solo brasileiro” (ORLANDI, 2002, p. 138).

Entretanto, em consideração a teoria em que estamos ancorados para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual toma a língua em sua materialidade, pensando o modo como o discurso se torna apto a significar, com um apelo à história e à ideologia, precisamos pensar o ensino como parte da instituição escolar e do modo como os sentidos estão envoltos na sua discursivização. Diante disso, o que nos interessa, em todo caso, não é o ensino como prática em sala de aula, mas o ensino enquanto prática discursiva, na qualidade de instituidor de rituais e de sentidos que dão margens de existência à instituição escolar e, aí sim, sua prática. Nessa direção, não podemos deixar de pensar essa instituição como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), no sentido mesmo que propõe Althusser (1980, p. 43), ou seja, uma realidade que se apresenta ao observador imediato sob a forma institucional que se distingue das demais instituição pela sua especialização.

Essa compreensão é importante para este trabalho na medida em que nosso objetivo maior está alicerçado na atividade pedagógica em sala de aula do ensino básico. Desse modo, buscando conhecer a maneira como estão sendo discutidos e propostos, nas pesquisas linguísticas, encaminhamentos didáticos para o ensino atual, nos dar condições para analisar criticamente os discursos forjadores do livro didático em sua materialidade estruturada discursivo-ideologicamente, sobretudo em face da questão referente às variedades e o preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa na educação escolar brasileira.

Partindo desses pressupostos, lembremos que um dos principais dilemas acerca do ensino de língua portuguesa hoje no Brasil diz respeito exatamente à questão sobre *o que ensinar e como ensinar*, ou seja, o embate discursivo, em suas variadas perspectivas ideológicas, se dá acerca dos conteúdos a serem direcionados e das metodologias a serem empregadas nas aulas, haja vista as tentativas de renovação das concepções e, conseqüentemente, das práticas sobre o ensino de língua voltado para educação básica brasileira (SANTOS; SILVA, 2015, p. 242).

Dentre essa celeuma, destaca-se a polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática nas aulas de língua portuguesa. Engana-se quem acha que essa questão já está superada, embora profusamente debatida, pois, apesar de segmento de pesquisadores se aliar à posição discursiva de que o ensino de gramática deve ser parte integrante das aulas, resguardados o espaço e a

prevalência de outros conteúdos linguísticos (POSSENTI, 2012; SILVA, 2011), há quem se posiciona no sentido de que esse ensino de gramática é supérfluo ou mesmo desnecessário (BAGNO, 2003b). O fato é que essa confusão acaba desencadeando incertezas no professor de educação básica sobre o que de fato ensinar, qual prática adotar no ensino e os procedimentos corretos a serem empregados diante dessas “novas” determinações sobre ensino de língua portuguesa (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 16), acarretando uma percepção do professor “[...] embaralhada entre velhas e novas concepções e metodologias de ensino de Língua Materna” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 260).

Se buscarmos amparo no modo como se historicizou a língua e os materiais didáticos no Brasil, entenderemos, conforme já mencionamos neste trabalho, que a partir de meados do século XVIII, devido à imposição do português como língua oficial da colônia, passamos a ter um ensino de língua voltado inteiramente ao português padrão, isto é, o ensino estava orientado, em grande parte, ao estudo da tradição gramatical. Por isso, é possível dizer que, “Historicamente, o ensino de português, língua nacional, está ligado à gramática. A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na escola” (ORLANDI, 2002, p. 194).

A questão importante a se pensar, neste momento, é sobre o que ensinar nas aulas de língua portuguesa na educação básica, uma vez que não se deve priorizar metodologias que abarcam apenas o estudo da gramática normativa.

Pensando nisso, destacamos que não é de hoje que os discursos em torno dos estudos linguísticos defendem que o ensino de língua materna deve priorizar a variedade linguística, em vez de privilegiar um ensino meramente *gramatiquero*, desvinculado do contexto real de produção da língua. Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda na década de 1990, embasados nas perspectivas científicas então consumadas, propuseram práticas pedagógicas para o ensino de língua nas escolas de educação básica que tinham como metodologia a abordagem da variedade linguística, tentando inverter a valorização exagerada dada à gramática normativa e conceder espaço às variedades não-padrão da língua portuguesa (BRASIL, 1998).

De outro lado, embora o discurso dos PCN esteja marcado por um olhar atento e atencioso ao ensino da variedade linguística, Possenti (2012) sustenta que o papel da escolar é mesmo o de ensinar a língua-padrão ou de criar condições para sua aprendizagem. Isso quer dizer que o posicionamento de uma parte das novas metodologias de ensino não se manifesta pela necessidade de retirar da ação pedagógica o ensino da norma-padrão, mas tão somente de expandi-lo para abranger outras categorias da língua. Ou seja, por entenderem que as crianças já chegam à escola com pleno domínio de uma ou mais variedades linguísticas, aliam-se à posição

de que, entre outras coisas, “[...] a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito” (POSSENTI, 2012, p. 32).

Além do mais, Possenti (*op. cit.*) acentua que é um equívoco político e pedagógico negar ao aluno o conhecimento da língua-padrão, a pretexto de um “pré-conceito” de que é difícil aprendê-la ou de que é uma imposição dos valores de um grupo a outro, haja vista que, diante da evidência de que uma mesma língua serve a diversas ideologias e a variadas funções, o engano “[...] é o de não perceber que os menos favorecidos só têm a ganhar com o domínio de outras formas de falar e de escrever” (POSSENTI, 2012, p. 18). Por outro lado, destaca o autor (*ibid.*) que é prescindível o conhecimento de uma metalinguagem técnica para o domínio eficiente de uma língua. Isso implica dizer que o ensino de gramática na escola não é indispensável, uma vez que, para se saber uma língua e suas regras, não é necessário conhecer tecnicamente sua gramática, ou seja, saber analisá-la ou explicitá-la. Tal entendimento advém do imaginário de que a língua falada precede a língua escrita e, conseqüentemente, todos os estudos pormenorizados de suas regras gramaticais, as quais se destacam em decorrência do prestígio a elas dadas e não pela funcionalidade comunicativa ou cognitiva. Como efeito, “Nessa linha de valorização social de certos índices, a ortografia funciona como um distintivo: quem a conhece passa por sabido, quem não a conhece, por incapaz (não apenas ignorante, mas incapaz)” (POSSENTI, 2017, p. 560, grifo do autor).

Porém, em vista das determinações ainda prevalentes atualmente de que é preciso ensinar gramática na escola, Possenti (2012) sugere que se deve, então, priorizar a variedade, partido do ensino da gramática internalizada, passando pela gramática descritiva e chegando à gramática normativa, levando o aluno ao domínio das diversas regras a serem utilizadas nas mais variadas circunstâncias de uso efetivos da língua. Nessa condição, a incumbência da escola não é ensinar uma variedade em detrimento de outra, e sim criar as condições necessárias para que haja o aprendizado das variedades que o aluno ainda não domina, com aquelas que ainda não teve convívio ou proximidade, “[...] aí incluída, é claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’” (POSSENTI, 2012, p. 83, grifo do autor).

Em suma, a proposta de ensino orientada por Possenti (2012), apesar de não negar o ensino da norma-padrão, consiste numa abordagem que prioriza a variedade linguística, sobretudo aquelas ainda não dominadas pelo aluno, sendo que a reflexão deve ter preferência sobre questões de mera correção gramatical. A importância dessa metodologia de ensino está no fato de que o aluno somente passa a ter consciência de sua identidade linguística à medida que começa a conhecer sua variedade linguística e a identificá-la como uma entre outras, levando-o a se interessar por aquelas que ainda não tem domínio (POSSENTI, 2012).

De outro lado, Bagno (2001) questiona o fato de as pessoas passarem por todo o percurso escolar (ensino fundamental e médio) e formação superior e, mesmo assim, não conseguirem empregar “corretamente” as regras gramaticais que compõe o padrão da língua portuguesa. Conforme este autor, isso ocorre porque a norma-padrão se conflita constantemente com a intuição linguística das pessoas, inclusive dos falantes urbanos escolarizados, pois “[...] as regras que a norma-padrão cobra da gente não atendem mais às nossas necessidades e expectativas de comunicação, de interação verbal, de atividade social por meio da língua” (BAGNO, 2003b, p. 81). Nesse sentido, o autor compara a norma-padrão a uma espada que paira acima das pessoas pronta para decepar suas cabeças, deixando de ser um mero mecanismo de ordenação da língua, passando então a ser “[...] um instrumento de opressão ideológica, de perseguição, de patrulha social, de discriminação e preconceito” (BAGNO, 2003b, p. 82).

O imaginário de ensino de língua evidenciado em Bagno (2003b) concebe a escola como instituição educacional que precisa atender a um ideário de ensino desvencilhado completamente da norma-padrão e da gramática normativa enquanto objetos de abordagem. O objetivo legítimo do ensino de língua, segundo o autor, é proporcionar ao aluno condições para que este amplie continuamente seu letramento, desenvolvendo as habilidades de leitura e de escrita, fator essencial para que seja inserido na cultura letrada, fato este que se for realmente implementado se promoverá “uma verdadeira revolução neste país” (BAGNO, 2003b, p. 83).

De todo modo, o contexto escolar, em grande parte, tem ignorado ambas as percepções, na manutenção de um ensino meramente tradicional, em virtude do qual atribui relevância quase incomensurável ao ensino de gramática, sobretudo da gramática normativa, em detrimento da diversidade constitutiva da língua. Nesse caso, conforme destaca Waal (2009),

[...] a gramática transforma-se em “algo” nocivo à aprendizagem, característica que é confirmada na prática cotidiana em sala de aula, onde o objetivo do ensino da Língua Portuguesa tem se restringido ao ensino das estruturas e regras gramaticais da língua, ignorando seu principal objeto de estudo: a linguagem em suas várias formas de comunicação e interação humana. (WAAL, 2009, p. 987, grifo da autora)

A verdade é que o ensino de gramática, nos moldes como vem sendo administrado em sala de aula, tende a reforçar o preconceito linguístico, uma vez que desconsidera o amplo cenário das variedades linguísticas faladas em todo o território nacional. Por essa razão, Bagno (2011) considera que a exacerbada resistência dos linguistas à readaptação de um espaço para o ensino de gramática na educação básica é resultante do fato de que, “[...] ao longo do tempo, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social” (BAGNO, 2011, p. 203).

Com efeito, partindo do pressuposto de que o preconceito linguístico se expressa numa posição discursivamente “autoritária, intolerante e repressiva” que impera ideologicamente sobre as variedades estigmatizadas gerando discriminação (BAGNO, 2011, p. 20), é inconcebível se pensar num planejamento educacional, no contexto brasileiro, que se feche totalmente ao discurso sobre ensino de gramática normativa e da norma-padrão da língua portuguesa. Esse entendimento é compreensível pelo fato de que, conforme nos orienta Bezerra e Reinaldo (2013), por mais que os procedimentos de ensino de gramática tradicional – com relevância à nomenclatura e classificação gramatical – se dê numa perspectiva de análise linguística, “foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 13).

Para além disso, defendemos a posição de que uma das funções do ensino de língua materna hoje no Brasil consiste no empenho constante em implementar metodologias que consigam romper com o estigma social, sobre grupos historicamente marginalizados, que estrutura e alimenta o preconceito linguístico. Para tanto, partimos da visão de que é necessário efetivar o ensino da variedade, criando um ambiente propício ao debate crítico e reflexivo em torno dos diversos falares que constituem a realidade linguística brasileira. Nesse meio, não negamos o fato de que vivenciamos um momento produtor de pesquisas e discussões que colocam em debate novas ferramentas em busca de suprir as necessidades teóricas e metodológicas do ensino de língua no Brasil, embora, em grande parte,

A realidade nos mostra as contrariedades existentes no sistema educacional, onde a teoria defende e incentiva uma postura crítica do educando frente aos conteúdos e metodologias, mas na realidade em sala de aula seu posicionamento é praticamente o contrário, há um abismo entre a teoria e a prática resultando no fracasso educacional. (WAAL, 2009, p. 993)

Nesse mesmo caminho, buscando fomentar demandas e perspectivas de ensino de língua materna que impactam a educação básica, Possenti (2012) vai defender a necessidade de uma “revolução” das concepções que norteiam esse ensino atualmente, pois, conforme afirma o autor, é insuficiente “reparar” apenas alguns pormenores, incapazes de transformar para melhor o ensino de língua. Dessa feita, assinala em seu dizer que “[...] nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)” (POSSENTI, 2012, p. 16).

Esse impasse reflete a forma como nossa memória linguística foi sendo constituída ao longa desses mais de cinco séculos de relação com a cultura europeia. Em razão disso, Orlandi

(2002, p. 29) considera que “a história do sujeito e da língua” tem relação direta com a “produção do conhecimento do sujeito sobre a língua”, o que implica dizer que,

Se a questão da oralidade – embora tenhamos, com o movimento de gramatização no século XIX, legitimado nossa escrita e nossa escritura – permanece em um imaginário mal resolvido, produzindo efeitos sobre a imagem que temos da escrita em nossa sociedade, também a questão da legitimação do português deste lado do Atlântico tem sua história. (ORLANDI, 2002, p. 29)

Com isso, não há como partir de um imaginário de ensino de língua portuguesa tomando como referência unicamente a língua portuguesa de Portugal, isto é, querer implementar um ensino de língua baseado em uma homogeneidade imaginária. É necessário que as propostas e metodologias de ensino tenham compromisso com a diversidade linguística do contexto brasileiro, buscando fazer os deslocamentos sobre esse imaginário linguístico colonizador, vinculando a percepção de língua e de ensino de língua a um imaginário que seja representativo do contexto e da realidade brasileira. Por exemplo, os PCN à sua época, já previam que o ensino deveria ter uma base regional, exatamente para incluir essas diferenças, a variedade e as especificidade de cada região. O LD se apresenta como um dos caminhos pelos quais podemos desestabilizar e descolonizar esse ideário de ensino de língua imperante na memória sobre a educação no país.

### **3.4 Para efeito de continuidade**

Pensando no percurso percorrido nesta seção, podemos nos perguntar sobre o modo como estas questões estão sendo propostas nos documentos oficiais sobre a educação escolar. Nos referimos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento normativo que trata das questões referentes à elaboração dos currículos escolares e das propostas pedagógicas para todas as fases da educação básica, seja ela pública ou privada. Analisar criticamente esse documento é fundamental para perceber suas posições discursivas e entender em que medida suas (im)posições podem contribuir ou obstaculizar as questões que estamos discutindo neste trabalho. É sobre isso que trataremos na seção seguinte.

#### 4 A VARIEDADE LINGUÍSTICA NA BNCC: PERSPECTIVAS SOBRE O PRECONCIETO LINGUÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II<sup>3</sup>

O funcionamento da educação institucional parte, inicialmente, de uma perspectiva organizacional na qual o planejamento é fator essencial para seleção de conteúdos e elaboração de materiais a serem destinados à sala de aula. Na realidade brasileira, essa organização é realizada por meio de instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual estabelece um conjunto de regras e princípios que dá sustentação aos fundamentos da educação básica em âmbito nacional. Mais recentemente, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, apesar de ser um documento curricular, está revestida de normatividade, uma vez que é de observação obrigatória na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas do ensino básico de todo o país, visto que seu objetivo principal é definir “[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, realce do original).

Contudo, é preciso destacar a importância e a necessidade de os diplomas oficiais referendarem discursivamente o papel da educação escolar como meio de se combater as diversas formas de preconceito e discriminação, considerando-se que a educação se apresenta como a principal forma de se discutir os percalços que afligem a sociedade, sobretudo as formas de intolerâncias que levam a contexto de exclusão social, uma vez que é por meio do planejamento educacional que essas diretrizes têm a possibilidade de serem implementadas no ensino/aprendizagem. Por isso, espera-se encontrar na programação nacional da educação – neste caso, na BNCC – os encaminhamentos concernentes às diversas formas de preconceito e discriminação que nortearão o planejamento do ensino local, específico da realidade em que cada unidade escolar se situa. No caso do ensino de língua portuguesa, pressupõe-se que haja encaminhamentos que apontem direções para a abordagem, ético e criticamente, de temáticas referentes ao preconceito linguístico.

Assim, partindo de uma percepção funcional, alicerçada na compreensão teórica de mudança e variação da língua, esta seção busca suscitar e ampliar os debates sobre a variação linguística mobilizadas pela BNCC que possam servir de aportes para se discutir o preconceito linguístico no âmbito do ensino básico brasileiro. Para isso, recortamos e analisamos alguns dos posicionamentos discursivos da Base cotejando-os com o posicionamento de outros

---

<sup>3</sup> A primeira versão desta seção foi publicada, em forma de artigo, na Revista *Philologus* (RPh), v. 27, n. 81, p. 2652-2669, 2021.

documentos oficiais e das demandas acadêmico-científicas que fazem parte do acervo teórico e metodológico referente ao ensino de língua em âmbito nacional, sobretudo no que toca à variedade linguística e às diversas discussões que a englobam. Essa percepção é importante para este trabalho porque o LD, atualmente, precisa atender às determinações da Base em suas propostas didáticas. Com isso, nas análises desses materiais, como nos propomos a fazer, é necessário levar em consideração que eles devem obediência ao imperativo do documento brasileiro parametrizador da educação básica, na sua incumbência de materializador do discurso oficial sobre ensino.

Destarte, esta seção está organizada em duas partes principais: na primeira subseção, abordamos os discursos que influenciaram a elaboração da BNCC, buscando evidenciar os pressupostos legais e ideológicos que deram base de ancoragem discursiva ao documento parametrizado brasileiro da educação básica; na segunda, realizamos uma breve e rápida análise, por meio de alguns recortes na parte referente ao ensino fundamental II, buscando evidenciar as concepções sobre a variedade e o preconceito linguístico.

#### **4.1 Pressupostos legais e ideológicos de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que estabelece uma estrutura organizacional dos conteúdos essenciais a serem direcionados a cada etapa da educação básica, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até o ensino médio. Esse documento oficial estabelece um núcleo comum de aprendizagem em cada área de conhecimento, definindo os conteúdos a serem trabalhados e estipulando as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, numa escala de progressão que vai se ampliando à medida que o aluno avança os anos escolares.

Com base nisso, faz-se necessário, de início, identificar e compreender os discursos que afetam o imaginário instituidor desse documento, haja vista que o longo processo de elaboração pelo qual passou a Base se fez por meio de uma série de discussões com diferentes sujeitos debatedores, o que implica numa composição atravessada por diferentes perspectivas enunciativas, de variadas posições discursiva, com manifestação de diversas formações ideológicas enunciando por meio de sua materialidade linguística. Iniciemos pelos pressupostos legais, seguido dos pressupostos ideológicos de sua elaboração.



#### 4.1.1 Pressupostos legais de elaboração da BNCC

A base legal de criação da BNCC advém tanto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), quanto da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – como apresenta a própria Base ao mencionar *Os marcos legais que embasam a BNCC* (BRASIL, 2018, p. 10). Conforme prevê a LDB, em seu art. 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Todavia, a referida Lei retira seu fundamento de legalidade da Constituição da Federal do Brasil de 1988, a quem deve observância, conforme a hierarquia das normas adotadas no país. Nessa direção, dispõe a Carta Maior, em seu art. 210, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Apesar de se referir apenas ao ensino fundamental, a interpretação correta que se deve fazer atualmente desse dispositivo é que se refere a todas as etapas do ensino básico (infantil, fundamental e médio), uma vez que, à época da elaboração e promulgação da Constituição, somente o ensino fundamental era obrigatório, determinação essa que se estendeu às demais etapas do ensino básico apenas em momento posterior.

Sucintamente, são esses os fundamentos legais que deram base jurídico-discursivo à criação da BNCC. Todavia, no que se refere a questões notoriamente ideológicas, é necessário compreender que vivemos em um país capitalista e que, apesar de uma propensão para atenção às desigualdades sociais, representativo da ideologia política social-democrata, os ideais de governo ainda buscam atender à lógica de mercado, a qual se entremeia por todas as ações do funcionalismo público brasileiro. Isso significa dizer que nem mesmo a educação, em sua organização funcional, está imune a ingerência de domínio mercadológico na prevalência de seus ideais para uma educação que atenda às suas demandas. É isso que discutiremos a seguir.

#### 4.1.2 Pressupostos ideológicos de elaboração da BNCC

Segundo Gonçalves e Deitos (2020), apoiando-se numa perspectiva marxista, que reflete a sociedade nivelada pelos interesses das classes dominantes, revelam que “o discurso

neoliberal das reformas educacionais, empreendidas ainda na década de 1990, continua presente nas propostas curriculares e são observáveis na reforma apresentada pela BNCC, sobretudo no que se refere às suas dez Competências Gerais [...]” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 15-16). A reflexão apresentada pelos autores busca compreender, de forma ampla, as condições em que a BNCC foi idealizada e desenvolvida, levando em consideração tanto as discursividades de âmbito internacional, a exemplo da *Declaração de Icheon e Marco de Ação da Educação* (UNESCO, 2015) e o documento do *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015) que estabelece a “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso”; como, também, os pactos, os convênios e as convenções de âmbito global, aos quais o Brasil se filia enquanto nação em suas relações do plano internacional.

Em exame mais acurado, é possível perceber que a BNCC retoma em suas considerações diversas posições discursivas do *Center for Curriculum Redesign* – doravante CCR –, sobretudo naquilo que se refere às quatro dimensões por ele apresentadas para a educação, a saber, “Conhecimento, Habilidade, Caráter e Meta-aprendizagem”, as quais fazem parte, segundo o instituto criador, do percurso educacional dos estudantes do século XXI, conforme se observa na formulação imagética a seguinte, retirada do referido documento:

**Figura 2** – Estrutura do *Center for Curriculum Redesign* (CCR).



Fonte: *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015, p. 67).

Conforme dispõe o CCR (2015, p. 68), busca-se com essa estruturação um ideal organizacional do contexto extenso dos objetivos educacionais atuais, elaborando um formato simples e produtivo de se analisar o currículo, servindo de guia contemporâneo acerca do que é útil e necessário estudar no século XXI. Além disso, destaca ainda que essas noções devem ser aplicadas em conjunto, já que “Na sala de aula, essas quatro dimensões estão entrelaçadas, e o aprendizado eficaz é uma rica mistura de elementos de todas elas” (CCR, 2015, p. 67).

De modo igual, a BNCC propõe um arranjo curricular baseado nos conhecimentos e saberes escolares em estreita simetria com o ideário alçado nos discursos do CCR, com os quais pretende desenvolver as habilidades específicas em cada área do conhecimento. Em razão disso, dispõe a Base que,

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 28, grifos nossos)

As marcas linguísticas em realce nos evidenciam que o documento curricular brasileiro (BRASIL, 2018) está discursivamente afetado pelas noções internacionais sobre ensino e educação perceptível nas dimensões *conhecimento* e *habilidades*, referente aos saberes e competências a serem desenvolvidos pelo aluno na educação básica. Em outras palavras, “[...] o documento nacional está estritamente articulado aos propósitos e recomendações do CCR, isto é, o discurso propalado pela BNCC é reflexo das intenções educativas do CCR” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9).

Esses pontos de aproximação entre BNCC e os discursos de documentos de cunho internacional funcionam dentro de um contexto de globalização do planejamento educacional em que se almeja uma integração mundial das metas a serem alcançadas em um determinado período. Uma evidência desse imaginário global é o *Marco de Ação da Educação 2030*, consubstanciado na *Declaração de Incheon e marco de ação para a implementação do objetivo de desenvolvimento sustentável 4*, a qual tem como objetivo central “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 29).

Como se pode ver, o “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – ODS”, definido pelo documento da Unesco, revela uma posição-sujeito orientada por um olhar humanista, inclusivo e desenvolvimentista de educação, havendo um suposto empenho com perspectivas de ensino global e abrangente, que se compromete, “[...] em caráter de urgência, com uma agenda de

educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 7). Em consideração a esse aspecto temático, as formulações discursivas engendradas pela BNCC se movimentam buscando acomodar em seu dizer essa posição, apoiando-se “na ideia de que a educação brasileira precisa voltar-se para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sendo as competências uma necessidade para a composição dessa agenda educacional” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 9).

O fato é que esse discurso sobre ensino holístico, conforme se percebe no *Marco de Ação da Educação 2030* (UNESCO, 2015), no contexto educacional para o qual é direcionado, está alinhado a formações ideológicas inerentes às perspectivas discursivas do capitalismo, as quais buscam criar estratégias que atendam às demandas de uma sociedade baseada na exploração da mão de obra, ao diversificar o aprendizado para formar sujeitos aptos a desenvolver as variadas funções exigidas pelos meios de produção. Essa concepção fica evidente no documento da Unesco quando afirma que

O foco muito estreito em habilidades específicas para o trabalho reduz as habilidades dos alunos de se adaptar às demandas em constante mudança do mercado de trabalho. Portanto, para além da aquisição de habilidades específicas para o trabalho, deve-se dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas/transferíveis de alto nível – como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade, trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos –, que podem ser usadas em uma gama de áreas de ocupação. (UNESCO, 2015, p. 43)

Essa discursividade é assumida e legitimada pelo CCR (2015) que, em seu dizer, notadamente alinhado às concepções ideológicas capitalistas, acentua a necessidade de se aperfeiçoar as práticas, levando em conta os sistemas educacionais do mundo inteiro e os diversos setores influentes e integrantes do mercado econômico-financeiro ao qual se aplica. Isso significa, na perspectiva discursiva desse documento, rediscutir os modelos de ensino-aprendizagem, isto é,

Teremos que reavaliar com atenção a relevância do que ensinamos, organizar as disciplinas tradicionais, adicionar disciplinas modernas relevantes e colocar ênfase no aprendizado mais holístico – não apenas no conhecimento, mas também nas habilidades, caráter e meta-aprendizado. (CCR, 2015, p. 46-47)

No que toca à BNCC (BRASIL, 2018), observa-se pontos de aproximação a esse entendimento ao acentuar discursivizações que regularizam e legitimam esses enunciados cristalizados nessa posição-sujeito, ao projetar um currículo permeado pelo discurso sobre o desenvolvimento de *habilidades* e *competências*, justificado no fato de ser o modelo

implementado em diversos países do mundo nas últimas décadas. Em contrapartida, o documento curricular brasileiro, afetado por esse imaginário, adere a essa concepção na elaboração curricular do país, afirmando que

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

Nesse mesmo trajeto discursivo, o *Marco de Ação da Educação 2030* assume que uma peculiaridade representada pela agenda da *Educação 2030* diz respeito à atenção em promover uma educação que busque a prosperidade do ser humano, assim como o crescimento econômico sustentável e o progresso social e ambiental com autonomia. Esse posicionamento, segundo o texto, “está embutido em sua visão holística e humanista, que contribui para um novo modelo de desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 26).

Em razão disso, Gonçalves e Deitos (2020) ressaltam que a BNCC, ao se voltar a esse direcionamento de formação por competência, segue a tendência das avaliações internacionais capitaneadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), notadamente a partir do final do século XX até os dias atuais. Isso significa dizer que a BNCC ratifica, com sua proposta curricular, um ensino moldado pelas tendências de mercado, uma vez que “A educação com base nas competências representa a noção ideológica de um pensamento que visa moldar os indivíduos às exigências socioeconômicas” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 14).

#### **4.2 Concepções da BNCC sobre variedade linguística para o ensino fundamental: propensões frente ao preconceito linguístico**

Ao se pensar sobre o ensino básico brasileiro, é preciso levar em conta diversos aspectos sociais que estão imbricados de forma quase imanente no ideário brasileiro e que precisam fazer parte do planejamento organizacional das diretrizes educacionais do ensino básico. Por exemplo, as diversas formas de preconceitos que são reforçadas constantemente no contexto social em que vivemos. Tais pressupostos requerem, para além das ações de políticas públicas amenizadoras, práticas educacionais que visem formar cidadãos (cons)cientes das diversidades existente na sociedade atual.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, sobressai-se a necessidade de se criar, no contexto de formação de crianças e adolescentes, um ambiente propício para se discutir a questão sobre o preconceito linguístico, considerando que o preconceito, qualquer que seja sua forma de manifestação, decorre de opiniões fundadas em discursos de desinformação sobre o que se pré-julga, ou seja, valoriza-se a memória de um pré-construído discriminatório sem se conhecer minimamente os fundamentos discursivos que deram origem ao fato ou objeto negativado. Apesar disso, para que uma outra prática discursiva se estabeleça e desestabilize essas noções preconceituosas, é necessário que os documentos balizadores da educação básica proponham essa discussão, fazendo com que essa temática seja inserida nos livros didáticos e, por conseguinte, nas salas de aulas, apresentando alternativas discursivas aos discentes sobre a diversidade inerente a todas as línguas e a toda sociedade.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa para a organização educacional brasileira o último documento de grande impacto discursivo no que se refere à estruturação das perspectivas didático-pedagógicas que propõe os direcionamentos pelos quais a ação pedagógica escolar deve se guiar. Por isso, a própria Base enfatiza que, para além de buscar garantir um núcleo comum de aprendizagem, almeja-se que “a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Estruturalmente, no componente referente à língua portuguesa para o ensino fundamental, o qual é subárea da área de linguagem, a BNCC apresenta um delineamento curricular com base nos *objetivos de conhecimento* e nas *habilidades* a serem desenvolvidas, os quais são desmembrados nos eixos temáticos: eixo de leitura, eixo da produção de textos, eixo da oralidade e eixo da análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018). No que se volta aos anos finais do ensino fundamental – objeto de nossa investigação –, a Base destaca a relevância de imersão do aluno, de forma crítica, nos diversificados contextos comunicativos, ampliando o número de interlocutores, levando o jovem a desempenhar autonomamente as diversas práticas de uso da língua nos diferentes contextos sociais. Além disso, destaca a Base que,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Para melhor organizar nossos objetivos nesta subseção, dividimo-la em dois tópicos, nos quais faremos, inicialmente, considerações sobre a parte comum de língua portuguesa destinada a todo os anos do ensino fundamental para, então, na parte final, direcionarmos nosso olhar criterioso ao tópico relativo aos anos finais do ensino fundamental.

#### 4.2.1 Parte comum de língua portuguesa para o ensino fundamental

Percebe-se, em um olhar inicial, que a BNCC se empenhou numa tentativa de direcionar o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental buscando considerar as diversas perspectivas teóricas/metodológicas referentes ao contexto de discussões acadêmicas e das produções científicas sobre o ensino de língua no contexto brasileiro. Dessa maneira, dispõe a Base que,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136, grifos nossos)

O imaginário de ensino com base em gêneros textuais dos diversos contexto de prática linguística é correligionário de formações discursivas que evidenciam uma das tendências mais bem aceitas no âmbito das discussões sobre o ensino de língua portuguesa nas últimas décadas, o que, em relação a BNCC, “[...] dá-nos indícios de que o trabalho com a variação linguística terá lugar privilegiado nesse documento normativo” (SANTOS; MELO, 2019, p. 126-127). Essa perspectiva se junta ao ideal de que o ensino de português precisa partir de práticas de linguagem das quais o aluno já tem certo domínio para, então, ampliar seu letramento ao agregar novas experiências, no contexto escolar, ao seu repertório linguístico, o que representa, para Possenti (2012), o real papel da escola, ou seja, “[...] criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’” (POSSENTI, 2012, p. 83, grifos do autor).

Com efeito, observa-se que a posição discursiva da BNCC frente a esta questão está marcada por discursos que defendem, de certo modo, um ensino de língua portuguesa comprometido com a variedade linguística. A isso se acrescenta o fato de que a Base leva em consideração, em certos aspectos, os documentos e orientações curriculares já produzidos e, também, uma notável preocupação em atualizar essas noções de acordo com os debates e pesquisas mais recentes sobre o assunto. A esse movimento interdiscursivo, observa-se, ainda,

uma articulação do referido documento para se aproximar do entendimento de linguagem como parte de uma noção *enunciativo-discursiva*, acionamento de uma memória fortemente marcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1998, p. 22; BRASIL, 2018, p. 67).

É perceptível que o mais recente documento curricular brasileiro adota uma perspectiva de ensino de língua que leva em conta o texto como unidade de análise, vinculando-o ao contexto de realização, nas atividades de leitura, escuta e produção textual. Nesse meio, aproxima-se da noção de gênero discursivo, resgate de uma memória que faz emergir o ideário previsto nos PCN, como os diferentes modelos textuais em circulação no meio social e que são mobilizados nas diversificadas atividades humanas com uso da linguagem. Sobre isso, destaca a Base que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso)

A construção desse imaginário opera um efeito de evidência de que o domínio de variados gêneros é uma forma de ampliar o letramento linguístico do aluno ao inseri-lo nas diferentes práticas e atividades sociais. Esse indivíduo versátil, contudo, espelha-se naquilo que Gonçalves e Deitos (2020) entendem como os fundamentos de um currículo que precisa “ajustar” o sujeito à cultura e ao mundo em que vive, conforme os ideais propalados pelo CCR (2015). Ou seja, por trás desse discurso de versatilidade, “[...] falam mais alto as necessidades (e instabilidades) do mundo da produção e se toma como principais objetivos de formação do cidadão os de adaptação do homem econômico, e não do homem sociopolítico” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 14). Como veremos mais à frente, a adoção de um discurso marcado pela necessidade de ensino da norma-padrão (e pela gramática normativa que dá base de existência a essa norma) abre caminho para um ensino alicerçado nas metodologias tradicionais, baseadas na aprendizagem de regra e nomenclatura.

Assim, essa proposta de implementação pela BNCC de uma metodologia baseada em *competências e habilidades* representa uma tentativa de inovação sobre o ensino de língua portuguesa envolta dos denominados *objetivos de aprendizagem*, que visam ao



desenvolvimento específico para cada etapa do ensino, dentro de cada ano escolar. As *competências e habilidades* são estruturadas pelos *eixos de integração*, como mencionamos anteriormente, algumas das quais advêm de documentos curriculares anteriores. Os objetivos do ensino teórico e metalinguístico foge, em princípio, a uma perspectiva instrumentalizada de aprendizagem, “devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 71).

Além do mais, dentro de cada eixo de integração trazidos pela BNCC, é possível perceber, com certa regularidade discursiva, dizeres que contemplam a variedade linguística no ensino de língua portuguesa. Um exemplo disso é o *eixo da análise linguística/semiótica*, que tem por fim analisar/pensar sobre a atividade linguística em contexto de realização, o qual, apesar de incluir elementos como gramática, léxico, fonologia, norma-padrão e outras semioses, a abordagem parte “[...] da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 80), discurso esse que se filia aos ideais propalados pelas demandas teórico-acadêmicas atuais, pressuposto de possíveis inovações no ensino de língua.

Ressaltamos que a abordagem referente aos textos orais pretende envolver componentes típicos da fala, incluindo, entre eles, a variedade linguística (BRASIL, 2018). Essa especificação remete, inclusive, a aspectos referentes a noções estilísticas, uma vez que “serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (BRASIL, 2018, p. 80).

Ainda nesse eixo temático, a BNCC faz referência direta à questão do preconceito linguístico, destacando a variedade como atividade linguística encontrada em todos os meios sociais. Dessa forma, dispõe a Base que

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos)

Parece-nos que, nesse caso, a Base se situa, de fato, na posição-sujeito da formação discursiva de documento oficial, enunciativa intermediária entre aquilo que vem sendo recomendado, já há décadas, pelas demandas acadêmico-científicas e a efetiva aplicação desse conhecimento no contexto de sala de aula, especialmente no que se referente ao preconceito

linguístico e aos valores sociais atribuídos às diferentes formas de usos da língua. Observa-se isso nas marcas linguísticas assinaladas no seu modo de dizer, como as nomenclaturas “variedades de prestígio” e “variedades estigmatizadas”, que entram na linha do discurso (intradiscurso) por meio de um já-dito recobrado pela memória discursiva (interdiscurso), resgatando, por exemplo, as distinções terminológicas propostas por Bagno (2003b) sobre a variação linguística no contexto acadêmico.

Ademais, o documento curricular brasileiro se inscreve numa posição discursiva que assume os fenômenos referentes à mudança e à variação linguística como aspectos intrínsecos a toda e qualquer língua, dando realce à questão dos valores sociais atribuídos às variedades linguísticas, fato que é determinante para o preconceito, entendendo que, devido à discriminação, a abordagem dessa temática na escola deve se dá de forma reflexiva. Em vista disso, Santos e Melo (2019) reconhecem que essa projeção da BNCC, caso concretizada em sala de aula, direciona o aluno a tomar “consciência”, progressivamente, da gradação de valores atribuídos às variedades linguísticas, sobretudo ao preconceito e à discriminação com que são tratadas, sendo que “[...] esse uso ‘consciente’ e ‘reflexivo’ implica inserir esses alunos em práticas de multiletramentos nos diversos campos de atuação, tornando-os leitores e escritores críticos” (SANTOS; MELO, 2019, p. 129-130, grifos das autoras).

A partir disso, cabe acrescentar que a BNCC, ao apresentar um quadro no qual se encontram os conhecimentos linguísticos destinados ao ensino fundamental, propõe, no *objetivo de conhecimento* referente à *variação linguística*, os seguintes direcionamentos:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.  
Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 82-83, grifos nossos)

Em princípio, destaca-se, na primeira FD, a indefinição e delimitação assentada pelo pronome indefinido “algumas”, reducionismo, limitador da abordagem das variedades linguísticas. Observa-se, por meio dessa marca linguística, um efeito paradoxal sobre outras marcas discursivas que vimos apontando sobre a Base. O efeito de sentido evidenciado é o de abordagem das variedades linguísticas, mas de *algumas* somente. Abre-se, assim, para o não-dito: por que somente algumas? Por que não todas? E o que mais será implementado no ensino, haja vista que apenas algumas das variedades serão abordadas? Deparamos aqui com a não evidência do sentido, sua opacidade, direcionamento para o equívoco.

A segunda FD desse recorte se movimenta discursivamente pelo resgate do pré-construído, efeito da memória discursiva, retomando a discussão sobre prestígio/estigma com que as variedades linguísticas são qualificadas no contexto social brasileiro. O processo enunciativo funciona pela via interdiscursiva, tematizando essa problemática, por um imaginário que busca problematizar no contexto educacional a questão da marginalização e exclusão social dos falantes das normas estigmatizadas, o que aponta para um ensino delineado pela discussão sobre a questão do preconceito linguístico.

Enfim, esse breve exame dessa parte geral sobre o ensino de língua portuguesa da BNCC nos revela que a tentativa de inovação curricular está afetada por um imaginário sobre as práticas de ensino de língua portuguesa pautado na reflexão sobre a língua em seu contexto de uso real, num esforço de suplantar as práticas do preconceito linguístico e de um ensino centrado na gramaticalização dos conteúdos. Esses direcionamentos dados pela BNCC, em vista de seu caráter esparso, precisam, para sua real implementação, ser avolumados em sala de aula, uma vez que a escola é a “instituição responsável por promover essas reflexões sobre a dinamicidade da língua, bem como fomentar atividades que possibilitem ao discente o contato com as variedades linguísticas, a fim de expandir sua competência comunicativa” (SANTOS; MELO, 2019, p. 117). A seguir, na análise da parte específica do ensino fundamental II, veremos como essa menção constante à norma-padrão abre espaço para manutenção de um ensino nos moldes tradicionais.

#### 4.2.2 Ensino fundamental: anos finais

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a BNCC considera que esse estágio de ensino de língua portuguesa se volta à ampliação da competência linguística do estudante, aprofundando conhecimentos ao dar continuidade à formação escolar, buscando sua autonomia, “na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 136). Nesse sentido, o objetivo traçado pela Base atenta para maior envolvimento com os gêneros textuais nos diversos ambientes de realização, “partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

Essa perspectiva educacional observada no discurso da Base em suas tematizações direcionadas ao ensino fundamental II é atravessada constantemente por noções de ensino da norma-padrão com forte apelo a metalinguagem, conforme podemos constatar no recorte a seguir:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139, grifos nossos)

Dentre as posições-sujeito observáveis nessa FD, destaca-se aquela que remete ao ensino da norma-padrão, com remissão explícita à metalinguagem, recobrando um aspecto profusamente criticado nas pesquisas sobre ensino de língua materna, o qual já havida sido, de certo modo, refutado pelo discurso oficial por intermédio dos PCN. Com isso, observa-se que há um declínio nos discursos sobre ensino de língua portuguesa, o que aponta para acentuado retrocesso na prática educacional.

Como propomos mostrar, nestas análises, a BNCC retoma, em seu ato de enunciar, duas posições discursivas divergentes, por vezes, antagônicas, representantes do embate ideológico sobre o ensino de língua: uma que retoma aspectos do discurso tradicional (FDT), marcada pelas menções à norma-padrão e referências à metalinguagem, e outra que se orienta por um possível encaminhamento ao ensino inovador (FDI), o qual se marca principalmente pelas referências aos gêneros textuais e à variedade linguística. É isso que fica evidente no recorte a seguir acerca dos *Objetos de Conhecimento* sobre a *produção de textos*:

Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. (BRASIL, 2018, p. 164, grifo nosso)

É perceptível o esforço da BNCC em reforçar um currículo de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental norteado pelos conhecimentos sobre língua que leva em consideração os gêneros textuais, dando ênfase aos gêneros do campo jornalístico e aos publicitários, focando aspectos linguístico-discursivos que evidenciam os processos argumentativos e persuasivos, abordando ainda questões controversas como o discurso de ódio nas redes sociais (BRASIL, 2018, p. 139). Essas noções evidenciam que, em certos aspectos, o imaginário evidenciado nesse documento se encontra afetado por posições discursivas que remetem a um pretense ensino de língua de base inovadora. Em contrapartida, outro discurso frequentemente reforçado pela BNCC diz respeito à abordagem da norma-padrão, que tem papel de destaque nas propostas de ensino de língua portuguesa desse documento curricular, demonstrando não se desvencilhar das prescrições gramaticais, da memorização de nomenclatura e de terminologia como procedimento didático, o que remete a um ideário de

ensino de língua marcado pela tradição, evidenciando um discurso confuso e, por vezes, contraditório do documento parametrizador da educação básica brasileira.

Sobre esse último aspecto, resta-nos observar que, no que se refere à questão do discurso de ódio, a própria noção de gramática, da forma como é adotada, subliminarmente, pela Base (referimo-nos a gramática normativa, evidenciada pela referência à norma-padrão) traz em si esse discurso discriminatório, segregador, sedimentando estereótipos e normalizando a violência simbólica em termos linguísticos, conforme propõe Barros (2008) em estudo que analisa gramáticas de língua portuguesa para observar a forma como esses materiais produzem e/ou reproduzem posicionamentos preconceituosos e atitudes intolerantes. Como é possível depreender das noções proposta pela autora, o discurso de ódio se faz numa relação de identidade, entre o “eu” e o “outro”, na não aceitação do diferente. Sobre isso, dispõe que,

Em geral, o sujeito do ódio em relação ao estrangeiro, ao diferente, aos “maus” usuários da língua é também o sujeito do amor à pátria, à sua língua, ao seu grupo étnico, aos de sua cor, à sua religião. É esse jogo entre o querer fazer mal aos diferentes e o querer fazer bem a seus iguais que caracteriza o sujeito apaixonado intolerante. (BARROS, 2008, p. 344, grifo da autora)

A gramática normativa, conforme analisa a autora (*op. cit.*), representam muito bem esse imaginário de intolerância às diferenças. Desde o primeiro manual de gramática da língua portuguesa, no século XVI, às atuais gramáticas, editadas no século passado, têm sido veiculadoras de diferentes formas de preconceito. Mais recentemente, devido a uma contraposição discursiva sobre esse imaginário de “boa língua”, notadamente impulsionado pelos estudos linguísticos, fez com que houvesse uma relativa aceitação de certos usos linguísticos até então marginalizados; mesmo assim, observa-se que, “No século XX, as gramáticas claramente prescritivas, mas que aceitam um leque maior de usos diferentes, contribuem para a construção e a divulgação do discurso racista atual, das diferenças aceitas, mas segregadas, sem mistura” (BARROS, 2008, p. 344).

No que retoma a relação entre norma-padrão e variedade linguística na BNCC, essa dualidade instaura a heterogeneidade discursiva que se mostra evidente no posicionamento da Base sobre ensino de língua portuguesa, atravessado por diferentes posições-sujeito, haja vista que, ao mesmo tempo em que assume aspectos de padronização da língua, deixa marcado, em seu dizer, posições que fomentam uma ativa abordagem da variedade linguística, sustentando um ensino de língua portuguesa reflexivo, em “uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139).

Essa dupla perspectiva adotada pela BNCC vai ao encontro de posições discursivas aparentemente inovadoras sobre o ensino de língua, como, por exemplo, a percepção de Santos e Melo (2019), que, numa propensão sociolinguística de considerar as diversas situações comunicativas, propõem uma metodologia de ensino em que

[...] a língua deixa de ser concebida como um sistema de regras categóricas e invariantes, passando a ser entendida como um sistema que contém não apenas regras categóricas, como também regras variáveis, comportando os elementos internos da língua e os elementos externos a ela. (SANTOS; MELO, 2019, p. 119)

Todavia, como mencionamos anteriormente, a BNCC mobiliza o conhecimento sobre o ensino de variedade linguística para os anos finais do ensino fundamental alicerçado em seu conjunto de *competências e habilidades* fincados como fundamento de sua constituição, fato que colocar o documento curricular brasileiro em paridade discursiva com o *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), em que, por trás desses enunciados sobre uma educação adaptável às constantes transformações sociais, revela-se um jogo político-discursivo guiado pelas regras imperativas das atividades econômicas em um panorama global. Esse funcionamento discursivo é observado pelas marcas linguísticas enodadas na BNCC pelas quais se verifica o modo taxativo com que é apresentado o ensino da norma-padrão, sobrepondo-a às demais variedades linguísticas, como fica perceptível nas seguintes habilidades especificadas pela Base:

Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BRASIL, 2018, p. 187, grifos nosso)

Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (BRASIL, 2018, p. 189, grifo nosso)

Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (BRASIL, 2018, p. 191, grifo nosso)

Esses três enunciados evidenciam um imaginário de língua e de ensino de língua afetado por formações discursiva do ensino tradicional (FDT), que dá excessiva relevância à norma-padrão, colocando-a como fundamento de exigência do ensino de língua como um todo. Observemos que, no primeiro enunciado, o modo como é construído o dizer revela um efeito de sentido de que “escrever textos corretamente” é escrevê-los “de acordo com a norma-padrão”, um discurso que se mostra linguisticamente preconceituoso, por desconsiderar as demais formas de escritas, como, por exemplo, a escrita veiculada em aplicativos de mensagens instantâneas que, pela urgência e agilidade exigidas em suas condições de produção, requer uma escrita completamente diferente da padronizada.

No segundo e terceiro enunciados, a metodologia de comparação entre duas normas, que servem a condições de produção discursiva diferentes, evidencia um imaginário de ensino que não encontra uma funcionalidade exequível de aprendizagem, uma vez que não há perspectiva crítica ou de reflexão sobre o uso linguístico nesse tipo de metodologia de abordagem. Essas marcas evidenciam que o objetivo das comparações apresentadas nos excertos acima se volta muito mais ao propósito de ensinar o “correto” (norma-padrão) do que o de buscar perceber a língua portuguesa em sua variedade (englobando o coloquial), nas suas múltiplas formas de realização.

Nesse aspecto, a BNCC retoma as posições discursivas específicas das práticas de ensino tradicional, profusamente criticadas, que priorizam uma norma em desfavor das demais, direcionando-se a um ensino de língua escolar que não reconhece as múltiplas especificidades do português. Conforme dispõe Bagno (2005), esse modelo de ensino não reconhece as singularidades das demais variedades que não a padrão, as quais, “[...] no mais das vezes, quando mencionadas, se destinam a condenar os supostos ‘erros’ cometidos pelos brasileiros ao falar/escrever” (BAGNO, 2005, p. 71, grifo do autor). É possível dizer ainda que essa posição está aliada ao discurso colonizador que, como destacamos na seção 3 deste trabalho, tem como referencial a língua imaginária unicamente, de um português versado em normas inexoráveis, desconsiderando, em contrapartida, toda a diversidade constitutiva da formação linguística propriamente brasileira, isto é, a língua fluida.

Por outro lado, observemos que o ensino da norma-padrão está sempre correlacionado às noções inovadoras de ensino de língua, encaminhamentos com pontos de aproximação àquilo que reivindicam as demandas acadêmicos-científicas sobre variedade linguística e, conseqüentemente, sobre estigma e preconceito linguístico, evidenciando o modo como o discurso da Base é engendrado de forma a justificar o ensino tradicional. Por exemplo, no recorte a seguir, ainda no que se refere às *habilidades*, nos objetivos de estudos referente a *variação linguística*, a BNCC destaca os seguintes objetivos de conhecimento:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018, p. 161)

Discursivamente, daríamos que essa construção enunciativa opera um efeito de opacidade linguística, jogando com o equívoco, com o mal-entendido, nessa relação em que coloca a Base no entremeio discursivo da variedade linguística e da norma-padrão. Observemos

que, ao mesmo tempo em que remete a um imaginário de ensino pautado pela variedade da língua e pelo preconceito linguístico, a Base retoma, em seu diem seu dizer, uma memória sobre regras gramaticais, enfatizando a posição discursiva da gramática autoritária, baseada na metalinguagem, o que dá margens ao retrocesso no ensino de língua.

De todo modo, para além da ênfase constante dada à norma-padrão, há orientações, nessas duas situações enunciativas, voltadas ao currículo escolar de reconhecimento da língua em seus aspectos diversificados, ou seja, um ideário sobre ensino que não se atém especificamente à norma-padrão, mas, também, que busca conceder espaço às variedades, sobretudo às estigmatizadas, dando visibilidade ao não prestígio, conforme são consideradas no meio social em decorrência de (im)posições preconceituosas sobre essas variedades. Como mencionamos, esse efeito de sentido se manifesta pela construção linguística do dizer, sobretudo pela mobilização da terminologia que remete ao jogo discursivo entre variedade linguística e norma-padrão.

Ainda em consideração a esse aspecto, é possível afirmar que o discurso propalado pela Base sobre o ensino de língua portuguesa se encontra atravessado, com maior evidência, por uma dupla perspectiva ideológica, abarcando uma acentuada ênfase sobre a norma-padrão, mas retomando perspectivas acadêmico/científicas acerca de um ensino de língua que busca refletir sobre as variedades em diversos aspectos. Porquanto, no ensino fundamental,

[...] a proposta é de que o ensino desse objeto de conhecimento, presente no eixo Análise Linguística/semiótica, não negue o sistema de normas e de regras da norma-padrão, mas fomente, a partir dele, uma percepção crítica, parcial e reflexiva sobre a tentativa de homogeneização linguística do Brasil. (SANTOS; MELO, 2019, p. 129-130)

Em face do exposto, esse destaque dado à variedade linguística, numa tentativa de se reconhecer e desarticular o preconceito social sobre as variedades linguísticas estigmatizadas, pode representar o direcionamento necessário para novas perspectivas de ensino de língua na educação básica. Nesse caso, não queremos dizer que a BNCC traz, em suas tematizações, uma proposta inovadora de ensino de língua portuguesa, mas, sim, que é possível observar em seu discurso menções que se equiparam a noções de ensino inovador, notadamente quando versa sobre temáticas como variedade linguística, gêneros textuais e preconceito linguístico.

Contudo, apesar dessas pequenas mudanças representarem possíveis avanços para o ensino da variedade linguística, não significa que isso representa uma reformulação do ensino que leve à mudança de paradigmas didático-pedagógicos, pois, conforme destaca Possenti (2012), não adiante remedia causas específicas, é necessário se olhar para o todo, já que “[...]”



nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja discursos novos e uma prática antiga)” (POSSENTI, 2012, p. 16).

Ainda em relação a isso, parece haver, segundo Santos e Mello (2019), uma tentativa de se ressignificar o ensino de língua no Brasil desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos finais da década de 1990, empreendimento esse que vem sendo sustentado pelos estudos que propõem incursões teóricas de renovação de ensino de língua materna. A proposta oficial aventada pela Base, destaca as autoras (*op. cit.*) com forte embasamento sociolinguístico, busca formar pessoas (professores e alunos) capazes de refletir sobre a língua no contexto real de uso, dissociando-se de práticas do preconceito linguístico e de um ensino nivelado por questões meramente gramaticais.

A verdade é que, passadas mais de três décadas da publicação dos PCN, ainda nos deparamos com problemas da mesma magnitude daquela época, como, por exemplo, os questionamentos sobre o que se ensinar nas aulas de língua portuguesa da educação básica. O ensino da variedade linguística parecer ser uma realidade, ao menos em termos teóricos. No entanto, é verdade também que, como vimos nas análises anteriores referentes à BNCC, a existência quase obsessiva em realçar a norma-padrão como fator determinante do ensino de língua – incluindo-se nesse meio, subliminarmente, a gramática normativa, de cujos preceitos se nutre a norma-padrão – acaba por desviar totalmente o foco da variedade linguística, se levamos em consideração que

Esse ensino deveria ser precedido pelo estudo da língua em suas verdadeiras condições de uso, com objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento e domínio das diferentes formas de comunicação, incluindo as diferentes tipologias textuais existentes e não apenas a norma culta e sua gramática, para que no “fim do processo” os mesmos sejam capazes de optar pela linguagem que mais se adapta a situação vivenciada. (WAAL, 2009, p. 993, grifo da autora)

Por isso, ressaltamos que a versatilidade com que a BNCC apresenta o ensino de língua para os anos finais do ensino fundamental busca, por um lado, atender às demandas acadêmico-científicas, objetivando ganhar legitimidades dessas perspectivas teórico-metodológicas ao retomar discursos inerentes às suas formações ideológicas, sugerindo, mesmo que esparsamente, abordagem e encaminhamento sobre o preconceito linguístico. Por outro lado, a prevalência discursivamente dada à norma-padrão demonstra obedecer à conveniência mercadológica, em um discurso de polivalência do ensino para satisfazer a versatilidade exigida do indivíduo na sociedade atual, ou seja, “Atendendo aos imperativos do mercado, a atual

reforma da Educação Básica, conforme apresentada na BNCC, parece traduzir os valores essenciais para o século XXI nas dez Competências Gerais recomendadas [...]” (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 8).

Por esse motivo, concordamos com Souza e Baptista (2017) quando afirmam que a percepção delineada pela BNCC

[...] está inserida em um contexto em que se objetiva muito mais lançar propostas inovadoras nos documentos oficiais e alavancar índices e resultados de avaliações de larga escala do que efetivamente garantir que escolas, professores e alunos sintam na prática os reflexos positivos de tais propostas. (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 181)

Desse modo, notamos ainda que a proposta da BNCC, delineada em suas dez Competências Gerais, busca formar um perfil de indivíduos aptos a desempenhar as diversas atribuições atinentes às necessidades econômicas/mercadológicas, ou seja, são os conhecimentos essenciais para sobrevivência no novo milênio (GONÇALVES; DEITOS, 2020, p. 14). Isso se dá pela proximidade discursiva da BNCC com os objetivos das percepções internacionais, como é caso do *Center for Curriculum Redesign* (CCR, 2015), do qual a BNCC retira o alicerce de sua estruturação, sintetizado na tríade: objetivos, competências e habilidades.

Por fim, a nosso ver, as mudanças de percepção sobre o ensino de português que são recepcionadas pela BNCC, ao postular, no delineamento de suas competências e habilidades na atuação com a língua, não são capazes de promover uma reeducação linguística que afete o ideário de ensino norteado pela noção dicotômica entre “erro x acerto”; o que se espera de um documento parametrizador como este é que aponte alternativas à composição curricular atual baseadas em teorias respaldadas pelo meio acadêmico e que contemplem a língua em sua multiplicidade, ou seja, a simples previsão de conteúdos como alternativa não é suficiente para desestabilizar o imaginário sobre a homogeneidade linguística, é necessário, além disso, implementar propostas didáticas para abordá-los eficazmente.

### **4.3 Para efeito de continuidade**

Percebemos que os ideais mobilizados discursivamente pela BNCC estão, em boa parte, alinhados às demandas do capitalismo, sobretudo ao do mercado de trabalho que exige pessoas versáteis para atender às suas necessidades de produtividade. Tanto é assim que a questão do preconceito linguístico tem pouco espaço nas proposições enunciativas desse documento,

fazendo referências esporádicas sobre suas ocorrências, sempre secundarizado pelas enfáticas referências dadas à norma-padrão da língua, com o fim de atender à postura desse documento curricular de buscar legitimidade discursiva nas pesquisas científicas mais recentes da área.

Em outro aspecto, é manifesto o propósito da Base de definir uma metodologia de ensino pautada na variedade linguística, no emprego dos gêneros textuais/discursivos e na análise linguística como forma de refletir sobre as ocorrências linguísticas nos variados ambientes de realização, o que, de certa forma, coloca esse documento aparelhado com algumas das demandas acadêmico-científicas atuais sobre o ensino de língua portuguesa. Entretanto, a insistência em preceituar a necessidade de se ensinar a norma-padrão, colocando-a quase sempre em evidência em relação às demais variedades do idioma, causa, de certa forma, um apagamento pelo referido documento curricular das variedades linguísticas historicamente estigmatizadas.

Frente a esses aspectos, para pensarmos o modo como os discursos sobre a BNCC se fazem presente no ensino de língua, e já mirando nossa seção de análises, consideremos todas essas discursividades que analisamos como sendo uma Formação Discursiva Pedagógica. Com base nisso, podemos dizer que essa FD se divide, primordialmente, em duas posições-sujeito bem definidas: uma que retoma o discurso tradicional de ensino de língua (FDT), marcado pelo viés da norma-padrão e mesmo da gramática normativa, e outra que pretende inovar esse ensino, opondo-se ao modelo tradicional (FDI), a qual se baseia em um ensino ancorado no gênero textual com abordagem da variedade linguística nos diferentes campos de domínio da língua. Como se vê, essas duas posições constituem formações ideológicas distintas e contraditórias.

Antes de passarmos à próxima seção, resta nos questionar, por enquanto, o que dessas teorizações propostas pela BNCC pode ser objeto elegível a integrar o livro didático? É possível fugir de algumas de suas recomendações? É possível implementações extra-Base que possam aperfeiçoar o arranjo de conteúdos e as propostas de abordagens desses materiais? Por enquanto, não sabemos. O que sabemos é que a BNCC precisa ser seguida nas propostas curriculares nacionais. E o livro didático, haja vista o seu rigoroso processo de escolha, amolda-se, sobremaneira, aos discursos oficiais, de modo que sua elaboração pouco tem de ver com o imaginário do sujeito autor desse material. É sobre esse material didático que abordaremos na próxima seção.

## 5 O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM: OBJETO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DE ENSINO

O ensino/aprendizagem em âmbito escolar é um processo sistemático que se viabiliza por intermédio de variados fatores e mecanismos os quais dão suporte à efetiva ação pedagógica. Além do elemento humano, dispõe-se de diversos recursos acessórios que auxiliam o trabalho educacional no contexto escolar e/ou fora dele. O melhor exemplo que se tem disso atualmente é o livro didático (LD), que representa, na realidade brasileira, o principal material didático à disposição do aluno e do professor, visto que é um dos recursos pedagógicos mais utilizados, quando não o único disponível em muitas unidades escolares do país (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Em termos práticos, o LD se constitui de uma materialidade discursiva (seja considerando seu aspecto linguístico, seja considerando seu aspecto multissemiótico) como meio estruturador dos conteúdos destinados ao ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Bittencourt (2004) entende que o LD funciona como expediente organizacional e depositário dos conhecimentos previstos nas propostas curriculares e das técnicas essenciais representativas de determinada sociedade, realizando “[...] uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Nessa mesma direção, Costa *et al.* (2017) atesta que o LD, para além de sua tangibilidade concreta como material impresso, é depositário dos saberes lecionáveis e guia organizacional das propostas pedagógico-curriculares, constituindo-se de uma função assessória ao trabalho docente. Em definição, “Ele é um compêndio de conhecimentos elaborado para ser utilizado em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelo aluno, na busca da promoção da aprendizagem significativa” (COSTA *et al.*, 2017, p. 3). Logo, o LD é entendido como aparato pedagógico que contribui ativamente com o desenvolvimento e aprimoramento da atividade escolar, com considerável auxílio ao processo educativo formal.

Em vista da perspectiva que adotamos neste trabalho, ancorada na AD, entendemos que o LD se constitui como objeto histórico e ideológico de ensino, cuja materialidade discursiva representa os ideais preponderantes da conjuntura e das condições discursivas de cada sociedade em que é elaborado e utilizado. Nesse caso, o importante é entender como esse material se discursiviza, ou seja, em quais condições e para quem ele significa, na posição de objeto simbólico de ensino/aprendizagem.

Diante disso, pretendemos, nesta seção, propor algumas discussões sobre o uso do LD na condição de ferramenta pedagógica no ensino de línguas portuguesa, sobretudo no que toca

aos anos finais do ensino fundamental. Para isso, dividimos a seção em três segmentos: na primeira subseção, realizamos uma breve abordagem história do LD, procurando entender as ideologias por trás de sua elaboração, desde as primeiras manifestações discursivas em torno das denominadas cartilhas, à consolidação do livro didático propriamente dito, chegando aos dias atuais com sua distribuição massificada no Brasil nos regulamentos do Novo PNLN, implementado em 2017. Na segunda subseção, propomo-nos a discutir a importância do LD de língua portuguesa para o ensino escolar, ponderando entre críticas e enaltecimentos desse material didático em termos epistemológicos. Na terceira subseção, trouxemos à evidência alguns dos discursos oficiais sobre o livro didático no Brasil, norteando-nos por algumas normas legislativas e pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Prosseguimos, na sequência, com a primeira subseção.

### **5.1 O livro didático: objeto histórico e ideológico de ensino**

Como resultado da função que desempenha em nossa sociedade, o LD se funda em discursividades que criam um objeto de valor social constitutivo das perspectivas ideológicas a ele atribuídas pelos sujeitos que operam, em suas diversas finalidades, esse material. Há aí um elemento historicizado, visto que se consolidou, em sua função pedagógica, no transcurso dos anos, desde sua adoção pelo estado brasileiro. Nesse sentido, todas as posições, favoráveis ou contrárias, favoreceram à constituição identitária e, por conseguinte, utilitária do que temos hoje inscrito nessa materialidade, ou seja, após ser “[...] instituído oficialmente, esse recurso didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo na medida [em] que ia atendendo a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes” (OTA, 2009, p. 2013).

Segundo Freitas e Rodrigues (2008), a origem do livro didático [mais ou menos como o conhecemos hoje] precede a invenção da imprensa ainda no século XV, quando os estudantes universitários europeus, diante da escassez de materiais, confeccionavam seus próprios livros em forma de cadernos de textos, culminando, tempo mais tarde e com o advento da imprensa, nos primeiros produtos produzidos em série. Esse foi um período de transição, sobretudo decorrente dos ideais renascentistas, acarretando certo declínio nas concepções da Igreja Católica e advento do protestantismo.

Partindo dessa perspectiva, o LD integra, atualmente, uma dimensão importante da cultura e da memória social, estabelecendo-se, com tal, ao longo de várias gerações, decorrente das diversas mudanças sócio-histórica e políticas, tornando-se hoje objeto de discussão e exame de pesquisadores, em variadas linhas teóricas, sobre sua utilidade e finalidade no presente

contexto educacional brasileiro. Mesmo diante de diversos questionamentos, é notório, como veremos neste trabalho, que o LD possui função de grande relevância para o ensino, “[...] na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 300).

Para Vieira (2017b), tanto o LD, quanto a escola constituem instâncias de formação da memória social e, portanto, coletiva, tanto na manutenção de um método de ensino, como na construção de uma identidade conjunta dos profissionais desse segmento. O LD, nessa situação, é a base de manutenção e reprodução dessa memória na divulgação dos saberes historicamente constituídos e, portanto, “[...] a escola passa a ser vista também como um local de memória, responsável pela transmissão de uma cultura socialmente construída às novas gerações, espaço de encontro entre passado e futuro” (VIEIRA, 2017b, p. 17). Como veremos no tópico a seguir, a evolução do LD, desde suas primeiras manifestações à sua consolidação na atualidade do ensino básico brasileiro, percorreu um longo trajeto por períodos de diferentes inquietações histórico-sociais determinantes na formação de uma memória sobre esse material.

#### 5.1.1 A origem do livro didático: ensino e instituição oficial

O livro didático, considerando seu percurso de historicização iniciado ainda no século XV, vem, ao longo do tempo, sendo ressignificado, ganhando novos aspectos, outros feitos e diversificadas funções no contexto escolar. Nessa conjuntura, “A cartilha, vista como primeiro livro didático no processo de escolarização, foi tomada ao longo dos séculos como imprescindível para ensinar a ler e escrever, no processo de alfabetização” (VIEIRA, 2017b, p. 27). Um desses fatores que podemos citar é a descentralização de uma função exclusiva do professor como “fonte” do conhecimento, haja vista que o LD se apresenta como meio de consulta e de verificação do saber escolar.

Por outro lado, ainda se mantinha, nesse período (século XV), uma preponderância da ação religiosa nas metodologias, na organização e na regulação do ensino, ou seja, as ideologias do ensino estavam fortemente arraigadas nos valores, nas doutrinas e nas convicções da fé cristã. Conforme acentua Bairro (2017), apesar do surgimento da imprensa acarretar a descentralização da transmissão do conhecimento pela Igreja, a instituição religiosa ainda mantinha, à época, forte influência na educação, determinando o que era certo ou errado e colocando Deus como fonte da justiça. Além do mais,

Nesse período, surge um dos primeiros manuais escolares que se tem notícia, “O ABC de Hus”, escrito pelo pensador e reformador religioso Jan Hus. Esse livro apresentava uma ortografia padrão, com frases religiosas que iniciavam com letras diferentes. Era uma obra voltada para alfabetização do povo. (BAIRRO 2017, p. 2, grifo da autora)

Contribuindo com esse pensamento, Cagliari (2009) aponta que o *ABC de Hus*, um dos primeiros materiais didáticos europeus, foi elaborado mediante trabalho criterioso, junto ao qual propôs uma ortografia padrão para a língua tcheca. O referido ABC, que surgiu nos primeiros anos do século XV, destinava-se à alfabetização da população em geral e se constituía de “um conjunto de frases de cunho religioso, cada qual iniciando com uma letra diferente, na ordem do alfabeto” (CAGLIARI, 2009, p. 22).

Já no século XVI, destacam-se duas edições importantes no plano educacional. A primeira é a cartilha *Bokeschen vor leven ond kind*, publicada na cidade de Wittenberg, na Alemanha, a qual, segundo Cagliari (2009), era composta pelo alfabeto e pelos *Dez Mandamentos*, além de orações e algarismos; ou seja, estes materiais ainda se encontravam fortemente influenciados por ideologias religiosas. A segunda foi a *Cartilha de Valentin Ickelsamer* que, apesar das semelhanças com a primeira, incluía, em sua constituição, gravuras às letras do alfabeto. Esse formato de material didático perdurou por todo aquele século e, “Somente no século XVIII, apareceram as primeiras gravuras das letras iniciais, por exemplo, a letra S com o desenho de uma cobra, a letra A com a figura de uma escada, etc.” (CAGLIARI, 2009, p. 22).

Foi, contudo, nesse período (século XVI) que o ensino, até então manifestamente associado a uma ideologia religiosa, buscou se desvincular das concepções teocêntricas em uma manobra rumo ao antropocentrismo, especialmente com o advento do Humanismo renascentista. O LD, então, inserido nessa conjuntura, destinava-se às elites, tanto para a burguesia como para o clero, sujeitos abrangidos pela ação pedagógica da época. Observe-se que a educação estava fortemente vinculada às concepções ideológicas desse período histórico, em que o ensino buscava cumprir determinadas funcionalidades para além da aquisição do conhecimento:

Os burgueses frequentavam escolas, não somente para aprender a ler e escrever, mas com a finalidade de ter um preparo maior e ascensão para liderar, administrar e subordinar os demais. O clero, por sua vez, dependia das letras para ler as sagradas escrituras e transmiti-las, induzindo assim os que não sabiam ler, a ter uma crença maior em sua doutrina. (BAIRRO 2017, p. 2)

Com o surgimento do liberalismo ou, mais especificamente, das ideias liberais, no século XVII, observa-se uma tendência à descentralização da educação, representada no

pragmatismo da *Didática Magna*, de Comenius (1592 – 1670) com sua pretensão otimista de ensinar tudo a todos. O “ideal pansófico” de Comenius estava alicerçado no método e almejava, com isso, alcançar a todos, ou seja, observa-se, nesse autor, uma aspiração humanista e anseios democráticos por trás de sua concepção. Segundo Pereira (2016), apesar de certa predominância religiosa, o trabalho de Comenius é marcadamente influenciado pelo advento da ciência e pelas ideias naturalistas, características do século XVII, pretendendo uma sistematização inovadora do contexto educacional fundada tanto na crítica à educação escolástica, preponderante na época, com também “[...] da busca de instituição de uma nova forma de se pensar e fazer os tempos escolares e o espaço de conhecimento para todos, quando não havia escolas públicas como as da atualidade” (PEREIRA, 2016, p. 107). Além da *Didática Magna*, que tinha fins mais teóricos, Comenius produziu outras obras notáveis, dentre elas, e com função eminentemente didática, destaca-se o *Orbis Pictus* ou *Orbis Sensualium Pictus* (O mundo Visível em Gravuras), datada de 1658, que tinha como objetivo auxiliar no ensino de Latim para crianças. Essa obra obteve boa aceitação na época, compondo-se de outras edições, vindo a ser publicada em várias línguas e em diversos países. A aceitabilidade desse material se deveu ao modo inovador como foi elaborado à época, o qual se compunha de textos e ilustrações, ou seja, “[...] um livro de alfabetização em que as lições vinham acompanhadas de gravuras para ajudar e motivar as crianças para os estudos” (CAGLIARI, 2009, p. 22).

Chegando ao século XVIII, sobressaem-se duas obras notáveis direcionadas ao auxílio em sala de aula. São elas: *Conduitas das Escolas Cristãs*, de São João Batista de La Salles, edição de 1702, e *Ensino Mútuo*, de 1789, de autoria de José Hamel. Em termos conceptuais, a primeira obra encontra-se profundamente marcada por discursividades religiosas, notadamente pela ideologia cristã, perceptível não somente pelo título da obra, como também pela formação do autor que, além de pedagogo, foi sacerdote da Igreja Católica. Segundo Cagliari (2009), pela análise dessa obra, é possível perceber como se constituíam as escolas e as aulas naquele período, as quais seguiam uma sistematização específica, divididas em três segmentos de alunos (principiantes, médios e avançados):

Para ensinar ortografia, o professor mandava os alunos copiarem cartas-modelo e documentos comerciais para aprenderem, ao mesmo tempo, coisas úteis para a vida. Nesse modelo de ensino, aparece uma distinção clara entre ler e escrever. A leitura era dirigida para as coisas religiosas; a escrita, para o trabalho na sociedade. (CAGLIARI, 2009, p. 22-23)

Segundo o autor (*ibid.*), esse paradigma de ensino, que teve início na França, espalhou-se por diversos países, especialmente em escolas comandadas por religiosos ao redor do mundo.



A segunda obra – *Ensino Mútuo* – estava alicerçada na noção de solidariedade, apoiando-se em uma metodologia de participação cooperativa, na qual os alunos que apresentavam maior grau de conhecimento ensinavam aqueles que sabiam menos, iniciantes na atividade de escolarização. Por essa razão, essa sistematização ficou conhecida como *Método Mútuo* ou *Método Lancasteriano*. É importante citar que, nessa época, vivenciava-se o alvoroço da Revolução Francesa o que proporcionou alguns avanços no contexto educacional; entre eles, destaca-se o maior compromisso com a escola, sobretudo com a alfabetização de crianças (CAGLIARI, 2009), acarretando uma remodelagem das escolas e dos materiais utilizados no processo didático, quando o ensino deixa de ser individual e passa a ser coletivo, iniciando-se a configuração em que os alunos se posicionam em torno de lousas penduradas nas paredes:

O estudo foi dividido em lições, cada uma enfatizando um fato. O ensino silábico passou a dominar o alfabético. O método do bá-bé-bi-bó-bu começava a aparecer. Com poucas modificações superficiais, esse tipo de cartilha iria ser o modelo dos livros de alfabetização. (CAGLIARI, 2009, p. 23)

Por ser coletivo, direcionado para turmas e não individualmente, o *Método Mútuo* garantiu que o ensino alcançasse uma quantidade notavelmente maior de alunos, diminuindo os custos com a educação. Todavia, apenas as crianças de famílias com determinado *status* social frequentavam as salas de aula nessa época, enquanto “O povo simples e pobre continuava fora da escola” (CAGLIARI, 2009, p. 23).

Com relação a língua portuguesa propriamente dita, o primeiro material didático de que se tem referência é a *Cartinha*, de João de Barros (1496 – 1571), publicada inicialmente no ano de 1539. Conforme esclarece Cagliari (2009), esse não era um livro para ser utilizado em sala de aula, visto que, à época, não havia escolas com incumbência de alfabetização. Apesar disso, era utilizado tanto para alfabetizar crianças quanto adultos. Além do mais, consoante Mariguela (2011), há um entendimento, dentre os estudiosos desse autor, de que a referida obra seja a primeira em termos pedagógicos a propor uma didática com elementos ilustrativos (figuras), antecedendo inclusive a de Comenius (como já nos referimos anteriormente). O certo é que “A *Cartinha* estrutura-se num enunciado didático-pedagógico, propondo de certa maneira, além de uma iniciação doutrinária, uma iniciação à leitura e à escrita da língua mãe” (MARIGUELA, 2011, p. 150).

Ainda quanto aos materiais didáticos em língua portuguesa, merece destaque a *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, de João de Deus, elaborada em 1875 e publicada em 1876 em Portugal. Essa cartilha se propôs a ser o resultado de uma busca por avanços nos métodos de

alfabetização da época, que pouco produziam resultados efetivos na aprendizagem. Conforme o próprio autor, “[...] em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nescia, se familiarise com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras ilegíveis” (DEUS, 1878, n.p.). Ainda sobre esse material, Magalhães (2013) verifica que a *Cartilha Maternal* se compunha de uma base linguística impressa dispondo de relevantes aspetos filológicos e gramatical, constituindo-se, assim, de um material de fácil acessibilidade para o ensino de língua materna, ou seja:

Congregando o filológico, o impresso, o pedagógico, a Cartilha Maternal surgia como um método activo. Com recurso a dispositivos geometricamente arrumados, continha uma gradação da complexidade e recriava um conjunto semântico representativo da matriz linguística e de efeito multiplicador das aquisições do aprendiz. (MAGALHÃES, 2013, p. 6)

Devido ao bom desempenho e à boa recepção desse material didático, foi levado a diversas colônias portuguesas, inclusive chegando ao Brasil em 1870, a qual, “[...] adotando o método analítico, buscava romper com os métodos de marcha sintética até então difundidos nas províncias” (VIEIRA, 2017a, p. 2310). Além desta cartilha, outros materiais didáticos de origem portuguesa foram utilizados por muitos anos no contexto brasileiro, sobretudo no período colonial, conforme apresentaremos no tópico a seguir.

### 5.1.2 A história do livro didático no Brasil: o ensino no Novo Mundo

O percurso histórico de constituição do LD no contexto brasileiro está profundamente marcado pelo processo de colonização e, conseqüentemente, pela imposição discursiva do colonizador no território ocupado. Por isso, os materiais didáticos utilizados naquele período correspondem a um imaginário de educação representativo da ideológica do colonizador. O ensino, no entanto, estava atrelado às causas religiosas, cujos “[...] professores alfabetizadores eram os jesuítas que durante todo o período colonial, até 1822<sup>4</sup>, dedicaram-se a duas tarefas primordiais em nosso país: a pregação da fé católica e o trabalho educativo” (VIEIRA, 2017b, p. 28).

Por outro lado, segundo Costa *et al.* (2017), o percurso do LD no Brasil se iniciou recentemente, sendo implementado nas escolas nos anos de 1920 com a criação do Instituto

---

<sup>4</sup> Informamos que não é de todo um equívoco por parte da autora afirmar que até 1822 o ensino esteve a cargo dos jesuítas, pois, apesar de estes haverem sido expulsos do Brasil em 1759, por Marques de Pombal, no período que se segue até a Independência (1822), o ensino esteve, em grande parte, a cargo de padres sucessores e “herdeiros” dos jesuítas, os quais professavam ideologias análogos às de seus antecessores.

Nacional do Livro (INL) na década seguinte, o qual tinha como função essencial elaboração de normas concernentes às políticas voltadas para o livro didático. Além disso, a distribuição desses materiais nas escolas públicas, conforme acrescentam os autores (*ibid.*), se iniciou apenas na década de 1970, pela atuação da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). Essa perspectiva histórica, entretanto, diz respeito apenas ao LD como política de estado, pois, na qualidade de material didático em si, sua trajetória no Brasil se iniciou bem antes.

Conforme mencionamos, os primeiros materiais didáticos a serem empregados no ensino brasileiro eram de origem portuguesa, haja vista o processo de colonização instaurado no século XVI. Como informa Vieira (2017b, p. 28), “A primeira cartilha que subsidiou o trabalho do professor em nossas terras foi a de João de Barros, publicada em 1540, e que está formatada nesse modelo das cartinhas.” Como vimos anteriormente, a *Cartinha*, obra de João de Barros, inovou os métodos de alfabetização da época ao propor uma metodologia que se utilizava de ilustrações para facilitar o ensinamento. O termo “cartinha”, diminutivo de “carta” e que deu origem à terminologia “cartilha”, se refere às primeiras formas de materiais impressos com objetivo de alfabetização no final do século XV e início do século XVI, material este que se historiciza como recurso didático imprescindível ao ensino, notadamente no âmbito da sala de aula, como aporte transmissor do saber lecionável e subsidiário de uma função historicamente legitimada e inculpada em um sujeito apto e hábil ao exercício da responsabilidade de ensinar a ler e escrever (VIEIRA, 2017b).

Ainda sobre o LD no contexto brasileiro, é fundamental ter em mente que estamos nos referindo a um período em que os livros eram, em grande parte, objetos de censura, não somente nas colônias, mas também no próprio Reino português. Contudo, há, no contexto brasileiro, um processo de restrição bem mais acentuado do que em Portugal, tanto em relação às obras, como em relação à imprensa. Dessa maneira, nos três séculos de colonização, verifica-se uma forte supressão do saber acadêmico no Brasil, principalmente pelas intervenções ideológicas efetivadas pela Igreja e pelo Estado, censurando livros, proibindo veículos de imprensa e interditando a difusão dos textos clássicos (CASIMIRO, 2005).

Em decorrência disso, as primeiras formas de escolarização no Brasil se dividiram entre a fé católica/cristã e o trabalho essencialmente educativo, os quais eram executados pelos jesuítas (VIEIRA, 2017b). Para isso, utilizava-se, em boa parte, de materiais didáticos (cartilhas) que desempenhavam ambas as funções, ou seja, além do ensino convencional,

Esses pequenos livros que reuniam o abecedário e o silabário traziam também como recurso, para as primeiras leituras, textos do catecismo pois, associado ao processo de

escolarização, estava a meta da colonização, especificamente no caso da nossa escola brasileira. (VIEIRA, 2017b, p. 28)

Nessa leva, a cartilha *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar* é apresentada como o segundo exemplar de cartilha a ser utilizada no Brasil Colônia, a qual teve sua primeira edição impressa em Portugal no ano de 1722. Com autoria do professor e calígrafo Manoel de Andrade de Figueiredo, essa cartilha, apesar de semelhante a outras contemporâneas a ela (por exemplo, *Breve Instrucçam*), apresentava um diferencial importante nos conteúdos, visto que “[...] eram menos dedicados ao ensino da doutrina e mais voltados para estética caligráfica e para aprendizagem da aritmética” (CASIMIRO, 2005, p. 199).

Esse processo de colonização educacional por via da fé cristã perdurou até 1822, quando veio a Independência do Brasil. Isso se deu porque, mesmo com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, no século XVIII, seus discípulos continuaram os trabalhos de escolarização e de expansão do cristianismo no Novo Mundo, mantendo ideais equivalente às perspectivas educacionais da Companhia de Jesus.

Com a vinda de Dom João VI para o Brasil, em 1808, presenciou-se uma considerável relativização desse quadro de vedações, iniciando-se com a abertura dos portos às nações amigas, marco fundamental de um momento histórico de mudanças, que ficou conhecido como *Período Joanino*, e contribuiu para circulação de conhecimento e bens culturais variados. Outras medidas que favoreceram a cultura em geral e a cultura livresca em particular se fez presente nessa época, como, por exemplo, a abertura da Imprensa Régia e a transferência da Real Biblioteca de Lisboa para o Rio de Janeiro, a qual deu origem à atual Biblioteca Nacional. Ademais, houve diversas medidas tomadas pelo então príncipe regente, que impactou “[...] os setores da economia, da política, da agricultura, com destaque para o ensino” (BOAVENTURA, 2009, p. 129).

Ainda nesse período, foram criados diversos cursos superiores, como o de Medicina, o de Cirurgia, o de Matemática, o de Agricultura, suprimindo demandas importantes de profissionais nessas áreas essenciais. Destaque-se que, com a instituição da formação em Medicina, inaugurou-se um novo momento para o ensino público superior, visto que, até então, só havia cursos superiores exclusivamente religiosos:

Além de cursos e aulas, foi instituída a Biblioteca Pública com os livros, instrumentos de Física e de Matemática que vieram de Lisboa, da biblioteca da Ajuda. Em 1811, o conde dos Arcos, por seu turno, instalou a Biblioteca Pública na Bahia. (BOAVENTURA, 2009, p. 138)

Esses acontecimentos foram determinantes para maior circulação de livros, sobretudo com o início da Imprensa Régia, que viabilizou tanto a impressão de livros didáticos, quanto de outros conteúdos, a exemplo da filosofia aristotélica, obras poéticas e publicações diversas (BOAVENTURA, 2009). Esse contexto desembocou na Independência em 1822, o que trouxe uma certa mudança na percepção de ensino, fato que refletiu significativamente na popularização dos livros didáticos no Brasil Império. Se no período colonial se presenciava uma forte proibição da circulação de livros no Brasil, no período imperial presenciou-se uma relativa ampliação, impulsionada pela tentativa de expansão da educação e da cultura como um todo, criando outras unidades de ensino, precipuamente as de nível superior, na figura das universidades:

[...] o Governo Imperial favoreceu a construção de espaços de cultura e saber nas diversas regiões, possibilitando o acesso as instituições, com destaque para a educação profissional com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no ano de 1827, as Academias de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro em 1832, bem como o surgimento de algumas escolas a exemplo do Liceu Imperial no ano de 1838, em São Paulo, o Colégio D. Pedro II, a Escola Normal de Niterói que expandiu-se para outras localidades do Brasil. (SILVA; SOUZA, 2011, p. 70)

Dentre os materiais didáticos utilizados nesse período no contexto brasileiro, ainda vai se observar o uso acentuado das cartilhas de origem portuguesa. Entre elas, uma que ganhou destaque foi a cartilha *Método portuguez para o ensino do ler e do escrever*, de Antonio Feliciano Castilho, publicada inicialmente em 1850. A obra representa o primeiro lançamento do Método Castilho<sup>5</sup>, o qual buscou desenvolver técnicas e procedimentos para o aperfeiçoamento da leitura. Uma das particularidades marcantes dessa obra foi a utilização dos chamados “alfabetos picturais ou icônicos”, empregados ainda na Grécia Antiga, cujas características vêm influenciando materiais didáticos de alfabetização até os dias atuais (CAGLIARI, 2009, p. 24-25).

Outro material didático de destaque, utilizado no Período Imperial, foi a *Cartilha maternal ou arte de leitura*, de João de Deus, com publicação datada de 1875. Apesar da origem portuguesa, a cartilha foi amplamente utilizada no Brasil naquela época. Seu procedimento didático consistia em escrever algumas letras em destaque no meio das palavras para que o aluno aumentasse seu foco de atenção nos conteúdos (CAGLIARI, 2009). Destacamos ainda que esse material comportava “[...] forte tendência para o privilégio da escrita sobre a leitura,

---

<sup>5</sup> A segunda edição dessa cartilha, denominada *Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever: obra tão própria para as ecólas como para uso das famílias*, foi publicada em 1853 em Lisboa (Cf.: CASTILHO, 1853).

embora, no título da obra, haja um destaque à leitura. Essa cartilha foi, sem dúvida, o modelo para muitas outras que vieram depois e que chegaram até os nossos dias” (CAGLIARI, 2009, p. 26).

Além do que mencionamos, a *Cartilha maternal* de João de Deus foi a primeira obra no Brasil a propor aquilo que ficou conhecido como Método Analítico, o qual fazia um caminho inverso ao Método Sintético. Sobrepujante até meados do século XIX no ensino brasileiro, o denominado Métodos Sintético de alfabetização propunha uma sequência didática em que o aluno iniciava com a aprendizagem do alfabeto, seguido da soletração e, posteriormente, prosseguia com a silabação, os quais representavam uma escala crescente de dificuldade, saindo das letras e chegando ao texto (CAGLIARI, 2009). Por sua vez, a perspectiva metodológica proposta por João de Deus (Método Analítico) se iniciava com o aprendizado de palavras, seguido pela compreensão das sílabas e posterior assimilação das letras. Nesse aspecto, a *Cartilha maternal* influenciou o surgimento de várias outras obras com a mesma perspectiva, fundadas em características peculiares às suas antecessoras, com metodologias diferenciadas no modo de orientar o processo de alfabetização (CAGLIARI, 2009).

Ainda no que concerne aos materiais produzidos no Brasil, destaca-se, nessa leva, a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro, datada de 1880. Segundo Vieira (2017a), Hilário Ribeiro fundamenta a importância de sua obra com o argumento de que é necessário substituir as cartilhas portuguesas, utilizadas nas escolas brasileiras desde o período colonial, por materiais produzidos no âmbito do próprio país. Essa ideia ganhou adesão, sobretudo após o autor colocar em prática seu método de ensino em uma escola do Rio de Janeiro, conseguindo bons resultados, tornando-se o primeiro material didático produzido por um brasileiro a ser utilizado no ensino do país (VIEIRA, 2017a).

Com o fim do período imperial e início da República, vivencia-se um momento educacional tecnicista em que grande parte das instruções formais objetivava instruir pessoas para o trabalho nas fábricas. Com isso, presencia-se um retrocesso quanto às determinações legais sobre a educação no país, pois, se na Constituição do Império de 1824, foi estabelecida a garantia de uma instrução primária de forma gratuita para todos os cidadãos<sup>6</sup> (BRASIL, 1824), tem-se agora, na Constituição Republicana, uma omissão quanto a esse aspecto importante. Portanto, ressalta-se que a,

---

<sup>6</sup> Esclarecemos que o efeito de evidência que damos neste aspecto diz respeito a questão legal, apesar de compreendermos que há um apagamento das questões reais de sua aplicabilidade, pois, a despeito do dispositivo legal, sabemos que, na realidade, ainda se tinha uma educação que abarcava uma parcela bastante reduzida da população da época.

Necessidade apontada desde o final do século XIX no Brasil, o processo de nacionalização do livro didático – produzido por brasileiros e adequado à realidade brasileira – acompanha *pari passu* o anseio de organização republicana da instrução pública; e, simultaneamente, faz-se acompanhar do surgimento e da expansão do mercado editorial brasileiro, que na escola encontra espaço privilegiado de circulação e público consumidor de seus produtos. (MORTATTI, 2000, p. 41-42)

Nesse ínterim, sobressai-se no contexto educacional a obra *Primeiro Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho, com publicação datada de 1892. Essa obra ganha prestígio por apresentar diversas finalidades, como, por exemplo, “Despertar no aluno o desejo de aprender a lêr [e] Facilitar-lhe de certa maneira a leitura, pelo exame prévio do desenho que precede cada lição” (CARVALHO, [1892] 1911, p. 9). O livro com seu método inovador vinha substituir seus antecessores, que eram, conforme o autor, demasiadamente falhos e chatos, o que causaria o desinteresse da criança (CARVALHO, [1892] 1911).

Já no século XX e sob a égide da política do café com leite, sobressai-se, dentre os materiais educacionais, a *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto, publicada no ano de 1907, a qual usava textos descritivos associados a imagens, pautando-se por uma didática que associa os sentidos à observação no processo de aprendizagem. E, ainda, a *Cartilha do povo*, de Lourenço Filho, datada de 1928. Este autor, que fez parte do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nacional, empregou, em sua cartilha, os denominados “métodos mistos ou ecléticos” e os testes ABC, “[...] cuja finalidade era medir o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita, visando à maior rapidez e eficiência na alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 45).

A partir de 1930, presencia-se uma ruptura com o período denominado de Primeira República, juntamente com a desarticulação da política do café com leite. Inicia-se, então, a Era Vargas, com a ascensão do Governo Provisório de Getúlio Vargas, e início da Segunda República. Em 1934, é promulgada uma nova constituição como marco inicial do governo constitucionalista de Vargas, o qual duraria até 1937, quando há um golpe de estado, ocasionando o início do Estado Novo, um período ditatorial que perdura por mais de uma década.

Alguns importantes acontecimentos na área da educação são perceptíveis na Era Vargas, sobretudo durante o governo provisório. Dentre eles, destacamos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931); e a promulgação da nova Constituição Federal (1934), a qual estabelece, ao menos em termos discursivos, um ideário de educação global, ou seja, a educação como direito de todos

e dever da família e do Estado, posição esta que se encontra recepcionada na constituição atual do país (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Outros episódios se notabilizaram pela relevância social, como o “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova” (1932) e os “Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil”, os quais, apesar da importância, não são empreendimentos advindos da iniciativa pública, mas que apontam os discursos e ideais aspiradores da educação da época. Nessa leva, em 1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro (INL) por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 (BRASIL, 1937), entidade específica que tinha como função primordial colocar em prática as políticas relacionadas ao LD, sobrelevando a legitimação e impulsionando a produção desse material pedagógico em âmbito nacional.

Ainda nessa década, sob a alegação de proteger o país do comunismo, Getúlio Vargas, com apoio militar, decreta o golpe de estado em 10 de novembro de 1937, dando início ao que se intitulou de Estado Novo, na prática uma ditadura, que perdurou por quase uma década, quando foi deposto em 29 de outubro de 1945. Naquele mesmo ano do golpe, Vargas outorgara uma nova Constituição, com a qual determinou uma forte concentração de poder na alçada do Executivo Federal.

Apesar de a Constituição de 1937 dedicar um capítulo inteiro à educação e à cultura (do art. 128 ao 134), as obrigações do Estado com o ensino perdem boa parte de sua legitimidade em termos constitucionais, pois, conforme se observa no art. 128, “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, cabendo ao Estado apenas “[...] contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (BRASIL, 1937, art. 128). Com isso, observa-se que

Desaparece a exigência de um plano nacional de educação. A obrigação do poder público é, apenas, para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular. Nesse sentido, o ensino profissional passa a ser a principal obrigação do Estado em matéria de educação e destina-se “às classes menos favorecidas” (artigo 129). (PALMA FILHO, 2010, p. 10-11, grifo do autor)

Ainda no que se refere à Era Vargas, presenciou-se uma acentuada inspeção dos livros didáticos, os quais eram submetidos a processo de avaliação antes de serem liberados para o uso. Essa política de avaliação era realizada pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sob as condições estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 (BRASIL, 1938). Nesse cenário, a CNLD exercia interferência direta sobre as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD), “[...] estabelecendo o controle político e ideológico da



produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas” (SILVA, 2012, p. 808). Em consequência, impera nesse período uma forte inspeção e controle dos discursos no meio educacional. Essa contenção do dizer representa o modo como o Estado, sobretudo em períodos ditatoriais, intervém nas condições de produção dos discursos, com a contenção dos modos de significar pela limitação de ocupação de certas posições discursivas pelo sujeito em variadas circunstâncias sociais.

Assim, a tendência do Governo nacionalista de Vargas era o estabelecimento de uma “nação forte e unida” (SILVA, 2012), acarretando um processo de centralidade de várias políticas públicas, entre elas as políticas educacionais. Para isso, fomenta-se o aumento da produção de materiais didáticos dentro do contexto nacional, não somente devido ao aumento do preço de importação, mas, principalmente, pela necessidade de controlar os discursos desses materiais. Ainda conforme nos esclarecer Silva (2012),

A exigência política de uma proposta “pedagógica” nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala. (SILVA, 2012, p. 808, grifo do autor)

Dentre os materiais didáticos utilizados nessa época, temos algumas cartilhas que dão importância ao método analítico de alfabetização, as quais ainda nutriam influência da *Cartilha maternal*, a qual tem papel de relevo a partir da década de 1930, sobretudo com a implementação dos saberes de base psicológica como meio de auxiliar os testes de maturidade, cujos resultados serviam para condicionar o processo educacional (CAGLIARI, 2009). No que concerne à referida questão, “Um exemplo típico desse caso é a *Cartilha do povo* (1928), de Lourenço Filho, e o famoso *Teste ABC* (1934), do mesmo autor” (CAGLIARI, 2009, p. 27), que tinha como função basicamente aferir o nível de maturidade de cada criança que adentrava à escola para adequá-la à aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa leva, outras cartilhas se sucederam na defesa desse método, como, por exemplo a *Cartilha Sodré* (1940), de Benedicta Stahl Sodré, e sua posterior concorrente, *Caminho Suave* (1948), de autoria de Branca Alves de Lima, a qual propunha aspectos que retomavam o método sintético, contrapondo-se às obras em circulação na época, as quais ainda se comprometiam com o método global ou analítico (CARVALHO; ROCHA; SANTOS, 2018).

Com o fim da Era Varga e o retorno à democracia, sobrevém a elaboração de uma nova Constituição (BRASIL, 1946), buscando, com isso, atender aos anseios da nova forma de

governo então instituída, a qual buscou se orientar pelos ideais liberais e democráticos. Além disso, a nova Lei Maior dedicou um capítulo específico à educação e cultura (do artigo 166 ao 175), além de outros dispositivos que tocam, sobremaneira, às causas educacionais (PALMA FILHO, 2010).

Fato importante acerca da Constituição de 1946 diz respeito à liberdade de pensamento, sem censura prévia, sacramentada no § 5º, do art. 141, conforme podemos presenciar a seguir:

É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público. Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe. (BRASIL, 1946, grifos nossos).

Destaque-se que, em vista dessa liberdade de pensamentos, a confecção e publicação de LD deixam de exigir o crivo ideológico do Estado. Além do mais, o art. 173, estabelece que “As ciências, as letras e as artes são livres” (BRASIL, 1946), consubstanciando um dos aspectos mais consistente de um estado democrático: a liberdade de opinião e a livre iniciativa artística e científica. Peça importante desses ideais democráticos havia sido antecipada no ano anterior à publicação da Constituição, por meio da elaboração e publicação do Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945, o qual “consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1945) cuja normas, em grande parte, são recepcionadas pela nova Constituição do ano seguinte.

São esses, portanto, os preceitos balizadores pelos quais se guiaram as ações educacionais no período entre ditaduras, denominado de República Populista (1945-1964). Nesse período, os livros didáticos surgem organizados em coleções, tomando como referência as políticas educacionais dos EUA e da Inglaterra que, à época, realizavam reformas educacionais, buscando intervir nas deficiências prevalentes no ensino médio desses países. Partindo disso, no contexto brasileiro, “houve adaptação dos projetos curriculares, de maneira menos intensiva no contexto escolar, com a criação dos kits escolares e a tradução de coleções dos livros didáticos” (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021, p. 5).

Pouco antes da ditadura militar, sobrevém a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1960). Atendendo às determinações da Constituição Federal de 1946, essa norma educacional vinha sendo discutida desde o ano de 1948, cujas linhas de debates “versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas

públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade” (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 140).

Na década de 1960, e já na conjuntura da ditadura militar, o MEC – que desde 1953 passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura, adquirindo a referida sigla – desenvolve, em conjunto com instituições de outros países, vários debates acerca da função do LD na educação brasileira, colocando em pauta a regulamentação e o controle da elaboração desse material pedagógico (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021), ainda sob a égide da liberdade dada pela Constituição de 1946, conforme argumentamos anteriormente. É nesse contexto que,

[...] em 1966, constituiu-se um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Porém, essa “ajuda” norte-americana foi interpretada pelos pesquisadores da área da Educação como um mecanismo de controle sobre o processo educacional no Brasil, tanto no âmbito do mercado quanto no da ideologia. (PINHEIRO; ECHALAR; QUEIROZ, 2021, p. 6, grifo dos autores)

Reforçando esse pensamento, Esquinsani (2019) afirma que a escola e os livros didáticos instrumentalizaram os discursos do período militar, de forma que os discursos oficiais buscavam legitimar o estado de exceção por via da instituição escolar. Nesse período, notadamente na primeira década do regime, avultou-se uma conjuntura discursiva, em diversos meios de divulgação, que colocava a “intervenção” como forma de assegurar o bem comum e manter a ordem social. No meio educacional, observou-se uma operacionalização discursiva, por meio da instituição escolar, de um “[...] cabedal ideológico que sustentaria o regime militar na firme crença da maioria da população de que era para o seu bem e o bem do Brasil” (ESQUINSANI, 2019, p. 117).

Três anos após o golpe, é “promulgada”<sup>7</sup> a Constituição de 1967, a qual, em seu Art. 168, estabelece uma educação como direito de todos, a qual deveria ser implementada no lar e na escola, asseverando a igualdade de oportunidade, devendo “inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967). Sobre esse assunto, os discursos propalados pela Constituição de 1967 consagram diversas liberdades, como, por exemplo, o inciso VI, do § 3º, do art. 168, que sacramenta a liberdade de cátedra, e o art. 171, o qual, recepcionando discursivamente a Constituição anterior, garante que “As

---

<sup>7</sup> O termo adequado para denominar a efetivação da juridicidade da Constituição de 1967 seria “outorga”, visto que se trata de um regime de exceção autocrático. Contudo, como a referida Carta se autoproclamou “promulgada” (enviesando os discursos, como foi típico desse regime), costuma-se referir a ela dessa maneira, fazendo a ressalvada observação.

ciências, as letras e as artes são livres” (BRASIL, 1967), perspectiva enunciativa que contradiz a prática nas diversas formas de opressão, notadamente a da produção artística, que foi atrozmente censurada durante esse período.

Esse horizonte discursivo de liberdade enunciativa muda de curso (ou coloca em evidência seus verdadeiros fundamentos) no ano seguinte, com a expedição do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, quando se tem a radicalização do autoritarismo em sua forma mais extremista de opressão, atribuindo-se uma série de poderes supraconstitucionais ao regime. Em decorrência disso, e como

Fruto do agravamento da situação de exceção política vivida pelo País, a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, alterou profundamente as disposições relativas ao direito à educação. Merece destaque a substituição da liberdade de cátedra pela liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério. (TEIXEIRA, 2008, p. 161)

Ainda em 1969, é editado o Decreto-Lei nº 477, que proíbe professores, alunos e funcionários das escolas de qualquer manifestação de caráter político, determinando as infrações e estipulando as penalidades a serem aplicadas em caso de desobediência a essa proibição (BRASIL, 1969). Essas determinações evidenciam discursos condizentes com o momento histórico vivenciado, já que, “Quem dita as regras no Brasil a partir de 1964, acaba por prescrever as políticas educacionais e instaurar a vitória das suas verdades nos mais diversos planos e classes sociais através, também, da construção discursiva elaborada por meio da educação/escola” (ESQUINSANI, 2019, p. 119).

Nesse contexto de conturbação social, é elaborada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (BRASIL, 1971), publicada dez anos após sua primeira edição, com a qual se buscou instituir uma reforma do ensino de 1º e 2º graus. Entre as determinações da referida norma, destaca-se a previsão de um currículo de núcleo comum em todo o território nacional (art. 4º), a obrigatoriedade do ensino de 1º grau para alunos dos 7 aos 14 anos (art. 20), a profissionalização do 2º grau na qualificação para o trabalho (art. 1º) (BRASIL 1971). Outro fator importante é a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC), constante do art. 7º da referida LDB, colocando a EMC em pé de igualdade com outras disciplinas do currículo, como educação física, educação artística e programas de saúde (BRASIL, 1971). É oportuno destacar acerca deste aspecto que

A concepção dos militares sobre o que era educação, moral e civismo logo ganhou os contornos de uma pragmática pedagógica centrada no controle dos indivíduos, de suas

capacidades críticas e de suas articulações como legítimos membros do corpo político brasileiro. (CORREIA, 2007, p. 490)

Nesse período, é notório que há uma ampliação da quantidade de alunos nas escolas, o que, em contrapartida, provocou “[...] a necessidade de ampliação no oferecimento de livros didáticos para o ensino público” (PIMENTEL; VILELA, 2011, p. 7). Nesse caso, ter o aluno na escola é fundamental para os objetivos governamentais, pois se garante o proselitismo estatal na absorção de seu discurso, de suas ideologias, visto que,

[...] durante a Ditadura Militar, os objetivos escolares restringiam-se aos interesses do poder dominante, pretendendo formar os cidadãos de acordo com a nova ordem social. Uma das principais intenções destas obras de EMC [Educação Moral e Cívica] era “moldar” o pensamento dos alunos de acordo com os princípios do período ditatorial. (ESQUINSANI, 2019, p. 137, grifo da autora)

Ainda nesse período, é criada, por meio do Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), incumbida da execução do Programa do Livro Didático (PLID), passando a desempenhar atividades relacionadas à edição e distribuição de livros que, até então, estavam sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), o qual, em decorrência disso, fora extinto nesse período (BRASIL 1976).

Todo esse malabarismo em torno da educação e, por conseguinte, do LD, não fora por acaso, pois se sabia muito bem o poder que a instituição escolar tem em se prontificar como Aparelho Ideológico de Estado. Segundo Esquinsani (2019), as práticas moralizantes propagadas na escola pelo Estado representavam estratégias discursivas que visavam influenciar a formação ideológica a favor do regime militar:

Portanto, parece lícito supor que um dos mecanismos mais intensos e com potencial de penetração das propostas e posicionamentos ideológicos no âmbito da escola era, justamente, o livro didático, regulado sobretudo a partir de 1966, quando o governo militar cria o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) (ESQUINSANI, 2019, p. 124).

Já na década de 1980, e dentro de um panorama que já dava indícios da perda de força da ditadura militar, presencia-se uma série de críticas e debates, com maior intensidade, em torno do ensino e do LD, sobretudo referente ao ensino de língua portuguesa, que sofre influência dos variados campos teóricos, acarretando uma mudança de perspectivas epistemológicas sobre o ensino em questão. Além do mais, questiona-se sistematicamente “[...] a necessidade dos métodos e da cartilha de alfabetização, em decorrência da intensa divulgação,

entre nós, dos pensamentos construtivista e interacionista sobre alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 45).

Isso vai culminar, já no período democrático, na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, “com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (BRASIL, 1985). Dentre as garantias trazidas pelo PNLD, destaca-se “[...] a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados” (art. 2º); atendimento das demandas de cada escola, da série, do currículo e da região (art. 2º, § 1º); e “[...] a adoção de livros reutilizáveis” (art. 3º) (BRASIL, 1985).

Logo em seguida, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) que sacramenta, em termos jurídicos, a retomada da democracia, veem-se florescer auspiciosas perspectivas, em termos discursivos, na área da educação consignadas no texto da Nova Carta constitucional. Naquilo que nos interessa neste trabalho, destaca-se a inserção da educação no rol dos direitos sociais (art. 6º), sendo, portanto, assentada como direito de todos (art. 205), dever do estado e da família de prestá-la, ou seja,

Abarcando e assegurando a inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais, está afirmando o alcance universal dos direitos humanos, transcendendo além do Estado, dentre eles a educação, que, ao ser posta como um direito social de todos, confirma, assim, o seu caráter universal. (CAMARA, 2013, p. 11)

Constituído o Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988), sobrevém, em consequência disso, nova expectativa de como se realizará a relação do Estado brasileiro com a educação, sobretudo na elaboração dos materiais didáticos a serem desenvolvidos e implementados no ensino. Com isso, depara-se com a necessidade de um novo instrumento legal que viabilize os interesses e os valores democráticos consignados nos termos constitucionais, entendendo-se por valores democráticos a relação mútua entre “[...] o reconhecimento da igualdade, o respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria, legitimamente formada” (BENEVIDES, 1996, p. 231).

Surge, então, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que, segundo Silva (1998), foi formulada em um período de turbulências políticas e sociais, de conflitos de interesses, em razão da instauração da nova ordem jurídica:

Grupos políticos disputavam o controle dos movimentos desencadeados nos diferentes setores da Nação. Valores eram revistos e a questão dos direitos humanos

ocupava lugar de destaque entre os interesses da época. As disputas ideológicas se acentuavam e, sendo mais veiculadas pelos meios de comunicação de massa, ofereciam maior visibilidade à luta de classes. (SILVA, 1998, p. 25)

A Nova LDB (BRASIL, 1996a) propõe alguns direcionamentos acerca do LD como, por exemplo, a previsão de produção e distribuição de material didático adequado (art. 32, § 6º). Essa previsão é implementada como dever do Estado, conforme se observa a seguir consignado no inciso VIII do artigo 4º da referida Lei, dispondo que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Acerca desse dispositivo, faz-se necessário informar que a Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013) alterou a redação do inciso VIII, acrescentando “todas as etapas da educação básica” como finalidade da assistência estatal, uma vez que a previsão inicial era apenas do ensino fundamental. Observe-se que a perspectiva discursiva manifestada nesse excerto eleva a importância do material didático ao colocá-lo em pé de igualdade com outros direitos sociais imprescindíveis, como a alimentação e a saúde.

Além disso, o art. 70, inciso VIII, da referida norma regulamentadora da educação nacional, prevê a “aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” como despesas necessárias para o alcance dos “objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (BRASIL, 1996a, grifo nosso), realçando, mais uma vez, a importância e a indispensabilidade que os materiais didáticos têm no desenvolvimento das políticas públicas na área de educação, sobretudo nas primeiras décadas do novo milênio.

Nesse cenário, ainda em 1997, procede-se a ampliação do PNLD, o qual passar a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), devido à extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Observa-se aí um acontecimento importante, pois, conforme Freitas e Rodrigues (2008), somente “[...] com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 303).

Já no final do século, o PNLD passa a incluir dicionários de língua portuguesa em suas demandas, os quais começam a ser distribuídos no ano de 2001 para alunos de 1ª a 4ª séries

(FNDE, 2015?). Já no novo milênio, o PNLD vai sendo ampliado de forma gradativa e progressivamente, notadamente em direção à inclusão social, como, por exemplo, na produção de materiais didáticos adaptados e destinados às pessoas que necessitam de acessibilidade. Com isso, em 2001, são incluídos livros didáticos em braile no Plano Nacional de Educação (PNE), para disponibilizar livros didáticos escritos em braile e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal (baixa visão) do ensino fundamental, “objetivando garantir ao educando cego o acesso igualitário ao livro avaliado pedagogicamente” (BRASIL, 2001).

Ainda em 2003, ocorre a ampliação do PNLD com o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), por meio do qual se oferece às instituições de ensino médio “[...] livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática” (FNDE, 2003). Em seguida, no ano de 2007, ocorre a implementação de materiais didáticos para alunos surdos, como a distribuição de dicionários em português, inglês e libras, além de cartilhas e livros didáticos de língua portuguesa em libras e em CD-ROM (FNDE, 2015?).

Posteriormente, no ano de 2016, o PNLD apresenta como novidade os denominados livros integrados direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental, nos componentes curriculares de ciências, história e geografia. Em 2018, acontece a oferta do Manual do Professor digital, o qual apresenta “[...] o conteúdo correspondente ao Manual do Professor impresso, integrado a objetos educacionais<sup>8</sup> digitais, clicáveis na própria página, para uso individual do professor e coletivamente com os alunos” (FNDE, 2014, p. 5).

Destaque-se que os livros didáticos contemplados no PNLD de 2016 passaram por reformulações em seus conteúdos para atender às determinações trazidas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual teve sua primeira versão disponibilizada em 2015, a segunda versão disponibilizada em 2016 e, somente em 2017, foi entregue a versão final, quando é, então, homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

Ainda naquele ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) edita a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (CNE, 2017). Em 2018, ocorre a implementação da parte referente ao ensino médio, formalizando a BNCC em sua totalidade.

---

<sup>8</sup> Para efeito de conhecimento, “Entendem-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos” (FNDE, 2014, p. 5).



Esse fato é importante, nesse contexto, pois é por meio da implementação da Base que se tem um novo instrumento balizador da educação básica no país, o que irá refletir profundamente no modo como os livros didáticos serão (re)pensados e (re)elaborados.

Ao fim desse rápido percurso sobre a historicidade do livro e dos materiais didáticos, podemos dizer que, nos diferentes contextos históricos, o LD desempenhou papel importante na unidade e dispersão dos sentidos acerca dos discursos sobre ensino e educação ao colocar em circulação as diferentes ideologias representativas do poder dominante em cada momento de sua contemporaneidade. Por isso, considerando o que nos diz Esquinsani (2019), apesar de o LD se caracterizar como meio compendiador dos saberes acumulados, selecionados e sistematizados a serem implementados nas escolas por intermédio de disciplinas específicas, “Ele é mais do que uma referência para o processo de ensino-aprendizagem em realidades escolares, mas a representação de saberes e interesses de uma determinada demanda histórica” (ESQUINSANI, 2019, p. 123).

Acentuamos que não tínhamos a pretensão de dissecar todas as nuances pelas quais o LD passou em seu processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento histórico, nem fazer uma análise exaustiva das implicaturas política/discursivo/ideológicas pelas quais esse material se historiciza na condição de objeto simbólico portador de uma função social, mas apenas uma exemplificação de como esse material didático respondeu a concepções de formação e, principalmente, a diferentes projetos ideológicos de escolarização e de sociedade. Nesse aspecto, podemos dizer que,

Historicamente, o livro didático serviu como instrumento de ensino de determinado saber elementar, como portador de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados e rotinizados sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (VIEIRA, 2017b, p. 25)

Por essa perspectiva, pensar sobre a função do LD é pensar no modo como esse material se apresenta na condição de elemento discursivo/ideológico de ensino, o que nos leva a dizer que sua constituição, como objeto simbólico, está atrelada às variadas formas como ele tem sido empregado nos diferentes processos de escolarização do saber em determinado momento histórico e das formas como vai ganhando legitimidade no embate político/discursivo no contexto em que é utilizado. Discutiremos um pouco mais sobre a função do LD para o ensino de língua portuguesa na próxima subseção.

## 5.2 Discussões acerca do livro didático: (in)utilidade para o ensino de língua portuguesas

O livro didático (LD) tem sido objeto de reflexão em vista de sua ampla utilização na condição de material mediador do ensino/aprendizagem em diferentes etapas do processo de escolarização. As discussões, em grande parte, colocam em debate a importância desse material para o ensino, sua função em sala de aula e/ou o modo como ele vem sendo utilizado naquilo a que se destina. Como efeito, destacamos que há questionamentos em torno de seu próprio processo de elaboração e seleção, ocasionando o entendimento de que o uso desse material no ensino básico escolar brasileiro ainda está revestido de polêmicas, essencialmente por uma memória negativa que associa sua composição à baixa qualidade (TAGLIANI, 2011).

Por outro lado, há quem reconheça nesse material pedagógico antecedentes imprescindíveis na construção do saber escolar e para transmissão do conhecimento científico na educação formal. Embora não deva ser o meio exclusivo de referência e de orientação em sala de aula, “[...] percebe-se que o livro didático vem dando uma grande contribuição ao desenvolvimento do processo educativo, merecendo uma maior atenção [por] parte dos professores e demais sujeitos envolvidos na promoção desse processo” (COSTA *et al.*, 2017, p. 2).

Diante desse embate discursivo acerca do LD, pretendemos, nesta subseção, entender o modo como os discursos tomam lugar em cada posição dessa discussão, tensão que se efetua entre unidade e dispersão de sentidos, buscando legitimidade na conjuntura educacional brasileira, sobretudo no modo como esse material adentra o ensino de língua portuguesa, no que toca sua utilidade no ambiente escolar. Começamos pelas articulações críticas que buscam pensar a utilidade do LD para o ensino de língua portuguesa apontando suas inconsistências teóricas, metodológicas e estruturais. Em seguida, mobilizamos, em contrapartida, considerações que vislumbram nesse material o suporte imprescindível para o ensino no contexto escolar.

### 5.2.1 As críticas em torno do livro didático de língua portuguesa do ensino básico

O livro didático tem sido apontado (se não o principal) como um dos suportes pedagógicos mais presentes e mais utilizados nas escolas de ensino básico em âmbito nacional (GATTI JÚNIOR, 1997; FREITAS; RODRIGUES, 2008; TAGLIANI, 2011; SÁ; FERREIRA, 2015). Somente no ano de 2020, conforme se observa na tabela abaixo, foram distribuídos pelo

PNLD, apenas em termos de reposição, mais de 172 milhões de livros didáticos no Brasil para todas as etapas da educação básica (FNDE, 2020).

**Tabela 1** – Dados estatísticos sobre a distribuição de livros didáticos pelo PNLD 2020.

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: FNDE (2020).

No que se refere ao LD de língua portuguesa, destaca-se o papel desse material em viabilizar, no contexto escolar, propostas pedagógicas que apresentam (ou deveriam apresentar) uma sequência didática adequada a cada ano escolar, as quais não somente permitam ao aluno progredir gradualmente no processo de letramento (como, por exemplo, domínio de leitura e produção textual), mas também que facilite a continuidade progressiva dos saberes e competências linguísticas necessárias em cada etapa de escolarização, em cumprimento das demandas oficiais e na efetivação dos planos educacionais, seja em nível nacional, regional ou local.

Contudo, os debates que giram em torno do material didático direcionado ao ensino de língua portuguesa colocam em evidência algumas inconsistências que podem levar a seu mal aproveitamento, ocasionando, por vezes, um efeito inverso ao de sua real função: ao invés de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno, pode acabar limitando a aprendizagem, quando, por exemplo, esse material é tomado como parâmetro único e inescusável de informação, desconsiderando todas as outras ferramentas e recursos facilitadores do ensino/aprendizagem.

O primeiro efeito disso consiste naquilo que Ota (2009, p. 215) denomina de “discurso de autoridade”, qual seja, a atitude de ver esse material como a fonte do conhecimento, a incursão de um saber inquestionável, sobretudo pelo fato de ser, em muitos casos, “o único recurso didático e de informação na escola”. No caso específico do LD de língua portuguesa, ganham destaques as propostas prontas e acabadas, perguntas e respostas que não dão margem

à interpretação, mas tão somente de compreensão, em que o papel do aluno consiste quase que somente em identificar os sentidos já direcionados para o texto e “[...] transferi-los para as respostas dadas aos exercícios; respostas que muitas vezes são induzidas e direcionadas pelas perguntas e encontram-se explícitas nos textos, cabendo ao aluno apenas localizar” (OTA, 2009, p. 215). Esse imaginário sobre ensino de língua está fortemente afetado por posições ideológicas do ensino tradicional, baseado num modelo de língua homogêneo e inequívoco. Por essa razão, Tagliani (2011) entende que as discussões que englobam o LD de português se inserem na mesma base de crítica sobre o próprio ensino de língua portuguesa. Sendo assim,

A resistência em relação a seu uso persiste, principalmente em função das críticas voltadas para os aspectos basilares das práticas de linguagem: as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. A polêmica envolve, principalmente, o uso, ou não, dos livros didáticos que hoje são disponibilizados pelo governo federal às escolas públicas do país, considerando a qualidade desse material. (TAGLIANI, 2011, p. 136)

A verdade é que o ensino de gramática ainda é fator determinante nas abordagens despendidas por esse material escolar, perfilado por um ideário de ensino que se utiliza de métodos inteiramente teóricos sem associação com experiência textual. Sobre isso, Oliveira e Resende (2012) apontam que há predominância, em diversas coleções de livros didáticos, de um ensino meramente “transmissivo” com recorrência à metalinguagem. Conforme acentuam os autores, “Há livros que apresentam uma variedade considerável de textos e de gêneros textuais, mas as atividades referentes a esse material quase sempre incorrem na exploração da gramática normativa” (OLIVEIRA; RESENDE, 2012, p. 10).

Por esse motivo, muitos desses questionamentos colocam em dúvida a consistência metodológica no trabalho com a língua portuguesa em diversas coleções de LD, sobretudo no que se refere à leitura crítica e à produção textual. Além disso, evidencia-se que o estudo da gramática quase nunca é realizado de forma reflexiva e contextualizada, buscando notabilizar sua função no/para o texto. Conforme ressalta Barreto e Monteiro (2008), não se implementa a noção de situação de comunicação, conceito importante para o ensino, em vista de sua função no uso da língua no dia a dia, sendo que, em boa parte desses materiais didáticos, “A seleção dos textos e as atividades de produção não priorizam a variedade dos usos linguísticos, o que, de certa maneira, contribui para a artificialidade do texto produzido na escola” (BARRETO; MONTEIRO, 2008, p. 4).

Portanto, nessa perspectiva discursiva, evidencia-se que não há integração sistemática entre os conteúdos apresentados em grande parte das coleções de livros de língua portuguesa,

os quais são apresentados linearmente, sem uma associação sistemática entre os temas abordados (OLIVEIRA; RESENDE, 2012). O imaginário evidenciado pelo sujeito-autor do LD sobre língua e gramática revela uma posição-sujeito orientada por um olhar dicotômico dessas noções, como se tivessem funções e, portanto, existência em separado, em que “a gramática da língua portuguesa é ensinada como que desvinculada da própria língua portuguesa” (OLIVEIRA; RESENDE, 2012, p. 10).

Aliado a esses questionamentos referentes aos conteúdos, há a questão da dependência exclusiva ao LD, fato este que, como já mencionamos, se explica, em muitos casos, pela exiguidade de materiais pedagógicos diversificados; noutros, pela própria subserviência ideológica a sua utilização. Mesmo diante de tantos aparatos tecnológicos disponíveis nesta conjuntura histórica (terceira década do século XXI), a dependência ao LD em seu formato tradicional é tanta que, a cada ano, há um dispêndio enorme de reposição desses materiais em todo o país, como vimos anteriormente, invertendo a relação de sujeição, pois já não é o LD que depende do ensino para existir, ao contrário, é o ensino que relega sua própria existência à necessidade desse material.

O fato é que o LD, terminologia que surgiu ainda na década de 1930, foi se adequando ao longo dos anos para atender aos diferentes anseios, interesses, ideologias e a públicos diversificados no decorrer de sua trajetória de utilização na educação formal (OTA, 2009). Com a expansão do ensino no Brasil, esse material passa a exercer certa prevalência em sala de aula, sobretudo para atender às especificidades do novo público integrante da escola: “É nesse contexto que o LD se insere de forma decisiva, vindo a suprir as deficiências da formação ao trazerem roteiros preestabelecidos, conteúdos já selecionados e mesmo respostas prontas, automatizando” (OTA, 2009, p. 213). Entretanto, esse quadro de exclusiva dependência do LD ainda persiste até os dias de hoje em grande parte das unidades escolares do país. Em alguns casos, ele é visto como uma identidade do próprio *status* de estudante, pois, “Sem esse material, o aluno estaria como que alijado da aula, uma vez que o livro didático é trabalhado como um fim e não como um meio” (OLIVEIRA; RESENDE, 2012, p. 10).

Poderíamos apontar ainda uma outra vertente de críticas sobre o LD que diz respeito à qualidade desses materiais, sobretudo quanto aos conteúdos, apresentados nas coleções que chegam em sala de aula (TAGLIANI, 2009). Esse ponto é tão importante que o PNLD tem buscado, cada vez mais, aprimorar o processo de escolhas desses livros, estabelecendo critérios mais rigorosos nos editais de seleção, objetivando maior inspeccionamento acerca dos conteúdos compendiados nos materiais didáticos destinados ao ensino básico de todo o país.

Conforme se observa no Guia Digital do PNLD 2020 (BRASIL, 2019), referente às *Obras Didáticas de Língua Portuguesa* para os anos finais do ensino fundamental, a avaliação busca garantir o cumprimento dos processos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que a avaliação desses materiais inscritos no certame foi realizada mediante um conjunto “de critérios eliminatórios comuns” e “de critérios eliminatórios específicos” previstos no edital, sucedendo que “A não observância de qualquer um desses critérios [...] resulta em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2020” (BRASIL, 2019, p. 7). Conforme Rangel (2005), o imaginário de qualidade referente ao LD remete tanto aos critérios estabelecidos pelo PNLD, quanto à revisão da literatura, sobretudo às considerações do contexto acadêmico acerca de assuntos pertinentes às questões sociais atuais, o que “[...] permite observar a atenção a conceitos, a valores de acolhimento à pluralidade e a princípios de cidadania, rejeitando-se estigmas e preconceitos” (RANGEL, 2005, p. 188). Ainda sobre esse assunto, destaque-se que os discursos oficiais são, de certa forma, afetados pelas críticas referentes à qualidade das obras, suficiente para causar uma remodelagem nos discursos do PNLD, evidenciando, pelas marcas linguísticas, não somente o lugar institucional de avaliador e distribuidor, mas, sobretudo, o de instituidor de normas com a finalidade de amoldar a estrutura e a organização desses materiais didáticos às suas imposições.

Voltando-nos ao LD de língua portuguesa, além dos aspectos supracitados, inserem-se nesse meio questões diretamente relacionadas aos conteúdos apresentados e às propostas de sua abordagem em sala de aula. Portanto, o aspecto balizador dessa qualificação está no engajamento com as novas demandas teórico-metodológicas, que vêm sendo reclamadas desde, pelo menos, a década de 1980, na tentativa de se inovar as perspectivas de ensino de língua portuguesa na educação básica (SANTOS; SILVA, 2015, p. 242), guiado pelo entendimento de que o ensino precisa se desprender das práticas pedagógicas conduzidas exclusivamente pela metalinguagem.

### 5.2.2 A importância do livro didático para o ensino de língua portuguesa: avaliação e remodelamento

As críticas relativas ao LD têm seus fundamentos, sobretudo quando se trata de assunto tão caro à educação nacional como é o processo de organização, confecção e distribuição de um material que se propõe a ser o elo de junção entre ensino e aprendizagem. Como objeto histórico e ideológico de ensino, o LD tem sua historicidade marcada por controvérsias. No

entanto, hoje, questionável ou não, ele se tornou o equipamento pedagógico mais interveniente no contexto escolar. Isso significa que esse material vem se reafirmando ao longo dos anos, remodelando-se e adquirindo aspectos de legalidade e de legitimidade em virtude dos ideais representativos das condições em que é (re)produzido.

O fato é que o modo como o LD veio sendo utilizado no ensino faz dele esse objetivo polêmico, atravessado por intensos debates. Por exemplo, segundo Vieira (2017b), apesar de o LD ter se tornado ferramenta assessora do trabalho docente, é sabido que,

[...] diante dos graves problemas da estrutura do sistema educativo ou até mesmo da precária formação do professor, teve sua função ampliada e acabou sendo transformado no principal instrumento de apoio, num sinônimo de qualidade de ensino, responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de nossa educação. (VIEIRA, 2017b, p. 25)

Diante disso, parecer haver um desencaixe no modo como esse material ganha funcionalidade no contexto escolar. Para adentrarmos a essa questão, faz-se necessário observar como o imaginário sobre o LD foi ganhando contornos diferentes ao longo dos anos devido às críticas que sobrevieram, notadamente naquilo que buscam visualizar a importância desse material para o ensino de língua portuguesa na educação básica do país. Vejamos como isso ocorreu.

Conforme nos informa Bezerra (2020), apesar de a terminologia “livro didático” ter surgido lá na década de 30 do século XX, a feição que esses materiais têm atualmente, integrados por “textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações” justapostos na mesma compleição, “[...] surgiu no fim dos anos 60 desse século, vindo a se consolidar na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou a aproximadamente 20 mil títulos; e, na década de 90, em torno de 25 mil” (BEZERRA, 2020, p. 47). É nesse contexto que surgem as primeiras críticas nos moldes que se têm atualmente sobre esse componente educacional. Segundo Tagliani (2011), essas contestações surgem ainda na década de 1970 e se exacerbam na década seguinte, quando se entendia que esse material representava pouca relevância ao ensino/aprendizagem, o qual era visto como permeado de interesses econômicos em sua produção e distribuição, além do deliberado domínio que desempenhava sobre a atuação docente e sobre o currículo escolar. Àquela época, “A concepção de livro didático (LD) que se tinha, então, é de estruturador das práticas docentes em função da intensa ampliação do sistema de ensino e de processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos” (TAGLIANI, 2011, p. 136).

Observa-se que, essas críticas sistematizadas feitas ao LD vão causar certo incômodo, suficiente para que as instituições oficiais que administram as políticas públicas educacionais no país se manifestem, nos anos que seguem, propondo algumas medidas que buscam criar mecanismos para atender às reivindicações acerca das deficiências desses materiais escolares. Apesar dessas ações sobrevirem com certo acanhamento na década de 80 e início dos anos 90 do século XX, vão cada vez mais ganhando contornos efusivos e importância, sobretudo após a virada do milênio, como resultado de ações que, atendendo a certas advertências, atuaram na busca de aprimorar esse material, redefinindo as estratégias de sua elaboração, escolha e distribuição.

Assim, surge em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio da edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, com a função de Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental o qual traz uma inovação importante: a “participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados” (BRASIL, 1985). Outro fator importante trazido pelo Decreto nº 91.542/1985 é a centralidade da produção e distribuição do LD no Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS, que passa, então, a responder pela formulação, supervisão e avaliação da Política do Livro Didático (BRASIL, 1985).

Em decorrência disso, o Ministério da Educação (MEC) institui em 1993 uma comissão responsável por realizar avaliação das dez obras mais solicitadas nas escolhas dos professores no ano de 1991, referentes às disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, concernentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Conseqüentemente, “Essa avaliação revelou que os livros comprados pelo MEC e utilizados na escola, em sua maioria, veiculavam preconceitos e erros conceituais graves, que prejudicavam o processo formativo dos alunos” (BASSO, 2013, p. 3). No ano seguinte, em vista dos resultados da comissão, são estabelecidos critérios a serem utilizados nas avaliações das obras a serem selecionadas, por meio da publicação de um documento que estabelecia a *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (BASSO, 2013), resultado da parceria entre Ministério da Educação (MEC), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

No ano de 1996, o MEC deu início, de fato, ao processo de avaliação dos livros didáticos, no formato que perdura até hoje (ressalvadas os aperfeiçoamentos supervenientes). Nesse mesmo ano, é publicado o primeiro Guia do Livro Didático, que engloba obras referentes aos anos iniciais do ensino fundamental que, àquela época, correspondiam ao período de 1ª a 4ª série (BASSO, 2013, p. 3). Esses livros, além de terem sido submetidos à análise criteriosa pela



então Secretaria de Educação Fundamental (SEF), apresentavam resenhas para auxiliar o professor na escolha do material mais adequado a sua realidade escolar (BRASIL, 1996b).

Como efeito, esses critérios de seleção foram sendo aperfeiçoados com implementações nas edições seguintes dos editais do PNLD. No ano de 2004, por exemplo, ocorrem algumas mudanças nesses critérios, pois, até esse ano, os livros avaliados eram categorizados em “eliminados” ou “classificados” e, a partir de então, essa nomenclatura foi substituída por “aprovado” e “excluído”. Nesse mesmo período,

[...] é introduzida a avaliação da obra completa e não mais livros isolados, o que reflete no processo de seleção de LD por parte dos professores, uma vez que não poderão mais escolher livros isolados e sim, a coleção completa. Essa mudança é vista como fator positivo no processo de avaliação de livros didáticos porque garante uma coerência às ações do trabalho docente, além de permitir a análise de articulação entre os livros e a progressão conceitual. (BASSO, 2013, p. 5-6)

Ainda sobre a evolução desencadeada em decorrência das críticas aos materiais didáticos, na segunda década do novo milênio, avanços significativos foram propostos nos editais do PNLD na tentativa de integrar as tecnologias digitais ao processo de elaboração das obras. O Edital PNLD 2014, por exemplo, lançado em 2011 para seleção de obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental, previu dois tipos de coleções a serem inscritas no certame: Coleções do Tipo 1, constituídas por livros impressos, e Coleções do Tipo 2, constituídas por livros impressos e complementadas por conteúdos multimídia (FNDE, 2011, p. 2). Logo em seguida, o edital referente ao PNLD 2015 para escolha de LD destinados ao ensino médio, lançado em 2013, deu mais um importante passo para a digitalização de materiais didáticos, por meio de serviços virtuais, com objetivo de disponibilizar conteúdos e LD digitais para as unidades escolares em âmbito nacional. Com efeito, previu o edital, além das obras impressas, livros digitais (tipo 1) e/ou em formato PDF (tipo 2), os quais deveriam “[...] apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais” (FNDE, 2013, p. 3).

De certa forma, essas regras e critérios implementados nos processos de seleção dos livros e materiais didáticos tiveram como objetivo principal melhorar a qualidade do LD e aprimorar sua função no ensino/aprendizagem. Nesse período transpassado em quatro décadas, desde o primeiro Guia em 1996, há um processo de evolução significativo no modo como é feita a escolha do LD. Quanto ao ensino de língua portuguesa, destaque-se que, “por pressão ou por zelo, os autores vão alterando os LDP [livros didáticos de português] a cada versão,

tentando, de acordo com suas afirmações, uma proposta eficaz de ensino” (BEZERRA, 2020, p. 47).

Todo esse processo de inspeção nas seleções de LD e o controle velado sobre os conteúdos e a organização desses materiais conseguem constituir uma política autossustentável que se renova e se inova periodicamente atendendo às superveniências sociais e adequações que objetivam o aperfeiçoamento de sua função escolar. Integrado a isso, observamos uma expansiva ampliação no acesso a esse material, o qual está disponível a todas as unidades escolares públicas do país. Isso implica dizer que toda essa mobilização em torno desse material não é por acaso, pois as críticas não são por acaso, assim como o dispêndio de recurso público para aquisição desse material também não o é: esse material didático tem uma finalidade importante para o ensino básico brasileiro.

Segundo Vieira (2017b), o LD tem sido considerado relevante canal de difusão de saberes a serem apreendidos e legitimados pela sociedade:

É, portanto, um mecanismo de mediação de conhecimentos cientificamente reconhecidos ao ensino na formação escolar básica, de um discurso autorizado e, até certo ponto, legitimado por aqueles que detêm o poder em uma determinada época. Pode ser entendido como um instrumento privilegiado, como um objeto multifacetado, ou seja, um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas. (VIEIRA, 2017b, p. 26)

Dessa forma, cumpre a nós mencionar que a maioria das críticas que observamos não têm a pretensão de excluí-lo do ensino, mas apresentar alternativas para seu melhor aproveitamento em sala de aula. As críticas, em grande parte, são a confirmação de que esse material pedagógico é visto como um meio viável e necessário ao ensino básico, devendo, portanto, ser aprimorado em seus aspectos falhos, haja vista que suas contribuições superam em muito as inconsistências apontadas pelas pesquisas ao longo desses anos. Nesse caso,

E mesmo com as transformações da sociedade e da educação ele ainda marca significativamente a vida da criança. Mesmo com tamanha importância ao livro didático, vale salientar que esse se tornou um componente do trabalho do professor como mediador na construção do conhecimento, mas cabe lembrar, também, que esse instrumento é apenas um facilitador da aprendizagem. (SÁ; FERREIRA, 2015, p. 137)

No que concerne especificamente ao LD de língua portuguesa, observamos que tem havido um esforço para incorporar as perspectivas teóricas em sua elaboração, sobretudo diante da previsão de alguns instrumentos oficiais da área do ensino, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), a qual, mesmo diante de fundadas críticas sobre suas abordagens, traz uma série de encaminhamentos que estão alinhados discursivamente a diversas recomendações sinalizadas pelos estudos linguísticos atuais. Diante disso,

Reconhecemos a inadequação teórico-metodológica de alguns manuais didáticos, o que torna a adoção acrítica do LDP [livro didático de português] um grave equívoco por parte do professor, que deve ser autônomo para planejar e ministrar as aulas. Entretanto não podemos ignorar a melhoria significativa dos LDP ocorrida nos últimos anos. (MENDONÇA, 2020, p. 168)

Por isso, aliamos-nos aos discursos de que o LD de língua portuguesa tem sua importância em sala de aula, levando em consideração que o professor reconhece as limitações desse material, consciente de sua insuficiência e da imprescindibilidade de englobar, “[...] em sua rotina diária de trabalho, momentos para a reflexão e reconstrução do que está impresso” (SÁ; FERREIRA, 2015, p. 137). Nesse sentido, o livro deixa de ser apenas um componente depositário de conteúdos imprescindíveis ao ensino, passando a ser um aporte subsidiário da relação entre professor, aluno e conhecimento. Ademais, ressaltamos que “quando se trata do livro de língua portuguesa, essa criticidade ainda precisa ser maior, devido à necessidade de alfabetizar e letrar os alunos, possibilitando-os tornarem-se seres críticos para atuarem na sociedade” (SÁ; FERREIRA, 2015, p. 137).

### **5.3 Os discursos oficiais sobre o livro didático no Brasil: ideologia e ensino**

Conforme destacamos anteriormente, o livro didático (LD) é um objeto constituído sócio-historicamente, o qual, desde os primórdios de seu surgimento, é constituído por discursividades que representam as concepções ideológicas de cada sociedade em que é elaborado e implementado. Isso não se dá por acaso, pois a escola, juntamente com o ensino, é considerada como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE<sup>9</sup> (ALTHUSSER, 1980), que reproduz, por isso mesmo, as ideologias representativas do Estado e, por conseguinte, constitutivas dos discursos dominantes em determinado contexto social.

Nesse sentido, o tratamento dado ao LD, por meio do conjunto de dispositivos normatizadores do Estado, é fruto da política de Estado (e de governo) que busca viabilizar seus

---

<sup>9</sup>Segundo Althusser (1980), o domínio do Estado se efetiva, fundamentalmente, por duas vertentes: pelos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), representados pelos discursos de imposição e pela força física; e pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), constituído pela ideologia, que atua como meio de manter a dominação pela normalização dos ideais representativos do Estado; como exemplos de AIE temos a religião, a escola, a família, os sindicatos, a imprensa.

discursos por meio do principal material pedagógico que integra a escola pública no Brasil: o livro didático. Dessa maneira, perceber todo esse aparato discursivo-ideológico que materializa o roteiro pelo qual o LD é elaborado, avaliado, selecionado e distribuído nas redes de ensino do país é imprescindível para se compreender o modo como esse material está organizado em sua base conteudista e discursiva. É isso que buscaremos evidenciar nos dois tópicos seguintes desta subseção final da presente seção.

### 5.3.1 As normas oficiais balizadoras do livro didático no Brasil

Se pensarmos como Althusser (1980) acerca do controle do Estado sobre a população, podemos dizer que o fim do Regime Militar, em meados da década de 1980, consagra também uma significativa moderação do controle repressivo do Estado brasileiro no campo da educação, pelo menos na forma tão incisiva e abrupta como foi naquela época. Contudo, ainda temos uma rigorosa institucionalização do controle ideológica, sobretudo nos aspectos que dizem respeito aos conteúdos direcionados ao ensino, em grande parte, efetivado por via do LD.

O primeiro mecanismo que pode ser visto como via de domínio do Estado por meio da educação são as normas que regulamentam essa área, mediante o estabelecimento de um conjunto de regras a serem seguidas pelas unidades escolares no desenvolvimento e execução das políticas educacionais em âmbito nacional. Em relação aos conteúdos, temos a inserção do LD como principal elemento programático diretamente aplicável ao ensino básico brasileiro. Todavia, antes de sua inserção em sala de aula, esse material precisa cumprir uma série de exigências legais na sua elaboração sob pena de vir a ser considerado inapropriado e, por conseguinte, excluído do rol de obras direcionadas ao ensino público.

A primeira norma que se aplica diretamente ao LD é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-88), a qual incorpora a educação no rol dos direitos sociais (art. 6º), ato jurídico-discursivo este que visa construir uma imagem representativa do grau de importância dado a essa área pelo sujeito constituinte originário. Além disso, a Carta Magna impõe a educação como direito de todos e como dever do Estado e da família (art. 205), a qual, dentre outros princípios, deve ser universal, gratuita e de qualidade, devendo ser ainda obrigatória até os dezessete anos (art. 206) (BRASIL, 1988).

Levando em conta que a Constituição é o lastro de legalidade pelo qual as demais normas do ordenamento jurídico devem obediência, é coerente se pensar que essa norma regente traga limitações legais para implantação dos ideais e valores concernentes ao Estado. Assim sendo, apesar de facultar o ensino à iniciativa privada (art. 209), isso não se dá sem

estipulação de condições, como o “cumprimento das normas gerais da educação nacional” (art. 209, inciso I) e a “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (art. 209, inciso II) (BRASIL, 1988), formas de manter, de algum modo, o controle estatal por meio do ensino, nesse caso, do ensino privado.

Ademais, o art. 210 impõe que a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), preceito este que foi endossado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a). Esses aspectos normativos constituem a base de legalidade pela qual são elaboradas as normas editadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na execução da Política Nacional sobre o Livro e os Materiais Didáticos (PNLD) atualmente.

Com fundamento no inciso II, do parágrafo único<sup>10</sup>, do art. 87 da supracitada Constituição, o FNDE edita as resoluções que estabelecem as regras e preceitos que conduzem o processo de elaboração, escolha e distribuição dos livros e dos materiais didáticos para as unidades escolares de todo o país. As normas são externadas por meio de portarias, resoluções e decretos, as quais têm por função regulamentar interna ou externamente determinados assuntos, desde que não contrariem disposições prevista em lei ou na Constituição.

No âmbito do FNDE, essas normas, no que se referem ao LD, têm como finalidade especificar e divulgar as regras pelas quais se orientarão o processo de avaliação, escolha e distribuição dos livros e dos materiais didáticos, além das determinações de procedimentos que as unidades escolares devem observar para se tornarem aptas a integrarem o PNLD. Por exemplo, a Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre o PNLD, determina, em seu Art. 2º, que, “Para participar do PNLD, as instituições federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem aderir ao Programa, ficando vinculadas aos termos desta Resolução e demais legislações relacionadas” (BRASIL, 2020). Já a Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, dispõe, em seu anexo único, sobre uma série de normas de conduta a serem seguidas no âmbito da execução do PNLD, estabelecendo obrigações, proibições, sanções e outras requisitos a serem observados em/por todos os segmentos envolvidos no referido Programa.

Desse modo, podemos afirmar que o FNDE age como órgão na qualidade de agente do Governo incumbido de garantir a divulgação do discurso e das ideologias do Estado brasileiro em âmbito da educação nacional. Esse imperativo se dá dentro de uma estrutura hierárquica em

---

<sup>10</sup> Parágrafo único. Compete ao Ministro de Estado, além de outras atribuições estabelecidas nesta Constituição e na lei: / II - expedir instruções para a execução das leis, decretos e regulamentos; (BRASIL, 1988).

que a União, por meios de seus representantes, constitui o comando que encabeça todos os discursos do Estado sobre a educação. Segundo Chauí (2016), há, em nossa sociedade, uma *regra de competência* que determina quem pode pronunciar determinado discurso a determinado público. Diante disso, indaga a autora, sobre quem se presume eivado de competência para dialogar sobre educação, sobre a escola na condição de instituição de sociabilização. Segundo ela,

A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. (CHAUI, 2016, p. 249)

Nesse aspecto, podemos dizer ainda que o discurso oficial sobre educação está impregnado das ideologias de estado que, ao mesmo tempo em que se torna eloquentes, silenciam outros atores do processo educacional. Em razão disso, Chauí (2016), ainda cercada por inquietações a respeito desse assunto, questiona sobre quem permanece excluído do discurso educacional; e responde, em seguida, que são “Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes” (CHAUI, 2016, p. 249).

### 5.3.2 Os discursos em torno do PNLD: seleção e distribuição do livro didático no Brasil

O precedente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais recentemente denominado de Novo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), é um dos maiores e mais antigos programas de distribuição de livros e de materiais didático do mundo, materiais estes que são destinados às unidades escolares públicas de todo o país. Contudo, como nos informa Tagliani (2009), apesar de ter sido criado no ano de 1985, “[...] somente a partir de 1996 passa a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras” (TAGLIANI, 2009, p. 305).

Por detrás dessa hegemonia, há todo um processo criterioso, que foi se aperfeiçoando ao longo dos anos, na incumbência de colocar esses materiais à disposição dos seus destinatários finais: o aluno e o professor. Há, portanto, todo um contexto de efetivação dessa demanda, fortemente marcado por uma heterogeneidade discursiva que constitui o alicerce que materializa o LD em um constructo histórico e ideológico de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que

o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente. Como critérios eliminatórios, observam-se o caráter ideológico e discriminatório, desatualização, incorreções e incoerências conceituais e metodológicas. (TAGLIANI, 2009, p. 305)

Além do mais, criou-se o Guia do Livro Didático com objetivo de informar o professor sobre esses materiais e instruí-lo no momento da escolha das coleções de livros didáticos a serem usadas em cada unidade escolar, apresentando, para isso, algumas informações e indicações, como, por exemplo, resenhas e a avaliação de cada obra (TAGLIANI, 2009), para facilitar e auxiliar o professor em sua melhor escolha.

Tomemos como exemplo, então, o *Edital de Convocação 01/2018*, “para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2020” (FNDE, 2018). Nele é possível perceber toda uma manifestação discursiva, representativa da conjuntura ideológica do poder público em busca de manter os ideais consignados no pacto federativo, que constitui a nação brasileira. Esse edital representa a etapa inicial do processo de seleção e distribuição de obras didáticas e literárias destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Foi este edital que direcionou o percurso de análise e seleção das obras que utilizamos para constituição do *corpus* nesta pesquisa de mestrado.

Nosso propósito, neste tópico, não é, fundamentalmente, dissecar na integralidade o *Edital de Convocação 01/2018*, mas tentar entender como os discursos por ele mobilizados podem nos auxiliar na compreensão das ideologias oficiais atualmente demandadas para o ensino básico e, conseqüentemente, subsidiar nossas análises dos dados desta pesquisa. É importante entender que as disposições contidas no referido edital foram consolidadas pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o qual estabelece as regras e procedimentos sobre o PNLD. Logo no art. 1º, o referido Decreto esclarece que,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017)

Em clara observância ao disposto no Decreto nº 9.099/2017, o *Edital de Convocação 01/2018* retoma expressamente grande parte dos critérios estabelecidos pelo referido dispositivo normativo, desdobrando-os, com objetivo de atender às especificidades requeridas para o referido certame.

No que se refere à avaliação das obras didáticas (parte que mais nos interessa neste trabalho), as orientações estão consignadas no *Anexo III* do supracitado edital e, logo de início, naquilo que denominou de *Considerações Gerais*, há um percurso discursivo/descritivo sobre as “Características e objetivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental” (FNDE, 2018, p. 35). Essa parte do edital está centrada em três perspectivas discursivas principais: a primeira delas diz respeito aos desafios de maior complexidade enfrentados pelos estudantes nessa fase do ensino escolar, os quais exigem maior grau de aperfeiçoamento das técnicas, dos fundamentos pelos quais o aluno se apropria do conhecimento; por esse motivo, entende ser “[...] importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (FNDE, 2018, p. 35).

A segunda perspectiva diz respeito ao protagonismo do jovem no engajamento da cultura digital, o qual cria um ambiente característico, que, por vezes, impulsionado por questões emocionais, pode vir a ser um problema, caso desemboque no imediatismo de informações com resposta simples e efêmeras, favorecendo análises pouco aprofundadas, desajustadas das habilidades de argumentação inerentes à realidade escolar, em consequência das “novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (FNDE, 2018, p. 36). Por fim, profundamente relacionados aos direitos humanos e aos princípios democráticos, há o compromisso e a necessidade de se desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, “incluindo a violência simbólica de grupos sociais, que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (FNDE, 2018, p. 36).

É importante esclarecer que esse posicionamento incorporado pelo PNL 2020 é retirado da BNCC, conforme referenciado no próprio edital. Ou seja, o discurso do PNL 2020 funciona por via interdiscursiva, retomando já-ditos que passam a significar nessa outra conjuntura, um discurso marcado pela heterogeneidade, haja vista seu atravessamento por diversas vozes que dizem e que se (res)significam nesse lugar de Nação. Evidencia-se aí, por um lado, um dizer prospectivo, com olhar para o futuro, de um ensino que projeta um cidadão com habilidades e capacidades para desenvolver sua função social, conforme se observou na



própria BNCC, a qual se alia, em diversos aspectos, a discurso de formação neoliberal, conforme observamos na seção 4 desta dissertação.

Vislumbra-se ainda que esse posicionamento do PNLD 2020 remete às diretrizes curriculares nacionais para educação básica, previstas na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, quando afirma, em seu art. 1º, que tais diretrizes se baseiam:

[...] no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

Em outro aspecto, o discurso do PNLD se marca linguisticamente por um dizer que se projeta para o hoje, o agora, ao esboçar um ideal de sujeito-aluno atravessado pela conjuntura socioideológica atual, sobretudo imerso nas novas formas de interação que podem acabar transvertendo-o de sua função primordial, enquanto sujeito da aprendizagem. Mas, também, é possível observar, ainda, um imaginário fortemente afetado por discursividades concernentes ao *estado democrático de direito*, isto é, de um Estado garantidor, em que todos seus integrantes estão subjugados ao imperativo da lei, tanto como sujeitos de direito, quanto sujeitos de deveres e obrigações. Se há, por um lado, o dever do Estado de assegurar determinadas garantias; por outro, há a obrigação do indivíduo de se submeter a certas imposições preconizadas por essa conjuntura social em que se encontra inserido.

Dando continuidade às reflexões do edital, focando agora naquilo que se refere aos *Critérios de Avaliação* das obras didáticas concernentes ao PNLD 2020, a intenção suscitada pelo Programa é a de garantir que se cumpram os atributos e peculiaridades exigidos para esses materiais destinados à escola, conforme as necessidades e os objetivos previamente estipulados para atender às demandas requeridas pela educação básica. Segundo o próprio edital, a avaliação busca assegurar “[...] que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (FNDE, 2018, p. 37), em que, mais uma vez, o enunciado opera a memória discursiva para alcançar as diretrizes consignadas na BNCC, um pré-construído que se desloca do passado, atravessando o presente e se projeta para o futuro.

Na prática, o processo de avaliação das obras pelo PNLD se divide em *Critérios Eliminatórios Comuns* e *Critérios Eliminatórios Específicos*. A diferença, em tal caso, está na

abrangência dos critérios, enquanto os *Comuns* são mais gerais e abarcam todas as obras, sendo relacionados ao conjunto de regras, princípios e normas a serem seguidos, os *Critérios Específicos* referem-se à especificidade das obras, voltando-se para os requisitos peculiares de cada categoria.

Desse modo, os *Critérios Eliminatórios Comuns* se dividem, inicialmente, em oito itens, conforme apresentados a seguir:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática; (FNDE, 2018, p. 37).

Cada item desses é desdobrado em subitens, elencando uma série de preceitos e especificando as orientações a serem seguidas pelas editoras e autores dos livros didáticos. Além disso, conforme determina o edital, as obras que não respeitarem esses critérios comuns serão desclassificadas do PNLD 2020. Por exemplo, no item 1, *Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação*, é apresentado uma hierarquia de normas a serem consideradas na confecção da obra apresentada à avaliação do certame. Iniciando pela *Constituição Federal de 1988*, segue com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996a)*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990)*, o *Plano Nacional de Educação PNE – 2014-2024 (Lei 13.005/2014)*, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)* e várias outras, em um total de 23 normas a serem observadas nesse quesito (FNDE, 2018, p. 37-38).

Por sua vez, o item 2, *Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, se desdobra em vários comandos que buscam dar visibilidade às minorias, sobretudo na tentativa de inverter o processo de exclusão social, vedando preconceitos e discriminações no desenvolvimento dos materiais. Por isso, afirma que, para ser aprovada, a obra deve

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. (FNDE, 2018, p. 38)

Nesse mesmo item, outros comandos são ditados, como, por exemplo, o respeito à laicidade do Estado, promoção da imagem de pessoas afrodescendentes, promoção da imagem da mulher e seu protagonismo nas diversas instâncias sociais, além de acentuar a diversidade cultural, social, histórica, econômica do país. O discurso, nesse caso, retoma parâmetros constitucionais e dos tratados internacionais sobre direitos humanos, que prezam pelas liberdades individuais e, como resultado, exigem edição de dispositivos legais por cada nação consignatária que possam garantir esses direitos.

Destacamos, por fim, o item 3, *Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica*, o qual estabelece que a obra precisa “propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento” (FNDE, 2018, p. 39) e, para isso, deve obedecer, sob pena de vir a ser excluída do certame, a quatro requisitos importante, dentre eles destacamos o seguinte:

Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes (FNDE, 2018, p. 39, grifo nosso).

Sobre isso, podemos mencionar que há uma forte incursão discursiva operada pelo PNLD 2020 na tentativa de fazer com que os livros didáticos estejam em consonância com as perspectivas ideológicas preceituadas pela BNCC. Isso fica ainda mais evidente quando observamos os *Critérios Eliminatorios Especificos*, conforme veremos a seguir, nos quais se verifica um grande apelo na tentativa de compatibilizar as obras às determinações previstas pela Base, em que o Programa atua na busca de enquadrar a posição-sujeito autor do LD nas FD concernentes aos discursos oficiais, sobremaneira às formações ideológicas da BNCC.

Nessa situação, no que se refere aos *Critérios Eliminatorios Especificos*, que abrangem às categorias em suas especificidades, o Edital do PNLD 2020 menciona que

As obras didáticas para os anos finais do ensino fundamental serão de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. As obras didáticas serão compostas pelo livro do estudante e manual do professor, sendo este último composto por livro impresso e material digital. (FNDE, 2018, p. 42, grifos nossos)

Nesse enunciado, o dizer opera sentidos enquadrando a ação do sujeito-autor do LD o qual deve trabalhar limitado a três categorias de obras: *Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores*. Essas obras, entretanto, devem ser compostas pelo *livro do estudante* e pelo *manual do professor*. Em relação a esses critérios, destaque-se que não há, no Glossário do edital (Anexo I), as conceituações sobre as referidas categorias de obras. Ademais, não encontramos, nos documentos oficiais para educação, uma definição precisa sobre *Projetos*

*Integradores*, tendo em vista que este é o que mais deixa dúvida quanto a sua especificidade. Vejamos algumas posições do Edital PNLD 2020 quanto a essas categorias de obras.

No que se refere às obras *disciplinares* e *interdisciplinares*, a determinação é de que elas precisam atender, entre outras coisas, às competências referentes a cada etapa da educação básica para a qual é destinada. Isso significa, nos termos do edital, satisfazer aos objetos de conhecimento e habilidades previstos nos componentes curriculares definidos pela BNCC. Sem embargo dessa determinação, há expressa menção de que “As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra” (FNDE, 2018, p. 42), ponderação essa que é relativa, visto que os *objetos de conhecimento* e as respectivas *habilidades*, que constituem as referidas *unidades temáticas*, previstas na BNCC, devem ser satisfeitos sob pena de exclusão da coleção do certame, como já mencionamos, evidenciando a opacidade discursiva, um discurso confuso e contraditório, operando o equívoco da linguagem (efeito do inconsciente?) na forma do dizer.

Em corroboração a essa observação, destacamos que quase todos os requisitos de avaliação de ambas as categorias de obras (*disciplinares* e *interdisciplinares*) estão condicionados ao atendimento das disposições contidas na BNCC. Por exemplo, no que se refere à categoria *disciplinares*, dispõe o edital que “Serão excluídas as obras que não contribuam adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais [e] competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC” (FNDE, 2018, p. 42). Já no que se refere às obras *interdisciplinares*, é estabelecido que estas não devem apenas justapor os componentes curriculares, nem diluir ou eliminar os objetos de conhecimento e habilidades dos componentes curriculares, conforme previstos na BNCC. Para isso, determina que essas obras mobilizem e relacionem os diversos componentes curriculares para “garantir a organicidade da integração proposta de forma a contribuir para o alcance das competências constantes na BNCC” (FNDE, 2018, p. 42), sob a cominação de serem desclassificadas do certame.

Referente às obras dos *Projetos Integradores*, como já apontamos, não encontramos uma conceituação oficial que esclareça a que tipo de material está se referindo esse item. Contudo, sobre o objetivo apontado no *Edital de Convocação n° 01/2018*, podemos ter uma relativa noção de sua função. Dessa maneira, anuncia o edital que

As Obras de Projetos Integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem dos alunos mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento conectando-os a situações vivenciadas pelos alunos em suas comunidades. O projeto integrador proposto deve contribuir para contextualizar a aprendizagem e para que o conhecimento construído ao longo de seu desenvolvimento

faça sentido para o aluno, podendo contemplar contextos locais e abordagens regionais. (FNDE, 2018, p. 46)

Importa mencionar que os *Projetos Integradores* não têm como função substituir os livros didáticos comuns (disciplinares e interdisciplinares); sua incumbência é, na verdade, servir de complemento a esses materiais. Em razão disso, diferentemente dos livros didáticos normais, que devem ser organizados por ano e agrupados em coleções, “As obras didáticas de Projetos Integradores serão compostas por dois volumes, um para o 6º e 7º ano e outro para o 8º e 9º ano, do livro dos estudantes e seus respectivos manuais do professor” (FNDE, 2018, p. 3).

Em relação ao *Guia* referente às obras de língua portuguesa, que nesta edição se autodenomina de *Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020)* (ou simplesmente *Guia do PNLD 2020*)<sup>11</sup>, retoma outras determinações já consignadas em outros textos oficiais, como o *Edital de Convocação nº 01/2018* e o Decreto nº 9.099/2017, sobretudo recobrando os princípios e critérios de avaliação previstos nesses documentos para a escolha das obras literárias. A posição do *Guia* sobre os livros e os materiais didáticos é de realçar “[...] a importância que esses têm como instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico, haja vista que contribuem para a ação docente, assumindo um papel significativo nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Observamos que o *Guia* reforça as posições discursivas da BNCC, as quais constituem a alicerce de elaboração dos livros didáticos, revisitando as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. De igual modo, enfatiza a necessidade de o aluno ampliar, nessa fase do ensino formal, o domínio das múltiplas práticas sociais e apropriar-se dos variados domínios do saber, por meio do uso efetivo da língua, levando em conta as variadas formas de letramento e o acesso às diversas manifestações culturais da humanidade, sobretudo no que toca às práticas da linguagem, em uma trajetória expansiva de sua aprendizagem. Em função disso, ressalta que, nos anos finais do ensino fundamental,

[...] os(as) estudantes vão se deparar com desafios de maior complexidade, seja em função da necessidade de apropriação dos conhecimentos relacionados aos usos da linguagem nas práticas sociais para poder interagir nos diferentes campos de atuação humana – o que os(as) leva a ressignificar e ampliar os conhecimentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, seja em função de sua faixa etária, que corresponde à transição entre a infância e a adolescência. (BRASIL, 2019, p. 4-5)

---

<sup>11</sup> O emprego dessa terminologia não se deu, conforme pode nos levar a crer, em decorrência do Novo PNLD, estabelecido em 2017 (em vista do acréscimo de “materiais didáticos” em sua nomenclatura), pois observamos que há, em outros guias, uma alternância entre “Guia do PNLD” e “Guia do Livro Didático”, tomadas como sinônimas.

Conforme nos explica ainda o referido *Guia*, o PNLD 2020 de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental contou com 17 obras escritas, das quais uma foi desclassificada logo na fase de validação por não cumprir com os critérios previamente estabelecidos. Com efeito, apenas seis das dezesseis restantes (ou seja, 37,5%) foram aprovadas para integrar o *Guia do PNLD 2020*. As dez obras reprovadas deixaram de cumprir alguns dos critérios inexoráveis do *Edital de convocação 01/2018*, em vista do qual “[...] verificou-se o grau de adequação dos materiais didáticos apresentados à proposta pedagógica da coleção e sua conformidade com os aspectos legais e pedagógicos, em especial aqueles relacionados à BNCC” (BRASIL, 2019, p. 19).

Oportunamente, destacamos que as coleções selecionadas e apresentadas no Guia referente ao PNLD 2020 são as seguintes: *Apoema português*; *Geração alpha língua portuguesa*; *Português: conexão e uso*; *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*; *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*; e *Tecendo linguagens*. Por isso, pensando em nosso objeto de pesquisa, salientamos que o *corpus* de análise está constituído por duas dessas coleções, as quais estão aptas a serem utilizadas nos anos finais do ensino fundamental público de todos países, o que inclui a rede estadual de ensino do Tocantins, na circunscrição da cidade de Araguaína, onde buscamos por esses materiais.

De forma resumida, as resenhas sobre essas coleções, constantes do *Guia*, apresentam as seguintes especificações: *Visão Geral*: apresenta as características gerais da obra; *Descrição da Obra*: detalhamento da estrutura e da organização das obras e das coleções; *Análise da Obra*: apresenta particularidades, ressalvas, a disposição entre as competências e habilidades conforme a BNCC, atendimento às disposições legais, a qualidade do projeto gráfico; *Em Sala de Aula*: previsão de como a coleção pode atender às demandas de sala de aula, onde serão trabalhadas (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Enfim, os discursos do PNLD 2020 sobre o LD compõem-se de um discurso heterogêneo que retoma as posições dos documentos legais estruturadores do imaginário de educação estabelecidos no Brasil. Em grande parte, esses discursos representam a necessidade de se atender às demandas consignadas na BNCC, por via de uma interdiscursividade que retoma as posições enunciativas da Base no intuito de recepcionar suas determinações. Não por menos, em virtude do processo de avaliação, as obras inscritas na seleção precisam cumprir uma série de requisitos atinentes ao documento parametrizador da educação básica brasileira, sob pena de virem a ser consideradas inaptas ao ensino e não integrarem, por conseguinte, o *Guia do PNLD*.

#### 5.4 Para efeito de continuidade

Conforme observamos nesta seção, o LD se reafirma em cada época a partir dos ideais dominantes, imbricado nas demarcações econômicas, políticas, sociais e culturais de cada sociedade. Sua historicidade está determinada pelas diferentes mudanças e evoluções, que, nessa trajetória, se confundem com as diversas transformações sociais que constituem a base da própria historiografia humana.

Esse movimento pelo qual LD se constitui como meio simbólico, ideológico, historicizado de ensino não se deu de forma unânime. Por trás disso, há todo um embate discursivo, posições divergentes, por vezes, contraditórias que criam as condições pelas quais esse objeto ideológico de ensino se funda como elemento discursivizado. Exemplo disso são as diversas pesquisas e discussões que vêm, já há algumas décadas, colocando em debate esse material pedagógico, em boa parte, segmentadas entre as que enxerga nesse material uma função essencial para o ensino e as que põe em dúvida essa funcionalidade.

Naquilo que nos cabe, destacamos que, no contexto brasileiro – apesar dos avanços – há realidades em que o LD representa a única fonte de pesquisa disponível ao aluno, servindo exclusivamente como meio de acesso ao conhecimento, sendo, em muitos casos, a única possibilidade de leitura, não somente no recinto escolar, mas também no universo familiar do estudante (TAGLIANI, 2011, p. 137). Além do mais, conforme Freitas e Rodrigues (2008), o LD tem sido um dos suportes de aprendizagem mais utilizados no contexto escolar, sendo, por vezes, o único recurso pedagógico usado no ensino fundamental, em vista da carência de acesso a outros materiais e aos meios de informação mais atualizados. Por isso, “A preocupação em pesquisá-lo leva em conta o fato de que o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo mero fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 300).

Não negamos, porém, que haja pertinentes incoerências sobre esse material. Exemplo disso, observamos nesta seção, como os discursos que cercam o processo de avaliação, seleção e distribuição desse material, os quais estão sedimentados em um documento oficial (a BNCC) que, em grande parte, representa as ideologias de ensino tecnicista, que não têm como função primordial formar cidadãos críticos e conscientes de sua condição social, mas preparar os indivíduos para as demandas de uma sociedade capitalista, caucionada na lógica da produção. Entretanto, essas impertinências não podem suplantam a função que o LD tem com o ensino-aprendizagem, até porque não negamos que o contexto epistemológico vem, pouco a pouco,

provocando mudanças fundamentais para o aprimoramento e inovação do LD empregado no ensino básico nos últimos anos.

Por essa perspectiva, entendemos que a importância do LD está para além de um instrumento pedagógico que constitui “[...] a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula” (BARRETO; MONTEIRO, 2008, p. 2) ao contemplar as indicações dos documentos oficiais do ensino básico. Ele precisa ser, para além disso, um meio crítico e indagador, que leve o aluno a refletir sobre as inúmeras mazelas sociais que o cerca, sobre as diversas formas de preconceitos e discriminação que existem no mundo atualmente, buscando atender às demandas do sujeito moderno, “[...] no sentido de renovar antigas práticas e apresentar um projeto educacional que se volte para o exercício efetivo da cidadania e para a participação plena no mundo letrado” (TAGLIANI, 2011, p. 139).

Com essas percepções, direcionamo-nos à próxima seção na qual realizaremos as análises do nosso *corpus*, dimensionado e constituído a partir de duas coleções de LD de cuja materialidade recortamos os fragmentos discursivos (Rd) pelos quais balizamos nossa investigação. Direcionamo-nos a esta última seção.



## 6 IDEÁRIO DISCURSIVO DE LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Consoante ao que vimos pontuando no decorrer deste trabalho, com base em nosso recorte teórico e mirando nossos objetivos, adentramos, então, às análises. Como já informamos, nosso *corpus* foi organizado por meio de Recontes discursivos (Rd), os quais serão mobilizados à nossa observação para que possamos formular a narrativa que contemple nossa intervenção analítica, intermediada pela teoria e pela metodologia, na busca de apontar o modo como os discursos presentes no LD se colocam diante da questão referente ao preconceito linguístico.

Nesta seção, comprometemo-nos a desenvolver dois compromissos precípuos por via de nosso olhar inquiridor sobre o LD, em termos de organização dos conteúdos e das evidências discursivas que as coleções em análise podem nos fornecer, quais sejam: a) apresentar sucintamente o modo como as coleções e os livros didáticos estão organizados em termos de distribuição dos conteúdos linguísticos na estrutura dos materiais, e b) verificar, por meio das análises propriamente ditas, com base nos recortes desses materiais, o modo como se dá a ocorrência dos discursos sobre a questão do preconceito linguístico nas coleções de LD analisado.

Em uma perspectiva discursiva, entende-se que a forma pela qual os elementos simbólicos se estruturam tem implicação considerável no modo como estão habilitados a significar, o que nos leva a dizer que a organização do LD é importante para percebermos como os efeitos de sentido ganham evidências nos discursos desse material. Portanto, não somente os enunciados, mas também a organização e a estruturação das coleções e dos LD devem ser, mesmo que sucintamente, objetos de observação criteriosa na análise.

Todavia, para efeito de sistematização, dividimos esta seção em duas partes principais: na primeira subseção, abordamos os aspectos organizacionais dos livros e de suas coleções, buscando compreender, brevemente, como os conteúdos estão dispostos nesses materiais; na segunda subseção, adentraremos às análises dos recortes selecionados, buscando desenvolver, em cada coleção, três pontos específicos: i) o conceito de língua e a proposta de abordagem dos conteúdos, ii) o imaginário manifestado pela coleção sobre ensino da variedade linguística, e iii) o ideário evidenciado pela coleção sobre preconceito linguístico. Ao final desta seção, como efeito de continuidade, reportamo-nos a alguns pontos pertinentes que denotam o ideário de cada coleção sobre o preconceito linguístico. Seguimos então este roteiro, dirigindo-nos à primeira temática a ser tratada.

## 6.1 Disposição estrutural: o modo como os livros didáticos estão organizados

O que denominamos aqui como estrutura é tudo aquilo que foge, em princípio, ao linguístico propriamente dito, mas que é fundamental para a compreensão desse material no seu empreendimento em âmbito escolar, porque consideramos que é importante entender, minimamente, a sistematização organizacional das propostas didáticas figuradas na disposição dos conteúdos, na elaboração das atividades e na abordagem dos saberes presentes no LD para termos uma visão sistemática daquilo que trataremos nas análises dos Rd, haja vista que esses recortes são partes da totalidade desses materiais e de suas respectivas coleções em termos organizacionais.

Para melhor organizar nossa abordagem e para facilitar a remissão às coleções, referimo-nos a elas, em momentos oportunos, como: Coleção 1 ou *Geração alpha* e Coleção 2 ou *Se liga na língua*. Essa é a ordem em que coletamos esses materiais nas escolas e a mesma ordem com que os analisamos. Como já mencionamos, cada coleção é composta por quatro livros didáticos, compreendendo os quatro anos do ensino fundamental, anos finais. Como se sabe, essa disposição é correligionária do modo como está organizada a educação básica no Brasil, em que o ensino fundamental II representa uma etapa intermediária, composto de quatro anos seriados, cuja disposição representa a sequência escalonada de distribuição dos conteúdos pertinentes a essa fase do ensino.

Conforme observamos, essas duas coleções seguem a sistematização e a distribuição de conteúdo bem semelhantes uma da outra. Ambas as coleções trazem, logo de início (e antes do sumário), um infográfico intitulado “Conheça seu livro”, esquematizando o modo como os livros estão organizados, apresentando a ordem como estão dispostos os conteúdos (textos, atividades, informações complementares) e a ordem como esses conteúdos serão abordados, tanto dentro da unidade, quanto em cada capítulo das obras. Por meio desse panorama inicial, é possível ter uma visão ampla de como o LD poderá ser trabalhado em todo o ano letivo. Destacamos que essa organização busca atender às determinações do *Edital de Convocação 01/2018* do PNLD 2020, o qual impõe como um dos *Critérios Eliminatórios Comuns* a apresentação de “[...] sumário que reflita claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações” (FNDE, 2018, p. 40), tanto é assim que todas as obras das duas coleções dispõem desse arranjo inicial.

Estruturalmente, os LD da Coleção 1 estão divididos em unidades, cada obra apresenta oito unidades, sendo estas compostas por dois capítulos cada, totalizando dezesseis ao todo. Por

sua vez, as obras da Coleção 2 não estão divididas em unidades, apenas em capítulos, em um total de oito. Mais uma vez, essa conformação da estrutura gráfico-editorial busca observar as imposições do PNLD quando determina que a obra deve “Apresentar organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica” (FNDE, 2018, p. 40), evidenciando que o modo como as coleções encontraram para atender a essa funcionalidade do discurso oficial foi propondo uma quantidade exata de unidades/capítulos para cada bimestre do ano letivos, como são organizados o calendário escolar nas unidades de educação básicas do Brasil.

Em relação às metodologias, observa-se que, no âmbito de cada capítulo, em ambas as coleções, a abordagem apresenta uma sistematização que se aproximam bastante uma da outra: a proposta de ensino parte sempre de um gênero textual, seguido de uma atividade sobre o texto, da produção de texto e prossegue com outras abordagens secundárias como, por exemplo, apresentação de um fato relevante ou de um acontecimento interessante com o objetivo de ampliar o conhecimento do aluno sobre a mesma temática do texto inicial discutido. A perspectiva de abordagem textual se insere dentro de um gênero que, no caso da Coleção 1, intitula a temática da unidade (por exemplo, Unidade 1: Narrativa de Aventura), sendo que os capítulos seguem a sistematização de desdobramento do gênero narrativo: personagens (capítulo 1), espaço (capítulo 2) e assim por diante. Mais uma vez, o modo como são abordados os conteúdos não fogem ao crivo do PNLD, haja vista ser objeto de avaliação na escolha desses materiais. Nestes termos, dispõe o edital que “A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina” (FNDE, 2018, p. 40). Ademais, a forma como as coleções buscam nos gêneros textuais ancorar o ensino de língua remete aos discursos propalados pela BNCC de que um dos objetivos de conhecimento do componente língua portuguesa é ampliar o convívio do aluno com gêneros textuais das diferentes situações de comunicação (BRASIL, 2018, p. 136).

Para finalizar esta breve subseção, destacamos que, além de atenderem às imposições do PNLD, como vimos, a simetria entre o modo como as duas coleções estão organizadas é indicativo de que seguem, em determinados aspectos, a padronização de abordagem proposta pela BNCC, sobretudo no que diz respeito a *leitura, a produção textual, a oralidade e análise linguística/semiótica*, que é o arcabouço de estruturação da Base. As coleções retomam essa discursividade na forma como propõem as metodologias de ensino de modo sistemático. No que concerne aos nossos objetivos, observamos nas abordagens das coleções um forte apelo à questão da variedade linguística, sobretudo na Coleção 2. Em grande parte da Coleção 1,

contudo, há efusivas menções a questões gramaticais, o que acaba ofuscando as demais propostas de atividade, conforme veremos na subseção a seguir.

## 6.2 Materialidade discursiva: o ideário dos livros didáticos sobre preconceito linguístico

Para desenvolver nosso percurso analítico sobre o LD de língua portuguesa concernente aos nossos objetivos nesta pesquisa, tomamos como base três abordagens principais, sintetizadas nas seguintes concepções: i) o conceito de língua e a sistemática de abordagem dos conteúdos; ii) a perspectiva proposta pela coleção sobre ensino de variedade linguística; e iii) o ideário mobilizado pelas coleções sobre o preconceito linguístico e a forma como propõem abordar esta questão. Nosso objetivo com esse delineamento é construir uma linha de raciocínio para compreender como o LD coloca em discussão a questão referente ao preconceito linguístico de modo que seja significativo para o aluno no âmbito escolar.

Isso é relevante porque o conceito de língua e o modo como organiza seu aprendizado constituem elementos substancial para compreendermos o funcionamento do discurso em torno da abordagem sobre o preconceito linguístico. Além do mais, não há como abordar o preconceito linguístico sem a retomada prévia da variedade linguística, haja vista que essa forma de preconceito toma, como pressuposto do estigma, determinada variedade linguística, ao assumir a norma-padrão e outras variedades de prestígio como modelos imprescindível em todas as situações de uso da língua. Passemos a primeira coleção analisada.

### 6.2.1 Coleção 1: “Geração alpha língua portuguesa”

Com suas obras organizadas em oito unidades e dezesseis capítulos, a Coleção *Geração alpha língua portuguesa* se propõe, conforme se observa logo na apresentação, a ser o recurso pedagógico que intermediará o aluno ao conhecimento por meio de uma aprendizagem reflexiva, por via de múltiplas linguagens representativas da realidade do jovem no século XXI inserido “[...] em um cenário mundial que apresenta grandes desafios sociais, econômicos e ambientais” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 3, grifo nosso).

Com esse olhar inicial, observamos que a Coleção se coloca em simetria discursiva com as disposições da BNCC, um já-dito dimensionado num sempre-dito interdiscursivo que se faz presente no imaginário do sujeito-autor sobre o aprendizado das diversas formas de linguagens, de um ensino global e holístico, buscando desenvolver no aluno diversas habilidades e atender às demandas do mercado de trabalho, articulada com a posição discursiva dos documentos de

âmbito internacional sobre a educação, como o *Center for Curriculum Redesign* (CCR-2015) e o *Marco de Ação da Educação 2030* (UNESCO, 2015), conforme destacamos na seção 4, em nossa avaliação sobre a BNCC.

Partindo desse entendimento, vejamos como a Coleção se propõe, de fato, a discutir a língua portuguesa em suas múltiplas formas de realização no contexto escolar. Começamos pelo conceito de língua e as observações do modo como sistematiza a abordagem dos conteúdos em suas propostas didáticas nas obras e em toda a Coleção.

#### 6.2.1.1 *Conceito de língua e sistemática de abordagem dos conteúdos*

Mesclada por várias posições teórico-discursivas, a Coleção 1: *Geração alpha* mobiliza uma perspectiva de linguagem como atividade de interação, por meio da qual “os indivíduos se comunicam, constroem sentidos e agem uns sobre os outros” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 18). Essa noção está associada a FD do campo da Linguística, a qual toma a linguagem não somente como meio de interação, mas também como forma de se “construir sentidos”. Há, ainda, um entrelaçamento com uma perspectiva que se aproxima das teorias discursivas, ao entender que “os sentidos são construídos a partir da interação entre os indivíduos, chamados de interlocutores”, entendendo que “Interlocutores são os sujeitos que participam de uma interação” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 18, grifos nossos). Evidenciam-se, assim, no âmbito dessa FD pedagógica, pelo mesmo, duas posições-sujeito que remetem a teorias diferentes, o que marca a heterogeneidade discursiva do LD ao se apropria de diferentes discursos para se constituir como materialidade produtora de sentido nas condições de produção do discurso pedagógico da conjuntura sócio-histórica na qual está inserido.

No que se refere ao conceito de língua, a Coleção parte do pressuposto de que esta é constituída de regras as quais variam de acordo com a situação em que é utilizada. Dessa maneira, afirma que “A língua é uma forma de comunicação verbal composta por um sistema de signos e estruturas gramaticais [a qual] permite que seus falantes possam interagir entre si” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 18). Esse conceito se marca discursivamente pela percepção estruturalista de língua, tomada na seara de Saussure ([1915] 2012) como sistema de signos, determinado pelas estruturas gramaticais e que serve como forma de interação entre falantes. Ainda é possível presenciar, nessas noções de língua(gem), filiação marcada pela gramática como meio de suportar a estrutura linguística e de regras que garantem


a ordenação dos elementos textuais, o que remete a posições-sujeito localizado em Formação Discursiva de Ensino Tradicional (FDT).

Partindo dessa concepção, a presente Coleção propõe uma metodologia de ensino de língua alicerçada na abordagem textual (tomando o gênero como preposto), a partir de uma sequência didática preestabelecida, apreendida como padrão de desenvolvimento dos conteúdos, na seguinte ordem: leitura do texto (gênero), seguido das atividades e da proposta de produção textual. As atividades, referentes a essa proposta, seguem também a mesma sistemática, apresentando a seguinte disposição: questões sobre a interpretação e/ou compreensão do texto, seguido de atividades sobre gramática (normativa), remetendo-se novamente à FDT, ao colocar em destaque o estudo da norma-padrão como a noção primordial de língua.

Para ilustrar essa perspectiva, analisemos, então, um exemplo, conforme se observa no Recorte discursivo (Rd) a seguir, pelo qual é apresentada uma proposta de atividade centrada no gênero textual *fábula*:

#### Rd-01 – Proposta de atividade com o texto/gênero

1. Leia a fábula de Esopo a seguir, observando os pronomes destacados.



**A velha e o médico**

Uma velha senhora doente dos olhos mandou chamar um médico. Ele foi atendê-**la** e, sempre que **lhe** aplicava um unguento, roubava alguma coisa da casa, já que ela estava de olhos fechados. Depois de tratá-**la** e de levar seus móveis, apresentou-**lhe** a conta. Como a velha não quis pagá-**la**, ele abriu-lhe um processo. No tribunal, ela declarou que tinha se comprometido com ele a pagar desde que ele **a** curasse; ora, no momento, ela estava vendo bem menos que antes da cura: “Antes”, disse ela, “eu via todos os móveis de minha casa; agora não vejo mais nenhum”.

Esopo. *Fábulas*. Tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

- a) Pode-se dizer que a velha senhora foi enganada pelo médico? Explique.
- b) Indique a que termo se refere cada um dos pronomes destacados.
- c) Indique os verbos a que se ligam os pronomes destacados e classifique-os em transitivos diretos ou transitivos indiretos.
- d) Indique se os pronomes têm função de objeto direto ou de objeto indireto.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018b, p. 248).

Essa sistemática de abordagem é o modelo seguido em quase todas as propostas de atividade dos livros desta Coleção. Como se observa, a leitura do texto é seguida pela atividade com o seguinte padrão: questões de interpretação/compreensão e posteriores questões sobre memorização terminológica e/ou classificação gramática. Ou seja, o discurso manifestado pela Coleção acerca do ensino de língua está profundamente afetado por um imaginário de língua

remetente às metodologias do ensino de língua tradicional (FDT). Isso fica evidente pelo modo como é conduzida a atividade sobre o texto, um discurso de ensino perfilado pela gramática normativa e em atenção às determinações e metodizações da norma-padrão da língua portuguesa.

As demais questões que seguem nesta mesma atividade apresentam abordagem semelhante a que mencionamos anteriormente, nas quais é solicitando ao aluno que “2. Classifique os pronomes destacados em objeto direto ou em objeto indireto”, ou que “3. Reescreva as frases abaixo no caderno substituindo os complementos em destaque pelo pronome adequado” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018b, p. 248), uma formação imaginária do sujeito-autor do LD que, ao mesmo tempo em que opera o apagamento das novas metodologias de ensino (FDI) centradas no modo como os textos significam, traz à evidência uma posição-sujeito marcada pelo discurso de um ensino tradicional, pautado em atividade de mera memorização e classificação gramatical.

Noutro livro desta mesma Coleção, a proposta de atividade com o gênero *tirinha* segue idêntico padrão de abordagem de acordo com o que mencionamos anteriormente, conforme apresentamos no Rd-02 a seguir:

#### Rd-02 – Proposta de atividade no LD

1. Leia a tira e depois responda às questões.



Bob Thaves e Tom Thaves. *Frank e Ernest*.

- Analizando o diálogo da tira, depreende-se uma imagem positiva ou negativa de Ernie? Justifique sua resposta.
- Que função sintática “do sucesso” desempenha em “escada do sucesso”?
- Que função sintática “de altura” desempenha em “medo de altura”?

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018c, p. 136).

Como se vê, o imaginário evidenciado sobre o ensino segue a metodologia de abordagem dos conteúdos na Coleção, mudam-se apenas o texto e a temática tratada, mantém-

se a especificidade metodológica: uma questão de compreensão (ou interpretação) textual encabeça a ativada (item “a”), seguida das questões de classificação gramatical (itens “b” e “c”). Destaque-se que nem mesmo houve menção ao texto em sua constituição imagética, acarretando um efeito de apagamento das possibilidades desse elemento simbólico vir a significar nas condições em que é mobilizado. Por exemplo, poderia ser levantada uma discussão sobre a ideologia do (in)sucesso, levando em consideração os efeitos de sentido criados na relação entre o texto imagético (escada e as personagens) e o texto verbal (medo de altura x escada do sucesso), evidenciando, como um dos sentidos possíveis, que não tem sucesso quem é preguiçoso, porque o sucesso é algo individual.

Esse apagamento decorre do imaginário do sujeito-autor do LD que coloca em evidência um ensino pautado, predominantemente, na compreensão e classificação gramatical mesmo diante de um texto imagético em que se deveria dar maior atenção aos efeitos de sentido que a ilustração possibilita, em vista de suas condições de produção. Como o saber gramatical não coopera (ou pouco coopera) para a compreensão do funcionamento da linguagem, para a apreensão da significação, a tirinha, na condição de texto/gênero, se coloca como elemento neutro, insignificante, inutilizado na composição das atividades propostas pelo LD, uma verdadeira aniquilação da função textual. Nas questões seguintes desta atividade, observa-se a mesma proposta de classificação: em todos os itens da questão 2, pede-se ao aluno para classificar termos em suas funções sintáticas, assim como a questão 3, pela qual se propõe ao aluno que “Classifique sintaticamente os termos em destaque” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018c, p. 136).

Diante disso, resta-nos afirmar, numa percepção geral, que as metodologias apresentadas pela Coleção *Geração alpha*, por mais que se filiem às perspectivas epistemológicas que propõem um ensino de língua tomando o texto/gênero como base, ensaiando um movimento em direção a FDI, na verdade ainda está fortemente afetada pelas noções de ensino de língua baseado na classificação gramatical, representativo de FDT. O texto, apesar das questões de compreensão/interpretação, ainda é tomado simplesmente na função de operacionalizador do ensino da gramática. O fato de iniciar as atividades com questões que buscam a compreensão/interpretação do texto parece ser apenas uma resposta às críticas referentes ao uso do texto como pretexto para se ensinar gramática, visto que isso não implicou numa mudança das propostas e das práticas pedagógicas desse material didático. Nesse caso, a crítica sobre o *modus operandi* de ensino de língua não conseguiu causar uma ruptura na estabilidade dos sentidos que constrói esse imaginário de língua do sujeito-autor do LD. O que se vê, portanto, é apenas um pequeno deslizamento de sentido no modo de se apropriar do



gênero textual para o ensino de língua, em que se toma agora não somente o texto, mas também o contexto, como pretexto para o ensino de gramática, haja vista que a abordagem com o texto não visa agora somente ao domínio pelo aluno do gênero textual (já que a atividade está desvinculada da função do gênero), o texto funciona, na verdade, como subterfúgio, uma manobra que acaba nas velhas práticas de assimilação terminológica e de classificação gramatical.

Esse aspecto remete a uma postura que tende a reforçar o preconceito linguístico, principalmente pelo modo como a Coleção encara a noção de língua em suas propostas de ensino, conforme veremos a seguir em observação à sistemática em que o sujeito-autor propõe abordar e discutir a questão da variedade linguística.

### 6.2.1.2 *Imaginário sobre ensino da variedade linguística*

No que se refere propriamente à questão da variedade linguística, apesar da pouca e pontuais menções a ela, observa-se uma abordagem que se equipara, em certos aspectos, às propostas acadêmico-científicas, conforme já apresentamos nas seções teóricas desta dissertação. Dentre os quatro livros desta Coleção (*Geração alpha*), a abordagem se concentra em capítulos específicos dos livros do 6º e do 9º ano, notadamente no primeiro, havendo pequenas menções do assunto nas demais obras.

Dessa maneira, no livro do 6º ano, o conteúdo sobre a variedade linguística se concentra no capítulo 2, da unidade 2, na seção denominada “A língua em estudo”, correspondente a uma temática intitulada de “Variação linguística: variedade regional”. Nota-se que o LD se inscreve nessa FD pedagógica por via de posições-sujeito diferentes as quais se identificam com os enunciados caracterizadores das diferentes representações linguísticas e de ensino de língua, demarcando o contraste entre variedade linguística e norma-padrão, instituidor de formações ideológicas distintas.

Iniciamos as observações analisando o Rd-03, logo abaixo, no qual o LD aborda aspectos importantes referentes à variação linguística:

#### **Rd-03 – Circunscrição da variação linguística no LD**

A língua oficial do Brasil é o português, no entanto, isso não significa que todos os brasileiros se expressam da mesma forma, pois as línguas podem mudar em função das características de seus falantes e das situações de uso. A esse fenômeno dá-se o nome de **variação linguística**. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 50, negrito dos autores; sublinhados nossos)

Observa-se pontos de aproximação do LD, numa retomada interdiscursiva, de conceito da variação linguística com o delineamento que apresentamos na seção 3 deste trabalho, sobretudo no que propõe Bagno (2011) e Bortoni-Ricardo (2004) acerca dessa temática. A perspectiva discursiva apresentada é a de língua enquanto elemento heterogêneo, refletindo o modo como os diferentes grupos sociais manifestam na língua suas diferentes identidades culturais, simbolizando suas vivências e significando suas práticas sociais por meio da língua. A variação linguística é entendida como fenômeno inerente à língua a qual muda “em função das características de seus falantes e das situações de uso”, posição esta que revela um imaginário afetado pelo discurso acadêmico-científico, posicionando-se no interior de FDI.

Reforçando esse entendimento, destacamos, no encadeamento desta sequência discursiva, os enunciados seguintes, conforme os recortes discursivos 04, 05 e 06, os quais apresentam as conceituações propostas pela Coleção acerca da variedade linguística. Vejamos as definições a seguir:

#### **Rd-04 – Conceito de variação linguística**

**Variação linguística** é o fenômeno comum a todas as línguas de apresentar variações em função da época, região, situação de uso e das particularidades dos falantes. Essas variações podem ser percebidas tanto na análise das escolhas das palavras e expressões como na estrutura da frase e na pronúncia de alguns fonemas. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 50, negrito dos autores; sublinhados nossos)

#### **Rd-05 – Conceito de variedade regional**

**Variedade regional** ocorre em função da cultura dos falantes de uma região. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 50, grifo dos autores)

#### **Rd-06 – Conceito de variedade urbano de prestígio e de norma-padrão:**

As **variedades urbanas de prestígio** estão associadas ao modo de falar e escrever de uma comunidade que desfruta de maior prestígio político, social e cultural. Apropriar-se delas pode ampliar as oportunidades de ascensão social e participação cidadã. Há ainda a **norma-padrão**, uma referência que normatiza o uso da língua. Os manuais de gramática procuram descrever esse modelo. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 50, negritos dos autores; sublinhados nossos)

Como se observa, a posição-sujeito evidenciada no discurso concernente às conceituações se constitui a partir da concepção de variação e de variedade linguística como fenômeno natural da língua. O sujeito-autor do LD se adere ao discurso acadêmico-científico, por meio de uma memória que retoma as concepções da variedade linguística no Brasil, representantes de posições discursivas dos estudos linguísticos atuais em várias vertentes,

sobretudo na sociolinguística variacionista. No Rd-04, o imaginário expresso sobre língua é construído via interdiscurso, que coloca a variação linguística como *fenômeno comum a todas as línguas*, um pré-construído retomado como base de significação fazendo emergir, no discurso desses materiais didáticos, um imaginário de língua que projeta a variação em suas diferentes formas de constituição da língua (palavras, expressões, frase, fonemas), remetendo à possibilidade de um ensino ancorado nessas noções.

O Rd-05 e o Rd-06 retomam os conceitos de variedade linguística como sendo o linguajar pertencente ao modo de falar e escrever de determinadas comunidades, de uma região ou de um grupo de falante. No Rd-05, a variedade regional é conceituada como os falares característico de uma região em decorrência de suas manifestações culturais, posição-sujeito inscrita em uma FDI afetado pelo discurso acadêmico-científico. Observa-se, por exemplo, pontos de aproximação com as posições discursivas de Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), a qual entende que os falares da variedade regional “é, antes de tudo, um recurso que confere identidade a um grupo social.” Além disso, as marcas linguísticas apontam para o conceito de “variedades estigmatizadas” conforme proposto por Bagno (2003b). Funcionamento discursivo semelhante ocorre no Rd-06, marcando-se pelo uso da terminologia “variedade urbana de prestígio”, construção discursiva que funciona pela via interdiscursiva, uma memória que retoma esse pré-construído em termos conceituais, efeito de sentido que evidencia o modo como esse material didático se inscreve em FDI.

Nessa sequência materializada nos Rd 04, 05 e 06, o interdiscurso opera a trama discursiva, produzindo como evidência os efeitos de sentido por meio da memória e da heterogeneidade discursiva, uma memória multifacetada, que retoma o já-dito, presentificando-o em novas condições de produção desse discurso. Dessa forma, o sujeito-autor do LD se inscreve nessa FD pedagógica ao se identificar com a posição-sujeito das formações ideológicas dessa conjuntura, articulando seu dizer com os conceitos sobre a variedade linguística presentes no discurso de Bagno (2003b) ao estabelecer tais conceituações.

Ainda no Rd-06, o imaginário referente às *variedades urbanas de prestígio* coloca em evidência os valores sociais concernentes à influência do grupo falante de determinada variedade, refletindo a importância político, social e cultural de seus usuários. Em razão disso, a imagem que o LD (re)produz em seu dizer evidencia um efeito de sentido de que a apropriação da variedade prestigiada da língua amplia *as oportunidades de ascensão social e participação cidadã*, o que poderia explicar, por exemplo, a necessidade de serem abordadas em sala de aula no ensino de língua.

Por sua vez, o conceito de norma-padrão, observado ainda no Rd-06, fortalece a evidência de proximidade discursiva do LD com as FD inerentes aos discursos acadêmico-científicos (FDI), voltando-se, desta vez, ao discurso oficial, de uma posição-sujeito inscrita em FDO, engendrando uma ruptura discursiva com o determinismo das gramáticas normativas, ao se aliar às concepções discursivas da Linguística enquanto área que vem construindo narrativas de legitimidade e de defesa das variedades como exemplares constituintes da língua. Ou seja, o efeito de sentido produzido por esse posição-sujeito faz perceber a norma-padrão não como modelo de língua imprescindível, mas como uma vertente normatizadora do uso, modelo descrito pelas gramaticais, um imaginário que se encontra afetado, por exemplo, pelas posições teóricas de Bagno (2003b, 2009, 2011) enquanto discurso acadêmico-científico, e aproximando-se das disposições de BNCC, enquanto discurso oficial sobre o ensino de língua portuguesa.

Contudo, como mostramos na subseção anterior, o modo como a coleção se propõe, metodologicamente, a abordar os conteúdos no ensino de língua portuguesa evidencia um imaginário profundamente afetado pelos discursos tradicionais sobre ensino de língua, o qual, relacionado ao que vimos demonstrando nesta subseção, revela uma discursividade constitutivamente heterogênea, entremeada por posições-sujeito que retoma, ao mesmo tempo, o ensino da norma-padrão e da variedade linguística. Para não deixar escapar essa evidência, vejamos, no Rd-07 a seguir, como o LD engendra uma discursividade em que a posição-sujeito, inscrita nessa FD pedagógica, se identifica com o ensino da norma-padrão e da gramática normativa, notória evidência discursiva de uma postura tradicional de ensino de língua:

#### **Rd-07 – Referência à gramática normativa no LD**

##### **O USO DO PRONOME RELATIVO *QUE***

O pronome relativo *que* é o mais empregado, pois, além de mais sintético que *o qual*, pode referir-se a pessoa, coisa ou lugar. Veja os exemplos:

- Essa é a professora *que* leciona Língua Portuguesa.
- Chegou o livro *que* você pediu.
- A casa em *que* cresci foi vendida.

Porém, de acordo com a gramática normativa, o *que* não pode ser antecedido por preposições que tenham mais de uma sílaba, como *contra*, *entre* e *para*. Com essas preposições, substitui-se o *que* por *o qual* ou suas flexões. Por exemplo, em vez de “Era forte a seleção *contra que* o Brasil jogou”, será melhor dizer “Era forte a seleção *contra a qual* o Brasil jogou” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 83, *aspas e itálicos dos autores, sublinhado nosso*)

Não obstante as atividades estarem permeadas de questões sobre regras da gramática normativa – como mostramos na subseção anterior –, é fato que há poucas menções a essa terminologia (gramática normativa) nesta Coleção. Apesar disso, discursivamente essa noção

se faz presente nas propostas de ensino apresentadas pela Coleção por meio da menção constante à norma-padrão, visto que, como sabemos, a norma-padrão se utiliza exclusivamente da gramática normativa como base de funcionalidade de suas regras e preceitos.

Sobre o Rd-07, esse segmento enunciativo é o lugar discursivo no LD que funciona como box expositivo de “ampliação” do conhecimento, o qual “traz dados que complementam e ampliam o assunto exposto” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 5). No caso em tela, a temática se refere aos pronomes relativos. A esse respeito, a forma-sujeito retoma o conhecimento, por meio de um já-dito, memória discursiva dimensionada na linha discursiva, referente à gramática normativa. Assim, o efeito de sentido é produzido pelo contraste entre uma variante linguística e a gramática tradicional, na funcionalidade do pronome relativo “que”, o qual é denominado de relativo universal porque, ao contrário dos demais, tem a capacidade de ocupar o lugar funcional dos demais pronomes relativos. Entretanto, a exceção diz respeito ao fato de que, pela gramática normativa, o relativo “que” só aceita antecipação de preposições monossilábicas, deixando de ser empregado, portanto, em regências verbais que exigem as preposições “contra”, “entre” e “para”, haja vista serem dissilábicas.

Sobre isso, destaque-se que o sujeito-autor formula seu dizer movimentando-se entre o que é da ordem do regular (normatividade) e do irregular (variação). Nessa situação, o modo como é elaborado o dizer, engendra-se efeitos de sentido que coloca a gramática normativa na posição de “autoridade” sobre o assunto, perceptível pelas marcas linguísticas, “porém” seguida da locução prepositiva “de acordo com”, em que o operador argumentativo “porém” retoma o dito anterior (a variante *que*) para colocá-lo em oposição ao dito seguinte. Por seu lado, o dito seguinte é introduzido pela locução prepositiva conformativa “de acordo com”, estruturando um já-dito que tem função de retomar um discurso de autoridade (de acordo com a lei *x*, de acordo com o autor *y*). Sobre essa questão, a forma como a memória discursiva opera esse pré-construído evidencia um imaginário do sujeito-autor do LD afetado por discursos representativos do ensino tradicional, sinalizando que a gramática normativa e, por conseguinte, a norma-padrão atravessam sua posição-sujeito como a razão de existência do ensino de língua, por serem dimensionadas como substratos estruturantes da própria língua, haja vista que, no imaginário evidenciado pelo sujeito-autor, a assimilação de uma variante ou mesmo de uma variedade linguística somente é possível se colocada em referência à norma-padrão e à gramática normativa, enquanto bases de existência da língua.

De outra parte, retomando o encaminhamento didático proposto por esta Coleção, há um direcionamento da variedade linguística frente ao gênero *conto popular*, e, em outros momentos, associado aos demais gêneros orais. Desse modo, é pelo conto popular que o sujeito-

autor do LD encontra viabilidade do ensino sobre a variedade linguística em sala de aula, demarcado por um imaginário de que os escritores buscam preservar a identidade linguísticas da região e da época em que o enredo é narrado, o que “auxilia na construção dos sentidos da história, preservando a expressividade do texto” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 50). Conforme é possível observar na sequência discursiva a seguir, formada pelos Rd-08 e Rd-09, a variedade linguística é demandada na função de caracterizadora do texto narrativo. Vejamos os seguintes recontes:

#### **Rd-08** – Função da variedade linguística no texto literário

O registro de determinada **variedade linguística** pode ter uma função fundamental no texto literário quando corresponde à fala de uma personagem: ajudar a compor suas **características** e apresentar **informações** sobre o grupo ao qual essa personagem pertence. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 53, grifos dos autores)

#### **Rd-09** – Função da variedade linguística no conto popular

Por meio das palavras e expressões usadas em um conto popular, pode-se perceber o nível de linguagem da narrativa (mais formal ou mais informal) e as **características do espaço, das personagens e de aspectos culturais da comunidade** de origem do conto: os tipos de moradia, as relações entre pessoas de classes sociais diferentes, os costumes, etc. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 61, grifos dos autores)

Essa sequência discursiva revela uma forma-sujeito que retoma conhecimentos sobre a narrativa, utilizando-se de gêneros textuais dessa tipologia para impulsionar a abordagem sobre variedade linguística, sobretudo por meio dos falares das personagens que caracterizam a identidade linguística do falante de acordo com o grupo social a que ele pertence. O discurso funciona por meio de um jogo de imagens (formação imaginária) engendrado pelo sujeito-autor do LD que vai se alternando, ora pelo sujeito do conhecimento sobre o gênero, ora pelo sujeito do conhecimento sobre a variedade linguística, evidenciando a heterogeneidade discursiva. Para perceber isso, observemos que há, no imaginário manifestado pelo sujeito-autor, uma projeção daquilo que ele entende ser o ideal para o ensino sobre variedade linguística, dimensionada em uma posição-sujeito referente às demandas acadêmico-científicas, notadamente da área da Linguística. Em sequência, o efeito de sentido evidenciado é o de que são os gêneros da tipologia narrativa que atendem ao ideal de ensino proposto pela Coleção, eleito como o melhor caminho para atingir o conhecimento sobre a língua, buscando fundamento em uma forma-sujeito atinente ao campo literário de que as personagens das narrativas são mais bem caracterizadas pelos seus falares regionalizados.

Ademais, observaremos ainda que há um direcionamento dessa perspectiva voltado à questão da adequação linguística por meio dos textos, sobretudo na tipologia narrativa, em termos de representação da identidade linguística de cada grupo de falante. Nesse caso, a Coleção busca relacionar a língua utilizada por determinada personagem às questões de valores sociais, evidenciando que o modo como as pessoas falam representam sua condição no mundo, ou seja, as marcas de linguagem presentes nos enunciados de um texto assinalam a que classe social um indivíduo pertence, conforme se presencia em ambos os Rd anteriores. Por esse efeito de evidência do sentido, a memória discursiva é a base de funcionamento do discurso, acionando os conhecimentos sobre a variedade linguística, integrando-os a novas condições de produção do dizer, dentro dessa FD pedagógica, modulando a estrutura linguística de acordo com o imaginário que o sujeito-autor projeta sobre língua e sobre ensino de língua.

Esse imaginário sobre adequação da língua ao contexto de uso é correligionário dos discursos sobre a variedade linguística, um dizer que remete ao discurso acadêmico-científico e se faz presente, factualmente, nas metodologias de ensino que buscam englobar o gênero como base de entendimento da função textual. Essa posição faz aparecer, no discurso do LD, tanto a noção de variedade linguística como a de norma-padrão, remetendo à questão da (in)formalidade no emprego da língua. Esse aspecto fica evidente pelos vestígios deixados na estrutura linguística identificados no dizer do sujeito-autor, o qual anuncia que, “Nas histórias em quadrinhos, as falas das personagens, em geral, são marcadas pelo registro **informal**. Além de caracterizar a situação de comunicação, elas revelam traços próprios das personagens” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 79, grifo dos autores), sobretudo em gêneros orais, como é o caso do texto dramático, em que o registro, “[...] às vezes, pode ser mais **informal**, e o texto pode ter marcas da **oralidade** para aproximar o texto escrito ao diálogo que será encenado” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018b, p. 41, grifos dos autores) ou mesmo nas crônicas, em que “o **registro informal da linguagem** é cuidadosamente trabalhado” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018b, p. 99, grifo dos autores).

A partir dessas formulações, observamos que há um ideário de ensino que busca associar o trabalho sistemático da língua com a variedade, retomando os gêneros orais como alicerce de abordagem das diversas possibilidades de uso da língua. Esse discurso funciona pelo jogo de imagem que o sujeito-autor, na tentativa de implicar uma função ao texto, faz da relação entre aluno e ensino, apropriando-se do texto literário como elemento pedagogizante do saber linguístico, notadamente na condição de representante, mesmo que imaginariamente, das condições em que o texto significa, simulando a realidade social. Dessa maneira, o sujeito enuncia do lugar de sujeito-autor de LD, se movimentando entre, pelo mesmo, duas posições

bem demarcadas pelo sujeito do conhecimento: uma forma-sujeito que retoma as coisas a saber sobre o texto/gênero e outra que diz da perspectiva da variedade linguística e do conhecimento já constituído sobre essa noção. Essas duas posições se entrelaçam na linha discursiva (intradiscurso), evidenciando o dizer marcado pelo discurso acadêmico-científico sobre o ensino de língua.

Da mesma maneira, o discurso sobre (in)formalidade linguística se constitui pela relação interdiscursiva à questão da situação comunicativa, visto que são as situações de enunciação que irão determinar o grau de formalidade linguística exigido nas diversas condições de produção do dizer. Com efeito, a Coleção projeta esse ponto de aproximação discursivo entre o grau de (in)formalidade linguística e as condições que o dizer é operado, conforme se observa nos recortes a seguir:

#### **Rd-10** – Situação de comunicação e adequação da linguagem

Quando escrevemos ou falamos, é preciso adequarmos nossa linguagem à situação de comunicação, que envolve os **interlocutores**, o **contexto** em que se encontram e a **intenção** de quem produz o texto.

A variação no uso da língua que pode ser observada conforme as diferentes situações de comunicação no dia a dia recebe o nome de **variedade situacional**. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 62, negritos dos autores; sublinhados nossos)

#### **Rd-11** – Adequação linguística e variedade situacional

Um mesmo falante faz **adequações** de sua linguagem – oral ou escrita – às diferentes situações comunicativas, de acordo com o **contexto de produção**: interlocutores, finalidade, intencionalidade, meio de transmissão do texto e momento em que é produzido. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 65, negritos dos autores; sublinhados nossos)

Retomando os dizeres próprios do âmbito acadêmico-científico, observamos, nesse sequência discursiva, formada pelos Rd-10 e Rd-11, mais uma vez o discurso funcionando a partir da memória discursiva, um já-dito que se presentifica amoldado ao ensino de língua sob a perspectiva da variedade linguística, notabilizando a questão da competência comunicativa na seara de Bortoni-Ricardo (2004), referente ao fato de que o falante, além de fazer uso dos conhecimentos da língua para formular sentenças válidas, também desenvolve habilidades de adequá-las ao contexto, pela exigência de mais ou de menos formalidade, fazendo uso de estilo linguísticos mais ou menos monitorado, levando em consideração o papel social que está desempenhando no momento de uso da língua. Nesse ponto de aproximação com essa perspectiva discursiva, o LD retoma a questão do *registro formal e informal* da língua, evidenciando, pelo modo de dizer, a maneira como os textos se movimentam entre formalidade



e informalidade para atender a públicos diferentes, inclusive fazendo uso, consoante à situação comunicativa, de diferentes registros da linguagem em um mesmo texto (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 63).

Finalizando este segmento, podemos atestar que o sujeito-autor do LD, ao projetar o discurso sobre a variedade linguística, se constitui em duas dimensões discursivas bem demarcadas: uma posição-sujeito que retoma o ensino da norma-padrão e da gramática normativa, marcando-se pelo discurso que remete a uma noção de ensino de língua tradicional, e outra posição que se manifesta em favor da variedade linguísticas, retomando uma memória representativa do discurso acadêmico-científico. Por essa ótica, o sujeito discursivo se alterna no interior dessa FD pedagógica, fragmentando-se em posições-sujeito diferentes, ora se aproximando de um ideário de língua fluida ora, de língua imaginária.

Essa fragmentação do sujeito-enunciador, evidenciando a heterogeneidade discursiva do LD, aponta para a necessidade constitutiva das condições de produção desses materiais que buscam anteder ao imperativo do discurso oficial sobre ensino de língua, o qual, como vimos, constitui-se dessas duas posições enunciativas, a saber, de um ensino que, de um lado, inova ao buscar implementar às variedades linguística, de outro, mantém a exigência de ensino da norma-padrão e mesmo da gramática normativa. O discurso do LD sobre ensino de língua se projeta nesse entremeio, buscando romper com um imaginário já sedimentado sobre o ensino, ao mesmo tempo em que se mantém crivado pelo discurso normatizador de língua, e de uma visão tradicional de ensino.

No próximo item desta subseção, daremos continuidade a essas observações, buscando ver o modo como esta Coleção projeta a questão do preconceito linguístico propriamente dito.

### *6.2.1.3 Ideário mobilizado pela coleção sobre preconceito linguístico*

Partindo do imaginário sobre ensino da variedade linguística na escola projetada pela Coleção 1: *Geração alpha*, conforme destacamos no item anterior desta subseção, encaminhamo-nos às propostas de abordagem sobre o preconceito linguístico. Destacamos que o entendimento sobre a variedade linguística é pré-requisito indispensável para se debater a problemática acerca do preconceito linguístico, haja vista que essa forma de preconceito está alicerçada no imaginário social sobre as diversas situações de manifestação linguística, em seus diferentes falares e no modo como determinados grupos sociais expressam suas identidades por meio da língua. Além do mais, observamos que a temática referente ao preconceito linguístico

é abordada nesta Coleção em consonância com a questão da variedade linguística, estando, portanto, restrita a passagens pontuais nas obras da Coleção.

De início, podemos afirmar que a proposta da Coleção sobre preconceito linguístico consiste na retomada, como vimos no item anterior, de conceitos oriundos do meio acadêmico-científico, realizando o processo de transposição didática e retextualização dos saberes técnicos, adequando-os aos propósitos do ensino, conforme projetados pelo sujeito-autor do LD. Há, portanto, menções diretas a essa questão, sobretudo relacionadas à variedade linguística. Contudo, é possível perceber, por meio das propostas de ensino, notadamente no que se refere à norma-padrão, formas de dizer que projetam a temática de maneira a evidenciar posições que tematizam o preconceito linguístico.

De início, trazemos à consideração o seguinte enunciado, conforme segue no Rd-12, em que a Coleção coloca em debate a noção de preconceito linguístico, numa tentativa de evidenciar a relação com a variedade linguística. Vejamos o seguinte recorte discursivo:

#### **Rd-12 – Noções de variedade social e preconceito linguístico**

A variação de uso da língua por um grupo de falantes que compartilham características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão, idade, interesses, etc.) recebe o nome de **variedade social**.

O **preconceito linguístico** resulta da comparação equivocada entre um modelo idealizado de língua (baseado nas gramáticas e nos dicionários) e os modos de falar em situações reais. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018a, p. 63, negritos dos autores; sublinhados nossos)

Conforme já destacamos, o preconceito linguístico se faz na conjuntura discursiva das variedades linguística, notadamente naquelas denominadas de variedades estigmatizadas. Nesse sentido, observa-se que, no delineamento do dizer referente ao Rd-12, o sujeito discursivo, ao retomar o discurso sobre o preconceito linguístico, o faz a partir de uma incursão enunciativa que coloca em evidência o modo como a língua vai sendo constituída pela variedade social, demarcando duas posições-sujeito em seu dizer: uma que considera a variedade social como sendo determinada pela variação linguística, decorrente de traços distintivos dos grupos de falantes, e outra que concebe o preconceito linguístico como decorrente de comparações equivocadas entre uma língua idealizada e uma variedade social. Nessa situação, o sujeito-autor do LD se inscreve nessa FDI, a qual remete ao campo acadêmico-científico, assujeitando-se às condições desse dizer, demarcando-se pelos discursos que (não) devem ser ditos sobre o ensino de língua, deixando transparecer as marcas específicas da posição de autor, remetendo seu dizer ao ensino da variedade linguística, fragmentando-se nessas duas posições-sujeitos que

evidenciam a heterogeneidade constitutiva dessa FD pedagógica sobre ensino de língua portuguesa.

Apesar de estarem correlacionadas discursivamente, a primeira posição-sujeito está diretamente relacionada ao discurso oficial, especialmente à BNCC, a qual coloca a variação linguística como um de seus *objetivos de conhecimento* (BRASIL, 2018); já a segunda posição-sujeito, embora atravesse o discurso oficial provocando alguns deslizamentos, tem relação mais evidente com o discurso acadêmico-científico, na seara de Bagno (2003b; 2011) e de Bortoni-Ricardo (2004). Nesse caso, percebe-se que essas posições se atravessam indefinidamente, constituindo um discurso amplamente heterogêneo e complexo, incursionando uma memória discursiva que dá base de existência os sentidos sobre variedade linguística no LD.

Como se percebe, o preconceito linguístico é assumido pela Coleção como fruto de um imaginário equivocados, resultante da própria relação entre um *modelo idealizado de língua* e os falares populares. A partir desses enunciados, o sujeito-autor manifesta sua posição por meio de alguns ditos que marcam seu lugar no discurso, como “comparação equivocada”, “modelo idealizado de língua”, “modos de falar em situações reais”, retomados, numa cadeia de já-ditos dessa FD, de forma a naturalizar os sentidos, pelo efeito ideológico/inconsciente que atravessa o sujeito e o discurso na façanha do dizer. Assim, o discurso funciona a partir do jogo de imagens que o sujeito enunciativo, na posição de sujeito-autor do LD, projeta sobre o que é exigido, em termo de discurso oficial, e o que é necessário, em termo de aprofundamento dessa temática, em vista do público-alvo desse objeto simbólico desenvolvido, enquanto instância histórica e ideológica de ensino, materializadora do que denominamos de LD.

Sobre esse ponto e em busca de conceituar o preconceito linguístico, a Coleção *Geração alpha* mobiliza um argumento de autoridade, na tentativa de dar credibilidade ao seu dizer, conforme destacamos no recorte referente ao Rd-13 a seguir:

### **Rd-13 – Conceito de preconceito linguístico no LD:**

O termo *preconceito* designa uma atitude prévia que assumimos diante de uma pessoa (ou de um grupo social), antes de interagirmos com ela ou de conhecê-la, uma atitude que, embora individual, reflete as ideias que circulam na sociedade e na cultura em que vivemos. Assim [...] uma pessoa [...] pode receber avaliações negativas por causa da língua que fala ou do modo como fala sua língua.

Preconceito linguístico. *Glossário do Ceale*. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/preconceito-linguistico>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018a, p. 63).

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), vinculado à Faculdade de Educação dessa instituição, e tem “[...] objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português” (CEALE, 2012). Conforme verificamos, o enunciado constitutivo do Rd-13, segundo informa o próprio site, é de autoria de Marcos Bagno<sup>12</sup>. Em função disso, o discurso vai acumulando referências em sua espessura significativa, historicizando-se pela heterogeneidade, remetendo-se a outros dizeres, a fatores extralinguísticos, articulando-se a esse contexto mais amplo, que é, ao mesmo tempo, evidenciado no dizer presente (intradiscurso) e apagado em sua evidência significativa implicada em sua historicidade (interdiscurso) pela ideologia.

Em seu contexto mais restrito, nas condições em que produz o dizer no LD, esse discurso sobre preconceito linguístico significa pela posição discursiva ocupado pelo sujeito-autor desse material, que diz nessa conjuntura a partir da retomada de enunciados que constituem essa FD pedagógica sobre ensino de língua portuguesa. A formulação, portanto, movimenta-se, no contexto histórico, atualizando-se através de paráfrases, entre o pré-construído, o já-dito e a necessidade de se dizer novamente na condição atual de produção do dizer. Temos, assim, a retomada de um discurso cristalizado no interior dessa FD, um discurso acadêmico-científico institucionalizado, fazendo com que o sujeito-autor do LD se inscreva aí também a partir da retomada desse enunciado.

A função dessa manobra discursiva, por meio desse recurso argumentativo (argumento de autoridade) é reforçar a posição do sujeito-autor e, portanto, da Coleção acerca daquilo que dizem sobre o preconceito linguístico, causando um efeito de sentido que reforça a verdade do fato mencionado, justificando sua posição no discurso e validando seu entendimento, reforçando que esse discurso é parte do comportamento de outros sujeitos (pessoas e instituições) importantes nesse segmento discursivo, com influência e competência para dizer o que dizem.

No referido recorte discursivo, observemos que o sujeito-autor se remete ao preconceito linguístico modulando o dizer com termos eufêmicos para parecer mais suave diante da condição ao qual é dado a significar. Dessa maneira, utiliza-se de estruturas parafrástica, como “atitude prévia” em lugar de “estereótipo” e “avaliações negativas” no lugar de “discriminação”, em um dito de outra forma que vai maquiando um dizer menos tolerante por

---

<sup>12</sup> O Glossário do Ceale na internet traz, em sua relação de conceituações, a indicação referenciada do autor de cada verbete. Contudo, o LD não mencionou essa referência autoral, operando um efeito de pagamento da autoria do verbete mencionado.

uma versão mais condescendente a esse discurso preconceituoso. Portanto, o efeito de sentido revela que a função do discurso é muito mais a de fazer com que o sujeito-aluno acredite no LD do que propriamente a de fazê-lo reconhecer e refletir sobre as adversidades sociais com as quais convive diariamente.

Essa postura do LD explica o fato de que a Coleção se organiza, fundamentalmente, em busca de atender ao imperativo do discurso oficial sobre ensino de língua. Como vimos mostrando, estes materiais didáticos são elaborados a partir de metodologias de ensino de língua que projetam um sujeito enunciador fragmentado em (pelo menos) duas posições-sujeito: uma que se refere ao ensino tradicional (FDT) e outra que remete às novas abordagens de ensino de língua (FDI). Essas duas percepções de ensino, por sua vez, constituem o arcabouço estruturante do discurso oficial sobre ensino de língua portuguesa (FDO), notadamente naquilo que se refere à BNCC e ao Edital do PNL 2020, os quais dão consistência interdiscursiva às noções de ensino de língua mobilizadas pelo LD.

Não perdendo de vista que o nosso objeto de pesquisa é a análise discursiva do arquivo livro didático para tentar compreender como esses materiais abordam discursivamente o preconceito linguístico, buscamos evidenciar, por meio dos Rd-14 e Rd-15 a seguir, como a Coleção *Geração alpha* retoma o discurso de ensino de língua tradicional de modo a normalizar os sentidos dessa posição enunciativa. Nesta sequência discursiva, observemos que a articulação do assunto sobre variedade linguística, implicada nas regras de regência verbal e de regência nominal, evidencia uma retomada da norma-padrão na condição de modelo linguístico de referência, colocando-a no lugar de base de existência dos demais usos da língua. Vejamos os referidos recortes discursivos:

#### **Rd-14 – Regência e variedade linguística**

As **regências verbal e nominal** nem sempre são seguidas, conforme a norma-padrão, na **fala em situações informais**. Uma das razões para isso é que a situação **oral informal** se caracteriza pela espontaneidade e por um menor monitoramento em relação às regras gramaticais. Já em uma situação oral mais formal, procura-se aplicar as regências verbal e nominal de acordo com a **norma-padrão**. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 215, negritos dos autores; sublinhados nossos)

#### **Rd-15 – Regência e o preconceito linguístico**

##### **NÃO REFORCE PRECONCEITOS**

É comum, no uso cotidiano da língua, os falantes não usarem construções que sigam as regras de regência da norma-padrão. Muitas vezes, em determinados contextos sociais, esses usos são desvalorizados, o que gera o preconceito linguístico. Não reforce esse preconceito e procure compreender essas variações da língua, bem como o valor social dado ao domínio da norma-padrão. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 215, negritos dos autores; sublinhados nossos)

O funcionamento discursivo nessa sequência se dá pela relação de contraste entre duas perspectivas de uso da língua e seus modos de funcionamento no contexto social, constituindo, assim, um embate representativo de formações ideológicas diferentes. No Rd-14, observamos um efeito de sentido que coloca em evidência a norma-padrão como funcionamento primordial da atividade originária da língua, apreensível pelas marcas enunciativas “conforme a norma-padrão”, “de acordo com a norma-padrão”, tomando-a como substrato referencial do próprio ideal de existência das demais variedades linguísticas. Na espessura do significado, na inconsistência do sujeito, afetados pela ideologia e pelo inconsciente, a opacidade linguística opera o dito numa relação delineada entre norma-padrão e variedades linguísticas, apagando, por conseguinte, as evidências que colocam, muitas vezes, essas duas noções em polos antagônicos.

Pensando no fato de que a língua, como sabemos, é utilizada para dizer e para não dizer, sendo usada, por exemplo, para dissimular ou para confundir, essa relação projetada no Rd-14 tentar dizer de forma a não notabilizar a predominância da norma-padrão sobre as variedades linguísticas. Isso fica melhor compreensível quando parafraseamos o referido enunciado da seguinte forma: *nem sempre as regras de regência, nas situações informais da fala, estão em conformidade com a norma-padrão da língua portuguesa, haja vista ser momento espontâneo e, portanto, menos monitoradas em relação às regras gramaticais*. O que não está dito, mas espraia efeito de sentido, é que as regras gramaticais são recursos privativos da norma-padrão, não sendo, por conseguinte, empregadas (obedecidas) em contexto informais, nos quais se emprega uma variedade informal da língua. Opera-se, assim, um efeito de apagamentos das regras gramaticais das variedades linguísticas estigmatizadas, projetando no dizer essa falta de organicidade da variedade linguística, o que remete à postura semelhante ao discurso preconceituoso sobre a língua.

No Rd-15, observamos um discurso representativo de formações discursivas do gênero cartaz, o qual traz informação sobre determinado tema, seguido de um enunciado no imperativo solicitando que o grupo-alvo da ação discursiva (não) faça determinado ato ou proceda com determinadas sugestões, indicações, recomendações. Esse texto encontra-se estampado, como informação extra, ao lado do conteúdo principal no LD. Como se observa, o enunciado é introduzido por um título no imperativo “NÃO REFORCE PRECONCEITOS” em letras maiúsculas, seguido de três posições-sujeito no interior dessa FD, as quais poderiam ser compreendidas da forma como representamos no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Posições-sujeito da FD referente ao Rd-15**

<b>Rd-15</b>	<b>Posição-sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
<b>FD pedagógica sobre preconceito linguístico</b>	1	cotidianamente, é comum o não uso da regência conforme o padrão da língua;
	2	em certos contextos sociais há desvalorização e preconceito linguístico sobre o uso da gramática não padrão;
	3	compreender a variação linguística e o valor social atribuído à norma-padrão é uma forma de não reforçar o preconceito linguístico.

Fonte: elaboração nossa a partir de enunciados do LD (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 215).

Analisando essa FD, observamos que há uma correlação de complementaridade entre as posições-sujeito criando uma linha discursiva (intradiscurso) com o objetivo de direcionar determinada perspectiva, revelando, imaginariamente, o modo como o sujeito-aluno deve se comportar diante da relação, quase sempre conflituosa, entre a norma-padrão e a variedade linguística. O sujeito-autor do LD se projeta no lugar do político, de orientador, de conselheiro, numa posição-sujeito que também é a de professor, na busca de harmonizar o embate ideológico, direcionando o dizer de modo a sugerir tolerância e empatia diante das (a)diversidades sociais.

As posições-sujeito que constituem o Rd-15 se correlaciona em busca de um sentido maior, um discurso de apelo ao não preconceito, um discurso cristalizado que é retomado nas mais diversas condições de produção discursiva com objetivo de desestabilizar os discursos preconceituosos. Todavia, ao fazer isso, nessa condição discursiva, observa-se que o sujeito não se mostra afetado pelo discurso que ele mesmo defende. Na posição-sujeito 1, observemos, por exemplo que o dito se presentifica notabilizando a norma-padrão nesse lugar de língua referência, ou seja, “cotidianamente, é comum o não uso de construções que sigam as regras de regência da norma-padrão” em vez de dizer “cotidianamente, é comum o uso de regência específica da variedade linguística popular”, evidenciando que o dito reforça o imaginário de língua a partir da norma-padrão, uma forma de (não) dizer que reforça, de certo modo, o discurso discriminatório sobre os usos populares da língua.

Na posição-sujeito 2, observa-se uma relação de convergência às críticas sobre os discursos de (des)valorização social da língua que constitui o preconceito linguístico, apagando outras formas pelas quais o preconceito linguístico se manifesta e se estabelece socialmente. Na posição-sujeito 3, há um efeito de evidência de que o preconceito linguístico é decorrência (quase unicamente) do valor social dado a norma-padrão. Esses efeitos de sentido remetem a uma certa naturalização do dizer, desconsiderando que o preconceito linguístico tem base

histórica e se relaciona com questões de poder, de representação social, mascarando, na evidência do sentido, que o preconceito se origina na variação linguística, numa relação meramente unívoca de valoração entre variedade linguística e norma-padrão.

Em vista da observação que fizemos de que parte das abordagens diluídas dentro da Coleção 1 sobre o preconceito linguístico assinala esse discurso de “tolerância”, retomamos, no Rd-16, a seguir, esse direcionamento, materializado em questões que orienta o aluno a refletir sobre os diferentes usos da língua. A atividade é proposta a partir de dois textos: uma crônica<sup>13</sup> inominada de Artur Azevedo, escrita a mais de um século (1907), e o texto denominado *Menas*<sup>14</sup>, o qual é resultante da transcrição de um vídeo<sup>15</sup> da vlogueira Julia Tolezano (conhecida como Jout Jout). Os textos têm em comum críticas levantadas sobre a censura que algumas pessoas fazem a outras, em determinadas circunstâncias sociais, por essas pessoas não seguirem as determinações da norma-padrão em seus escritos. Informamos que a referência que fazemos a esses textos (os quais estão disponíveis nos anexos 1 e 2 desta dissertação) tem função apenas de esclarecer o modo como as questões foram elaboradas, mas não serão nosso foco de análise neste trabalho. Nosso olhar analítico se direcionará ao Rd-16, na condição de fragmento discursivo representativo do discurso da Coleção *Geração alpha língua portuguesa*, categorizado em nosso recorte discursivo de análise. Feito estas considerações, vejamos as questões proposta sobre o preconceito linguístico no Rd-16 abaixo:

### Rd-16 – Reflexão sobre intolerância linguística no LD

#### LÍNGUA E TOLERÂNCIA

Tanto a crônica quanto a transcrição do *vlog*, de certa forma, apresentam a reação de algumas pessoas a desvios da norma-padrão cometidos por outros.

1. Considerando que a variedade linguística faz parte da identidade de uma pessoa, você acha que a fala de Jout Jout expressa intolerância?
2. A presença de desvios em relação à norma-padrão pode desqualificar um texto ou o produtor do texto? Você acredita que há limites dentro dos quais os desvios sejam aceitáveis? Explique.
3. Para você, a rejeição a uma variedade linguística se assemelha à reprovação ao gosto musical, ao vestuário, etc. de uma pessoa?

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018d, p. 61).

<sup>13</sup> Crônica disponível no Anexo 1 desta dissertação.

<sup>14</sup> Texto disponível no Anexo 2 desta dissertação.

<sup>15</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BU5m2Sp9c1U>. Acesso em 10 jan. 2023.



Conforme esclarece os autores da Coleção, no infográfico que informa sobre o modo como cada livro está organizado, este box (referente ao Rd-16) “Promove a reflexão sobre temas relacionados a valores universais para você [o aluno] se posicionar” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 5). Ou seja, a condição de produção desse discurso se inscreve numa FD pedagógica, com o fim de complementar o conhecimento discutido no capítulo e na unidade tematizado no LD.

Pensando nisso, observamos que os elementos de constituição linguística nos trazem indícios sobre o modo como o discurso funciona nesse Rd. Se tomarmos o enunciado do título desse box, podemos observar que a maneira como se inscreve o dizer, nessa condição dada, direciona-o a integrar uma única formação ideológica, ou seja, as marcas linguísticas nos mostram que há uma relação de equivalência entre “língua” e “tolerância” representada pela conjunção aditiva “e”, o que deixa evidenciar que “língua” e “tolerância” fazem parte de formações discursivas contíguas, portanto, implicadas na mesma formação ideológica. Há um apagamento ideológico implicado nessa relação do tipo que mascara a *intolerância* como par dicotômico de *língua*, como observamos na realidade linguística brasileira. Isto é, essa relação conjuntiva entre “língua” e “tolerância” deixa de dizer (apaga) que há manifestação constante de intolerância linguística no Brasil. Se pensarmos que, por outra conjuntura, “língua” estivesse relacionada à “intolerância” (língua e intolerância), haveria melhor evidência daquilo que parece está sendo dissimulado nesse dizer: a conjuntura sócio-histórica que estamos discutindo neste trabalho, ou seja, o par dicotômico entre “língua” e “(in)tolerância”, constitui-se por um embate de formações ideológicas distintas, haja vista seus atravessamentos discursivos contraditórios. Em outras palavras, a problemática em questão é sobre “língua” e “intolerância” e não sobre “língua” e “tolerância”, como coloca em evidência o LD.

Por outro lado, no enunciado logo abaixo do título referente ao Rd-16, os autores apresentam a temática objeto da reflexão, introduzindo o tema abordado, tomando como referência dois textos discutidos na unidade (a crônica de Artur Azevedo e a transcrição do *vlog*<sup>16</sup>). Esse enunciado funciona como uma linha-fina desse discurso, ampliando e direcionando as informações do título, mas impondo certos limites, demarcando a extensão enunciativa das temáticas a serem pensadas nas questões que seguem. Essa limitação diz respeito à relação entre norma-padrão e variedade linguística, no modo como determinadas

---

<sup>16</sup> *Vlog* é a redução de *videoblogue*, variante de *weblogs*. Ambos possuem, geralmente, estruturas similares, contudo, enquanto as *weblogs* apresentam postagens e publicações, usualmente, em texto, os *videoblogues* se dedicam a publicações de vídeos.

peçoas censuram a identidade linguística de outras, sobretudo pelos “desvios” ao padrão do português.

Sobre as questões, atentando-nos para o linguístico, observemos que a questão 1 foi elaborada a partir da pressuposição de que “a variedade linguística faz parte da identidade de uma pessoa”, a qual é formulada por meio da introdução do conectivo argumentativo “considerando”, o qual aponta para os motivos que serão mencionados em seguida na indagação. Em sequência, apresenta-se a questão em forma de insinuação, a qual, apesar de ter aparência de uma questão aberta (pela introdução do operador interrogativo *você acha que*), dispõe-se, a princípio, de apenas um par de respostas possíveis: *sim* ou *não*. Ademais, há uma retomada da estrutural frasal típica das construções do tipo *causa/consequência*, na seguinte estrutura: *considerando que* (causa), *você acha que* (consequência). Pensando nisso e considerando que a língua serve para dizer, mas também para não dizer, isto é, serve para confundir, para induzir, dissimular, podemos ver que, subtraindo os operadores argumentativos da questão 1, ela se mostra em sua forma mais evidente, embutida nesse jogo *causa x consequência*, um dito na seguinte formulação: *a variedade linguística faz parte da identidade da pessoa* (causa) x *a fala de Jou Jou expressa intolerância* (consequência). Ou seja, o que a ideologia mascara nessa questão, mostra a não neutralidade linguística, isto é, já há um direcionamento engastado nesse dizer, operando a trama discursiva, mas que é disfarçado pelos operadores argumentativos e pela interrogação em forma de uma questão-reflexão, os quais se expressa na maneira como a ideologia opera a opacidade linguística, a não evidência do sentido.

Já na questão 2, observa-se uma estrutura que abre para respostas criativas do aluno, demonstrado pelos operadores interrogativos “você acha que” e “explique”. Entretanto, mais uma vez, se pensarmos a interrogação como elemento que dissimula os efeitos de sentido operantes do dizer, conforme vimos anteriormente, temos que a incidência dessa pontuação implica ao enunciado da questão 2 o efeito de apagamento dos sentidos de que o não uso da norma-padrão em determinado texto é fator desqualificador do autor, de certo modo, afastando-se de outras posições evidenciadas na própria Coleção sobre o assunto, como a questão da (in)formalidade e da adequação linguística às condições de uso. Além disso, a não observância das regras da norma-padrão é marcada como “desvio” e não como uma questão de (in)adequação, implicando em diversas questões de ordem preconceituosas. A referência a “desvio” remete a uma memória de “fraude”, de “equivoco”, de “erro”, àquilo que foge ao normal. Por essa perspectiva, o efeito de sentido que se revela no enunciado da questão 2 é de que a variedade é uma corruptela da norma-padrão, no sentido mesmo de vício de linguagem, de transgressão do que é lícito e correto na língua.

Por sua vez, a questão 3 se assemelha à questão 1, numa construção linguística que traz uma posição discursivamente definida, sob a qual o aluno deve concordar ou discordar, questionamento este que se remete aos métodos tradicionais de ensino, de questões objetivas, com respostas padronizadas. Em outro aspecto, a associação da identidade linguística ao gosto musical e à vestimenta de uma pessoa parece ser uma relação de analogia completamente aleatória e desprovida de funcionalidade didático/pedagógica. No entanto, em termos discursivos, a ideologia age no modo como o sujeito engendra seu dizer, apagando as evidências de como os objetos simbólicos se tornam aptos a significar em determinada conjuntura, o que nos faz pensar na questão do descentramento do sujeito, atravessado pelo real da língua e da história, acarretando o fato de que a modulação do dizer escapa à sua percepção (sua vontade), facetamento pelo ideológico e pelo inconsciente, os quais intervêm no modo como o discurso opera na língua seus efeitos de sentido (ORLANDI, 2010). Portanto, o modo como o sujeito-autor do LD constrói o enunciado da questão 3, indica o seu lugar no discurso, inscrevendo-se nessa FD que vê os valores referentes à identidade linguística na mesma condição do gosto musical e das preferências indumentárias, colocando-os como constitutivos de um ato de vontade do falante/usuário, e não como determinações históricas, ideológicas e sociais.

Pensando ainda sobre a articulação metodológica da Coleção 1 no trabalho com a variedade e na retomada do preconceito linguístico, observemos, no Rd-17 a seguir, como a abordagem dessa temática é feita a partir do gênero *canção popular*, na seguinte proposta de atividade:

### Rd-17 – Proposta de atividade sobre variedade linguística no LD:

**2.** Leia os versos abaixo, tirados de uma canção popular.

Oiê, muié rendera  
 Oiê, muié rendá  
 Tu me ensina a fazê renda  
 Que eu te ensino a namorá

Domínio público.

- Os verbos *fazê* e *namorá* estão no infinitivo, mas não foram grafados de acordo com a norma-padrão. Qual é a grafia deles na norma-padrão?
- Em sua opinião, por que esses versos foram escritos com essa grafia?
- Nesses versos, outras duas palavras foram grafadas procurando reproduzir a pronúncia popular típica de algumas regiões do país. Escreva, no caderno, quais são essas palavras.
- A pronúncia dessas palavras pode ser considerada adequada? Explique.

No Rd-17, presenciamos uma proposta de atividade baseada no gênero *canção popular*. O aspecto mais marcante desse gênero é o uso de uma variedade linguística popular, buscando representar as condições de produção do texto o qual se marca linguisticamente pelos falares de determinada comunidade, representando aspectos culturais e históricos de uma região.

A proposta de abordagem da temática se inicia com uma noção de língua marcada pelo padrão do português, ou seja, o imaginário de língua do sujeito-autor do LD está circunscrito à norma-padrão, tomada como modelo de referência, base de existência das demais variedades. Isso é perceptível a partir das marcas linguísticas evidenciadas no item “a” da atividade, quando é solicitado ao aluno que aponte a grafia dos termos (verbos/palavras) conforme o modelo padrão da língua portuguesa. Desse modo, na tentativa de abordar a variedade linguística no ensino de língua portuguesa, a Coleção se volta ao ensino da norma-padrão, notadamente pela transposição de uma variedade linguística – constitutiva do gênero mobilizado – para a norma-padrão. O efeito de sentido que se evidencia é o de que, no ideário do sujeito-autor, não há possibilidade de abordagem da língua portuguesa que não seja pelo intermédio da norma-padrão e, conseqüentemente, da gramática normativa.

Nos itens “b” e “d”, notamos a presença de questões abertas, que, a princípio, despreendem-se de respostas padronizadas e abrem-se para o criativo. O item “c” se presta apenas a reproduzir parte do texto sem aprofundamento crítico sobre o que se pede na questão. Mesmo assim, observa-se que, nos itens “b” e “c”, há referência à questão da variedade linguística, exigido do aluno que relacione os usos linguísticos do gênero à determinada região, o que marca uma posição-sujeito que adere ao discurso sobre a variedade linguística tomada em sua função social, de uso de determinado grupo ou comunidade.

Contudo, voltando-nos ao item “d”, observamos que o modo como o sujeito-autor construiu o argumento deixar ver a opacidade linguística, pois, apesar de se remeter a questão de *adequação* linguística, não especifica *a quem* a pronúncia é adequada. Em razão disso, o não-dito passa a operar os sentidos, variados sentidos, acerca dessa (in)adequação, o que poderia ser questionado: *adequado ao quê ou a quem? Adequado ao contexto de uso ou à norma-padrão?* Nesse caso, o esquecimento (ideológico) regular o modo como o dizer opera a não evidência do sentido, isto é, o esquecimento de que o enunciado “adequação” tem sua constituição no histórico, de que “adequação” não é somente ao que se refere à norma-padrão, mas à língua. Com isso queremos evidenciar que o dito relativo ao item “d” traz em curso o apagamento do fato de que uma variedade linguística empregada em seu contexto real de uso também é uma questão de adequação. E é este fato que é apagado no dizer do LD: a linguagem

empregada no gênero *canção popular* é adequada a essa condição de produção discursiva, não necessitando da transcrição para a norma-padrão para ter funcionalidade, como é exigido no item “a” da atividade.

Percebe-se, então, que há, na constituição discursiva do Rd-17, posições-sujeitos diferentes e mesmo conflitantes, notadamente pela divergência entre variedade linguística e norma-padrão, que, apesar de serem colocadas em contiguidade, representam o embate discursivo entre ensino de língua tradicional e as noções mais inovadoras de ensino, representando formações ideológicas distintas, apesar de fazerem parte de uma mesma FD, isto é, são produzidas pelas mesmas regras enunciativas, nas mesmas condições de produção do discurso. Essa dualidade se explica pelo fato de que a FD, como espaço de identificação do sujeito com determinados discursos, é lugar de contradição e de dispersão de sentidos, representando no discurso as formações ideológicas correlatas e/ou contraditórias. Como nos diz Orlandi (2010), as FD não podem ser pensadas como conjunto homogêneo operando uniformemente, “Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2010, p. 44).

Em complementaridade a atividade demonstrada no Rd-17, é apresentado, em sequência, pelo LD as seguintes conceituações sobre ortoépia e prosódia, seguido de um apontamento sobre a variedade e o preconceito linguístico, conforme apresentamos no seguinte recorte discursivo logo abaixo:

### Rd-18 – Abordagem do preconceito linguístico no LD

A **ortoépia** é o estudo da chamada “boa pronúncia”, “pronúncia correta”. Ela reflete a forma de falar dos grupos mais privilegiados e letrados da sociedade. Assim, essa parte da gramática determina, por exemplo, que não se deve falar “*ele róba*”, mas “*ele rôba*”.

A **prosódia** se ocupa da correta colocação do acento tônico nas palavras. Por exemplo, de acordo com suas regras, pronuncia-se *recorde* (com intensidade na penúltima sílaba), e não “*récorde*” (com intensidade na antepenúltima).

Porém, a pronúncia das palavras pode variar de acordo com a **variedade linguística** utilizada, e isso deve ser respeitado. Ao não respeitar determinada variedade, agimos com **preconceito linguístico** em relação ao falante ou a um grupo de falantes, o que, em geral, revela também o preconceito social relacionado a eles.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018d, p. 34, grifos dos autores).

Como já destacamos neste trabalho, o discurso do LD sobre a questão da variedade e do preconceito linguístico funciona a partir do mecanismo interdiscursivo, por uma memória

discursiva que traz para a linha do discurso o já-dito, um pré-construído historicamente atrelado ora a posições tradicionais sobre ensino de língua (FDT), ora aos discursos acadêmico-científicos (FDI). Esse modo sempre alternado entre essas duas formações discursivas remete ao discurso oficial (FDO), o qual se deixa afetar por ambas as posições discursivas sobre o ensino de língua, conforme já mencionamos.

O Rd-18 reforça essa narrativa, revelando que a abordagem da variedade linguística pela Coleção parte do pressuposto de que a língua nasce da norma-padrão cujas disposições é a base de existência das demais variedades. Para entender o modo como o discurso é dado a significar nessa circunstância, devemos observar o que é dito e o que não é dito, mas que é base de significação. Tentaremos, então, recorrendo ao mecanismo parafrástico, colocar esse dizer por uma outra ancoragem linguística, evidenciando aquilo que, do modo como foi colocado pela Coleção, faz engrenar a opacidade discursiva.

Isso posto, observemos que nesse recorte as marcas linguísticas evidenciam o modo como o linguístico é operado discursivamente no interior da FD pedagógica, tais como: “boa pronúncia”, “pronúncia correta”, “correta colocação do acento”. Esses dizeres são próprios de FD que encampam os discursos do ensino tradicionais de língua. Vejamos que, na primeira formulação do Rd-18, o conceito de ortoépia é apropriado em sua acepção clássica, inspirado nos discursos próprios dos dicionários e dos manuais de gramática normativa, sendo vista (parafrazeando o dito) como estudo da “*boa pronúncia*”, da “*pronúncia correta*” e, em vista dessa pronúncia “correta” e “boa”, não se deve falar “róba”, mas sim “rôuba”, que é “a forma de falar dos grupos mais privilegiados e letrados da sociedade” (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 34).

Nesse mesmo direcionamento, a *prosódia* é apreendida como área que determina “a correta” acentuação tônica das palavras, alçando um imaginário que pressupõe uma determinada pronúncia legitimadora da concepção de língua portuguesa, filiando-se à noção de “erro” linguístico, como é o caso da palavra “recorde”, a qual dever ser entonada como paroxítona e jamais como proparoxítona, sob pena de recair em erro ou desvio, implicando na inexistência enunciativa do dizer.

Dessa forma, o que as marcas linguísticas nos revelam é um ideário discursivo que, apesar de estar, de certa forma, afetado pelos discursos referentes à variedade linguística, numa tentativa de trazer para escola o ensino sobre os diversos falares populares, a posição-sujeito atinente às metodologias de ensino tradicional se sobrepõe à posição-sujeito pertencente à abordagem da variedade linguística, pois o modo como o dizer é dado a significar, nessa conjuntura, faz evidenciar certa primazia dos discursos da gramática normativa e da norma-

padrão. Isso quer dizer que a falta de um confronto discursivo, que colocaria em destaque outras posições ideológicas, divergentes (senão contrárias) às de um ensino perfilado pelos discursos de normatividade linguística, evidencia um efeito de apagamento das demais variedades. Para perceber isso, colocamos o dito em relação ao não-dito, evidenciando o que é alçado à significação e o que é fadado a não evidência do dizer.

Ainda sobre o Rd-18, a abordagem da variedade linguística e do preconceito linguístico, logo após os conceitos sobre ortoépia e prosódia, é introduzida por meio de um operador argumentativo (*porém*) que marca uma contraposição aos argumentos anteriores, o que sugere efeito de sentido com direcionamento oposto, ou seja, contrário aos sentidos evidenciados anteriormente. No entanto, os enunciados que seguem não impõem uma oposição, no sentido de confrontar, de contestar a posição-sujeito anterior. Essa conformidade discursiva é operada, primeiramente, por meio de uma informação (afirmação), qual seja: “a pronúncia das palavras pode variar de acordo com a variedade linguística utilizada”; em seguida, engendra-se uma formulação enunciativa com efeito de sentido conciliante na seguinte ordem: “e isso deve ser respeitado.” Todavia, essa imagem projetada pela Coleção de respeito à variedade linguística não expressa um gesto enunciativo de entendê-la como parte da língua portuguesa; evidencia, na verdade, apenas um gesto de acomodação ao politicamente correto, qual seja, não agir com “preconceito linguístico em relação ao falante ou a um grupo de falantes” de determinada variedade linguística, evitando-se, assim, revelar também “o preconceito social relacionado a eles.” Esse jogo discursivo remete ao lugar de proximidade do sujeito-autor do LD à norma-padrão e à gramática normativa, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, haja vista que, na ilusão de estar traspondo didaticamente os saberes acadêmicos e científicos mais apropriados ao ensino, é apanhado por discursos que remetem às metodologias tradicionais de ensino, as quais, no caso do Rd-18, se baseiam na nomenclatura gramatical (ortoépia e prosódia) e na postulação, mesmo que imaginariamente, de hierarquia entre norma (padrão) e as variedades linguísticas.

Mais uma vez, como vimos apontando no decorrer destas análises, o modo como Coleção 1: *Geração alpha* busca tratar do preconceito linguístico é relacionando-o a norma-padrão, tomando esta como pressuposto basilar de existência das variedades linguísticas. Para finalizar as análises desta Coleção, vejamos os Rd-19 e Rd-20 seguintes, os quais materializam uma sequência discursiva na qual o sujeito-autor do LD propõe trabalhar “A concordância verbal e a variedade linguística” no ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Vejamos o primeiro recorte:

### Rd-19 – Regência e variedade linguística no LD:

5. Observe o anúncio, a seguir, retirado de uma página de classificados da internet.

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins  
 [...]
   
País: Brasil
   
Estado: Tocantins
   
Tipo de Operação: Oferta
   
Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 31 out. 2018.

- A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” está de acordo com as regras da norma-padrão? Explique sua resposta.

Fonte: Nogueira, Marchetti e Cleto (2018d, p. 169).

Mais uma vez, observamos a recorrência à norma-padrão como base de orientação das propostas didáticas no LD. Destaque-se, inicialmente, que há uma estruturante desconsideração do gênero textual na abordagem do tema, não há retomada da função textual nesse tipo de ocorrência linguística e sobre os fins a que ele se presta. O discurso, que é incursionado na linha discursiva pelo interdiscurso, resgata uma memória acerca do ensino de língua tradicional (atrelado ao que denominamos de FDT), ocasionando um efeito de apagamento do discurso sobre as novas metodologias de ensino (FDI) e até mesmo sobre o discurso oficial (FDO), sobretudo no que concerne a BNCC, a qual presa pelo ensino de língua ancorado em um gênero textual, buscando compreender sua função social.

Em seguida dessa proposta de atividade, o sujeito-autor propõe a seguinte consideração, em forma de esclarecimento, procurando dar profundidade à temática discutida, conforme segue no Rd-20 abaixo:

### Rd-20 – A variedade linguística e concordância no LD:

O não uso de concordância verbal é bem recorrente em textos ficcionais para caracterizar personagens que utilizam uma variedade regional ou uma variedade social consideradas variedades linguísticas de pouco prestígio. Há, ainda, falantes que, mesmo usando uma variedade de prestígio, não aplicam as regras de concordância. Por exemplo, na voz passiva sintética, os falantes têm dificuldade de detectar o sujeito da oração, o que dificulta a aplicação da regra de concordância. (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018d, p. 169, negrito dos autores; sublinhados nossos)

A primeira observação que devemos fazer sobre o Rd-20 é o fato de que, no imaginário evidenciado pelo sujeito-autor, as regras de concordância são privativas da norma-padrão, conforme já mencionados anteriormente. Por essa perspectiva, mesmo os falantes de variedades



linguísticas de prestígio “não aplicam as regras de concordâncias”. Essa posição-sujeito é correligionário de FD típicas do discurso da gramática tradicional, sobretudo da gramática normativa da língua portuguesa, a qual não reconhece as demais variedades linguísticas em suas especificidades funcionais da língua.

O livro didático, nessa situação discursiva, opera um apagamento das variedades linguísticas como normas constituídas de organicidade e, portanto, de legitimidade. O imaginário revelado pelo sujeito-autor está afetado pelo discurso comum, o qual se utiliza da ideologia dominante, que considera, conforme nos revela Bagno (2001), as variedades linguísticas como desordenadas, caóticas, confusas, ilógicas, sendo, portanto, consideradas feias, erradas e pobres. Nessa circunstância, podemos afirmar que a Coleção *Geração alpha língua portuguesa* opera “[...] uma interessante inversão ideológica dos fenômenos históricos, já que a língua viva é muito mais rica de possibilidades do que a norma-padrão, que se estagnou no tempo e no espaço” (BAGNO, 2001, p. 49, grifos do autor).

Ao fim das análises desta Coleção, podemos dizer que o modo como o sujeito-autor do LD se propõe a discutir a questão da variedade e do preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental deixa transparecer um imaginário ainda fortemente afetado pelos discursos da tradição gramatical. Ainda que, nas vezes em que se propôs pleitear explicitamente questões sobre o preconceito linguístico, toma a norma-padrão como base de existência da língua e, por conseguinte, das demais variedades linguísticas, não se desvinculando das marcas discursivas sobre o padrão do português brasileiro como modelo de ancoragem do ensino de língua portuguesa.

Esse ideário de ensino de língua incursionado pela Coleção *Geração alpha* se apropria de um modelo de língua imaginária, relegando a língua fluida a aspectos complementares do ensino de língua portuguesa nessa etapa da educação básica. Nesse caso, podemos afirmar ainda que o imaginário de língua e, por conseguinte, de ensino de língua portuguesa projetado pela Coleção evidencia, de certo modo, um discurso de língua que não conseguiu suplantar a ideologia do colonizador e que, apesar de posições bastantes significativas que podem (ou poderiam) favorecer a desconstrução do imaginário sobre preconceito linguístico, há, por outro lado, marcado no discurso apresentado pelo sujeito-autor do LD, posições discursivas que operam a manutenção desse ideário preconceituoso vivo no ensino de língua portuguesa e na sociedade em geral.

Direcionamo-nos às análises da próxima coleção.

## 6.2.2 Coleção 2: “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”

Como já mencionamos, a Coleção 2: *Se liga na língua* está organizada apenas em capítulos, ao contrário da anterior, não apresenta fracionamento em *unidades*, sendo que os conteúdos estão distribuídos em um total de oito capítulos em cada obra. Em termos iniciais, esta Coleção propõe, conforme se verifica na apresentação de cada livro, dispor de obras que se distinguem, por exemplo, das de décadas anteriores, que apresentavam propostas de ensino “desconectadas” dos textos reais do contexto social. Para isso, propõe-se a implementar uma diversidade de gêneros textuais e de outras formas de linguagem, as quais não se viam nos LD de anos atrás, como entrevista, seminários, recursos de manifestação digital, além de variadas categorias de obras de arte (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 3). Essa proposta diversificada de ensino parece condizer, conforme veremos no decorrer das análises, com as propostas didático-pedagógicas presenciadas nos quatro livros desta Coleção.

Para início de conversa, podemos afirmar que a Coleção 2 propõe uma modelagem de ensino bastante diferente da coleção analisada anteriormente (Coleção 1) porque, diferentemente da antecedente, na qual presenciemos um discurso que evidencia uma certa preponderância do ensino tradicional de língua (apesar de também haver pontuais aspectos de inovação), esta Coleção parece representar, ao contrário, um imaginário de ensino de língua profundamente afetado pelas novas demandas de ensino, de um ensino que, mesmo englobando noções da norma-padrão, demonstra uma paridade sopesada entre o modelo padronizado de língua e as variedades em suas diversas formas de expressão.

Com essas considerações iniciais, partimos para a avaliação da Coleção, por meio dos Recortes discursivos (Rd) constituídos a partir das obras que a compõem. Como realizamos na coleção anterior, dividimos as análises em três partes, buscando compreender, primeiramente, o conceito de língua e o respectivo modelo de abordagem dos conteúdos, seguido pelos aspectos discursivos sobre a variedade linguística e, por fim, buscamos entender os discursos da Coleção sobre o preconceito linguístico. Iniciemos, então, pelo conceito de língua e as observações do modo como a Coleção *Se liga na língua* sistematiza a abordagem dos conteúdos em suas propostas didático/pedagógicas.

### 6.2.2.1 Conceito de língua e sistemática de abordagem dos conteúdos

Neste tópico, abordaremos o conceito de língua(gem) e a dinâmica de abordagem dos conteúdos no ensino de língua portuguesa proposta pela Coleção em análise. A compreensão

dessa sistemática tem como fim dar suporte ao entendimento do assunto sobre o preconceito linguístico, apresentado pelo LD, notadamente no que toca os discursos desses materiais capazes de motivar mudanças de paradigmas nas diversas formas de intolerância linguística.

Partindo desse pressuposto, notamos que a Coleção apreende a linguagem como forma de conhecimento do mundo, além de possibilitar a invenção de outras realidades, sendo fundamental para as diversas manifestações do sujeito em sociedade, como emoções, solicitações, persuasões, crenças e diversos outros comportamentos propiciados pela linguagem humana. Nessa condição, a concepção de linguagem é bastante ampla, a qual é dividida entre linguagem verbal e não verbal, a exemplo das expressões artísticas-culturais, conforme conceituadas no Rd a seguir:

#### **Rd-21 – A linguagem verbal e linguagem não verbal**

O emprego de palavras faladas ou escritas caracteriza a **linguagem verbal**. Também são modalidades de linguagem as imagens estáticas ou em movimento, os arranjos de diagramação, o ritmo e a altura da voz quando se fala, as expressões faciais e corporais, entre outros elementos não verbais. Todas elas juntas e articuladas constroem os significados.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 34).

Como observamos no recorte anterior, a linguagem verbal se expressa pela língua e a linguagem não verbal, pelos demais sistemas simbólicos. A língua, por sua vez, é compreendida numa perspectiva estruturalista-saussuriana, uma relação entre seleção e combinação de elementos verbais convencionados, com os quais “[...] estabelecemos uma relação entre a palavra e o elemento representado por ela” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 37). Contudo, considera que o falante de uma língua, para além do conhecimento sobre léxico e expressões lexicais, precisa dominar sua gramaticalidade, as regras e conversões que estabelecem a escolha e o arranjo das palavras que dão formato à textualidade (*op. cit.*). Dessa maneira, propõe o seguinte conceito de língua, conforme recortamos no Rd-22 a seguir:

#### **Rd-22 – Conceito de língua proposto pelo LD**

A **língua** é um conjunto de palavras selecionadas e combinadas para formar enunciados, isto é, construções dotadas de sentido. Por se tratar de um recurso de comunicação e de um fenômeno cultural, a língua varia de acordo com o contexto histórico, social e de uso.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 37).

Por essa percepção, observamos que o imaginário de língua presente no LD está influenciado pela concepção estruturalista de linguagem, tomada como relações e combinações entre elementos dotados de sentidos (signos linguísticos). Entretanto, trata-se de uma noção de sistema sujeito às influências culturais de cada sociedade, passível de mudanças, haja vista sofrer as ingerências das condições sócio-históricas em que é empregada, retomada interdiscursiva esta fortemente afetada pelas noções de língua referentes as perspectivas da sociolinguística.

Com essa noção de língua, a Coleção 2: *Se liga na língua* direciona as abordagens dos conteúdos mobilizados para o ensino de língua portuguesa. Como já mencionamos, o sujeito-autor do LD se encontra afetado por um imaginário de ensino de língua que foge, com frequência, das metodologias tradicionais de ensino, isto é, ao mesmo tempo em que evita o enfoque exacerbado em meras memorizações de regras e na assimilação de terminologias gramaticais, busca conciliar a abordagem do texto ao entendimento do gênero, juntamente com a reflexão sobre os elementos textuais e gramaticais que impactam os sentidos. Observemos essas questões no recorte discursivo a seguir, em que o LD apresenta uma proposta de atividade incursionada no gênero textual *tirinha*:

### Rd-23 – Abordagem textual no LD

**1** A tira a seguir é protagonizada pelos gatos Blue (coleira azul) e seu irmão Branco (coleira rosa), personagens criados pelo quadrinista paulista Paulo Kielwagen.

**Blue e os gatos**

Paulo Kielwagen

OLHA, ENTÃO É AQUI QUE AUMENTA.

a) Além das imagens e da linguagem verbal, que outro recurso de linguagem também foi usado para construir o sentido da tira?

b) Descreva a imagem do segundo quadrinho e explique como o leitor deve entendê-la.

c) No último quadrinho, para qual objeto a fala do gato Blue chama a atenção?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 93).

O Rd-23 é um fragmento discursivo que acreditamos representar bem o imaginário evidenciado nesta Coleção sobre ensino de língua. Como podemos notar, a perspectiva de

abordagem muda significativamente em relação à coleção anterior. Neste caso, há maior foco no texto, buscando entender o modo como o gênero se torna apto a significar. Por exemplo, se observamos as marcas linguística constantes nos três itens da atividade sobre o texto/gênero, veremos que há um direcionamento que busca direcionar o aluno a refletir sobre cada cena da tirinha, relacionando a linguagem verbal à linguagem imagética, explorando os recursos sonoros (verbal) e os recursos visuais (imagens) no entendimento do contexto em que ocorre o acontecimento visto e descrito no texto.

No item “a”, o dito busca direcionar o aluno a se atentar para o modo como o imagético é determinante para os efeitos de sentido produzidos pelo texto, e não somente para o verbal, fato que é imprescindível ao entendimento do gênero em questão. Já no item “b”, remete ao segundo quadrinho o qual é constituído apenas de texto imagético, mas que representa papel crucial aos sentidos do gênero e do acontecimento ocorrido na tirinha. E, por fim, o item “c” remete ao desfecho da tirinha, apresentando o texto verbal e o texto imagético relacionados na construção do sentido.

Observemos ainda que, no item “c”, no qual se pergunta sobre qual objeto a fala do gato Blue se direciona, a intenção, na verdade, é fazer com que o aluno se atente ao advérbio “aqui” que direciona o enunciado formulado pelo gato Blue, fazendo a relação dêitica entre texto verbal e texto imagético. Ou seja, o que se observa nessa abordagem é uma proposta de ensino que foge completamente a decoreba de terminologias gramaticais. Essa postura é contrária a que destacamos na Coleção 1 anterior, na qual o ideário de ensino remete ao aprendizado de gramática por via de compreensão de regras e terminologias. Nesta Coleção, ao contrário da anterior, há uma noção de ensino baseada na compreensão do gênero, em que os elementos linguísticos são discutidos, buscando compreender suas funções no/para o texto, “[...] por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 27).

No recorte discursivo que mobilizamos a seguir, observemos que, mesmo diante da abordagem sobre gramática (colocação pronominal), o tratamento dado ao tema remete a um imaginário sobre ensino de língua portuguesa que prioriza os sentidos em vez da terminologia. Vejamos o recorte:

## Isso eu ainda não vi Colocação pronominal

Leia esta tirinha do cartunista paulista Jean Galvão.

Jean Galvão



- 1** O rapaz está fazendo uma declaração de amor.
  - a) O que explica seus movimentos no primeiro quadrinho?
  - b) Por que o rapaz disse "Abrace-me" em lugar de "Me abraçe"?
- 2** A jovem aceita a declaração do rapaz, mas não a formulação dela.
  - a) Como ela esperava que fosse formulada a última oração?
  - b) Como a última fala provoca humor?

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018d, p. 79).

O sujeito-autor do LD se utiliza de uma materialidade linguística textual como meio para direcionar o assunto sobre colocação pronominal. No diálogo, observa-se um rapaz fazendo uma declaração de amor a uma jovem. Na tentativa de causar uma boa impressão, o rapaz faz uso de uma variedade linguística de prestígio, possivelmente porque ele já saberia que sua pretendente domina esse tipo de variedade linguística. No entanto, em seu último enunciado (quadro 2), observa-se que ele "se equivoca" com o uso do pronome, demonstrando que pertence a um grupo social que utiliza uma variedade linguística estigmatizada, sendo repreendido pela sua pretendente. Destacamos que não é nosso objetivo entender a tirinha como materialidade textual, mas buscar entendê-la como parte do discurso da Coleção sobre ensino de língua, isto é, entender a função desse objeto simbólico no imaginário projetado pelo sujeito-autor do LD sobre os aspectos referentes à variedade linguística.

Pensando nisso, o modo como o sujeito-autor do LD propõe as questões, buscando compreender a funcionalidade entre a linguagem verbal e a linguagem imagética, evidencia uma perspectiva de ensino que olha para a constituição do enunciado em sua amplitude significativa, buscando entender todos os elementos simbólicos que cooperam para os efeitos de sentido possíveis. Entendendo que as questões formuladas sobre a tirinha constituem uma FD didático/pedagógica, haja vista o sujeito se inscrever nessa memória institucional de ensino de língua, evidenciamos, a princípio, duas posição-sujeito inscritas nessa conjuntura discursiva: uma posição-sujeito que busca compreender o texto em sua dimensão simbólica, por meio de

marcas linguísticas que direcionam o sujeito-aluno a perceber o efeito humorístico na relação entre linguagem verbal e linguagem imagética, e outra posição-sujeito que remete ao conhecimento gramatical, de colocação pronominal, evidenciando duas noções de variedade linguística apresentadas.

Além disso, ao que evidencia a heterogeneidade discursiva, destacamos, nesse engendramento discursivo, duas posições-sujeito remetentes a formações ideológicas (FI<sub>d</sub>) distintas: uma que remete à variedade de prestígio, manifestada pelas marcas linguísticas “Abrace-me”, “Beije-me”, “Nunca me deixe”, e outra que se reporta à variedade estigmatizada, observável pelas marcas linguísticas “Me abrace”, “Me beije”, “Nunca deixe-me”. Os efeitos de sentido se mostram, não só pelo dito, como, também, pelo não-dito, visto que, nessa materialidade linguística (tirinha), se inscrevem, pelo menos, duas possibilidades do mesmo dizer nessa conjuntura discursiva: uma posição-sujeito inscrita numa FD de língua padronizada ou de língua prestigiada (*abrace-me* e *beije-me*), e outra posição-sujeito inscrita em FD de língua não padronizada, isto é, de língua estigmatizada, em que é possível dizer “nunca deixe-me” forma esta engendrada pelo não-dito (*nunca me deixe*), assim como o não-dito “me beije”, mas que significam do mesmo jeito, pois são elementos de ancoragem fundamentais ao significado do que é dito (ORLANDI, 2010).

Em razão do modo como evidenciamos os sentidos dos Rd-23 e Rd-24, podemos dizer que a Coleção 2: *Singular e Plural* se insere em Formações Discursivas de Ensino Inovador (FDI), afetada por posições discursivas que se opõem às metodologias de ensino de língua tradicional baseadas na apreensão de terminologias. Nesse caso, a Coleção incorpora no seu dizer o discurso de ensino de língua baseado no gênero textual com abordagem da variedade linguística nos diferentes campos de domínio da língua. Essa percepção nos dará o direcionamento necessário sobre como esta Coleção trabalha a questão da variedade linguística no ensino de língua portuguesa, como veremos no próximo tópico, e do preconceito linguístico, do qual trataremos no último tópico destas análises.

#### 6.2.2.2 *Imaginário sobre ensino da variedade linguística*

O assunto sobre variedade linguística parece estar, a nosso ver, proporcionalmente mais bem distribuído dentre as obras desta Coleção do que nas da Coleção anterior. Como vimos, na Coleção 1, as remissões diretamente relacionadas à questão da variedade linguística concentraram-se no livro de 6º ano; nesta Coleção, ao contrário disso, apesar de haver maior incidência nos livros de 6º e de 9º ano, observamos uma tendência bem maior em considerar a

variedade linguística distribuída em grande parte das atividades propostas em todas as obras da Coleção.

Em termos discursivos, é possível observar que, naquilo que se refere à variedade linguística, as representações imaginárias se constituem por uma memória discursiva implicada em FD características de posições-sujeito do discurso acadêmico-científico. Tomando o livro de 6º ano como base inicial, observamos que a Coleção apresenta o assunto sobre variedade linguística em um tópico denominado “Mais da língua” com remissão direta à variação da língua, conforme observamos no Rd a seguir:

#### **Rd-25** – Noções de variação linguística no LD:

##### **A língua varia**

Como você estudou, os verbetes são textos que divulgam conhecimento e quase sempre sua linguagem é formal. Entretanto, podemos encontrar alguns verbetes e outros gêneros com esse mesmo objetivo que optam por uma linguagem mais descontraída, como alguns podcasts com conteúdo científico, por exemplo, que se comunicam com o público mais jovem.

A variação da linguagem será estudada na seção que começa agora. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 63, negritos dos autores; sublinhados nossos)

Nesse recorte, observamos que o sujeito-autor do LD consegue se alternar discursivamente entre *linguagem formal* e *linguagem informal*, inscrevendo-se numa posição discursiva que assume uma noção de língua baseada nas implicações sociais que operam o dizer em cada condição de produção do discurso. Seu dizer remete a uma memória discursiva afetada pelos discursos concernentes às novas mídias sociais, as quais exigem “uma linguagem mais descontraída”, isso ocorre mesmo quando se refere a “conteúdos científicos” que, comumente, exigem um imaginário de língua oficial, padronizado. Portanto, essa noção de adequação linguística busca atender aos novos paradigmas de comunicação, exigidos pelos novos rearranjos sociais, para satisfazer às atuais condições de produção discursivas, situação em que as propostas educacionais se “comunicam com o público mais jovem” na transposição do saber acadêmico.

Em vista disso, a Coleção adere ao discurso referente à noção de variação linguística, numa atualização da memória discursiva, que, ao mesmo tempo em que busca se desvincular de um ideário de língua num viés tradicional, isto é, de uma língua homogênea que serve, indistintamente, a todas as situações de comunicação social, volta-se para um imaginário de língua heterogênea perfilado pela variedade linguística. Pensando assim, releva-se que, ao adotar uma abordagem que valoriza a variação linguística, a Coleção 1 busca romper com a



tradição de ensino de língua portuguesa que valoriza apenas um modelo de língua em detrimento de outros.

Esse direcionamento, conforme pontuamos, fica mais evidente quando observamos o próximo recorte discursivo, no qual presenciamos diversas situações de comunicação operadas por um mesmo indivíduo que modula seu dizer para contemplar situações discursivas distintas, assujeitando-se, linguisticamente, a cada condição de produção discursiva. Vejamos o recorte discursivo que segue:

### Rd-26 – Assujeitamento às diferentes situações de comunicação



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018a, p. 64).

Nesse recorte, observamos o modo como uma mesma pessoa faz uso de variedades linguísticas diferentes nas diferentes situações de comunicação. A competência linguística do falante é ampla, que o faz readequar seu dizer à situação de fala específica nas diversas formas de interlocução. Pelo prisma da AD, o sujeito enunciador se desloca pelas múltiplas FD ao ocupar posições sociais diferentes, de onde é impelido a dizer de uma forma e não de outra, isto é, o modo como o sujeito emite seu dizer é determinado pelas condições de produção do discurso, da posição social ocupada e da imagem que cria de seu interlocutor, apropriando-se

de um dizer preexistente (pré-construído), no assujeitamento discursivo operado de forma inconsciente pela ideologia.

Contudo, nosso objetivo maior neste trabalho é entender o modo como esses elementos simbólicos se inserem no LD enquanto discurso integrado a conjuntura do ensino de língua portuguesa. Dessa maneira, buscamos avaliar o Rd-26 no modo como ele é dado a funcionar no LD. O autor desse material, constituído nessa posição-sujeito, produz seu dizer em virtude das condições de produção discursiva referentes ao lugar no discurso que ocupa nessa conjuntura. Ao mobilizar determinado discurso, o sujeito-autor o faz diante daquilo que, imaginariamente, acredita representar o ideal de ensino de língua que se exige atualmente de um livro didático. Lembremos que o sujeito-autor está enquadrado pelas condições de produção desse material didático em, pelo menos, três formas-sujeito: uma que representa o saber e o determinismo do discurso oficial, outra que representa as noções e inovações do contexto acadêmico-científico, e uma outra que constitui seu próprio saber, seu imaginário sobre o que é um LD atreladas à sua formação e a outras questões que desconhecemos. A relação necessária entre essas perspectivas cria um objeto de ensino discursivamente heterogêneo.

No que se refere ao Rd-26, podemos identificar uma relação interdiscursiva com essas três posições: do discurso oficial, quando retoma, por exemplo, os posicionamentos da BNCC ao afirmar que o componente língua portuguesa busca proporcionar ao estudante diversas experiências que contribuem para seu letramento na quais “[...] serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos). Do discurso acadêmico-científico, notadamente ao que se refere às noções de variação linguística, ao anunciar que, “além de ter domínio das regras internas da língua, os falantes têm de usá-la de forma adequada à situação de fala” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78, grifo nosso). E da percepção do próprio sujeito-autor, quando escolhe esta representação verbal-imagética e não outra, a compor esse lugar enunciativo no LD.

Partindo dessa perspectiva discursiva heterogênea, a Coleção 2 busca didatizar os conteúdos sobre língua portuguesa levando em consideração a função do material didático na escola. Para isso, remete a variedade linguística ao ritual pedagógico, inscrevendo-se numa posição discursiva que assume o lugar de professor, redimensionando seu dizer por um discurso que busca relacionar os conhecimentos sobre língua de forma a contemplar a variedade. Em consideração a esse aspecto, observemos, no Rd-27 a seguir, como a Coleção propõe didatizar o conhecimento sobre a variação regional.

### Rd-27 – Variação regional do português brasileiro

Leia uma tirinha do Urbanoide (rapaz de barbicha). Essa tira evidencia a variação regional do português usado no Brasil ao brincar com as diferenças entre as linguagens empregadas por paulistanos e cariocas.



- Por que a palavra *paulista* foi escrita com *x* (“paulixta”) e não com *s*?
- Por que essa forma de escrever a palavra *paulista* é fundamental para que o leitor entenda a tira?
- Que outras palavras usadas pelo mesmo falante também marcam a variedade regional da cidade do Rio de Janeiro?
- Além da língua, que outro aspecto cultural é citado para diferenciar os moradores das duas regiões?
- As tiras do Urbanoide são publicadas em jornais da cidade de São Paulo. Que diferença haveria se essa tira circulasse em um jornal carioca? (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 70, grifos dos autores)

A princípio, o que nos chama atenção no Rd-27 é o modo como a variedade linguística é retomada sem ser relacionada à norma-padrão ou à gramática normativa como vimos na Coleção 1, afastando-se de uma noção de língua perfilado pelo padrão da língua portuguesa. Na tirinha acima mobilizada pelo LD, observamos dois personagens representantes das capitais de dois estados brasileiros bastante conhecidos na mídia de todo o país pela influência político, econômico e cultural que desempenham em contexto nacional. Observamos que há não somente uma diferença marcante na língua de cada um, mas, também, na cultura: enquanto o paulista coloca purê de batata no *hot dog*, o carioca coloca *catchup* na *pizza*, evidenciando que as diferenças linguísticas se dão pelo modo como cada comunidade se organiza culturalmente. Observemos ainda como as variedades linguísticas apresentadas na tirinha incorporaram termos de línguas estrangeiras como *hot dog*, *catchup* e *pizza*, indicando o alto grau de variação que as compõem.

Para refletir sobre essas variedades linguísticas, o sujeito-autor do LD busca evidenciar a influência que a cultura desempenha na construção linguística de cada região (estado). Observemos que a discussão na tirinha gira em torno das diferenças culturais, porém, ao fazer isso, evidencia-se o modo como as diferentes culturas vão influenciando o falar de cada povo, causando as alterações no linguístico, marcando a identidade linguística que as especifica. Notemos ainda que as marcas linguísticas ficam bem evidentes como sotaque na fala do carioca;

na fala do paulista, por outro lado, parece não haver gíria ou sotaque que o identifica, apesar de sabermos que é possível caracterizar o sotaque paulista. Nessa circunstância, a Coleção *Se liga na língua* busca evidenciar o modo como os efeitos de sentido tem a ver com as condições de produção em que o discurso é produzido: “jornais da cidade de São Paulo”. Caso estivesse circulando em jornais cariocas, a tirinha possivelmente haveria evidenciado as gírias paulistas, o que remete a esse embate entre paulistas e cariocas, constituindo uma formação ideológica (FI) entre essas duas posições linguístico-culturais.

Com efeito, a tirinha mobilizada pode representar uma certa posição preconceituosa, visto que, no referido diálogo, apenas o carioca é caracterizado com uma variedade linguística estigmatizada, enquanto o paulista, imaginariamente formulado pelo autor da tirinha, faz uso de uma língua de prestígio, a nosso ver, da norma-padrão do português, remetendo a discursos de estratificação social por meio da língua, evidenciando o modo como as estruturas de poder, em seu alto grau de representação, como um jornal, vai naturalizado essa percepção de língua melhor, mais bonita e correta.

Diante dessas relações e do que vimos evidenciando nas análises até este momento, observemos o conceito de variação linguística proposto pela Coleção 2, conforme o apresentamos no Rd-28 logo a seguir:

### **Rd-28 – Conceitos de variação linguística no LD**

**Conceito 1:** A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua sofre mudanças conforme o tempo passa e em razão do contato com outras línguas. As particularidades de cada falante, como sua idade e nível de escolaridade, também fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, a língua também é empregada de modo diferente em situações que exigem maior ou menor formalidade. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 65, negrito dos autores; sublinhados nossos)

**Conceito 2:** A variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas. As características de cada falante, como idade, origem geográfica, nível de escolaridade e atividades profissionais e de lazer, fazem com que a língua não seja sempre a mesma. Além disso, ela se altera conforme o tempo passa e os falantes vão tendo novas necessidades expressivas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 34, negrito dos autores; sublinhados nossos)

O conceito de variedade linguística (presente em duas obras desta Coleção) retoma um já-dito, memória discursiva operada interdiscursivamente, que remete a um lugar comum sobre essa noção, uma ênfase (repetição) no efeito de universalização desse fenômeno, evidenciando a necessidade de que esse discurso possa afetar o imaginário do sujeito-aluno no processo de ensino/aprendizagem. Nos conceitos mobilizados, podemos identificar três posições-sujeito, conforme as relacionamos no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2** – Relação entre enunciados e posições-sujeito

Conceitos	Enunciados	
1 e 2	Posição-sujeito 1	A variação linguística é um fenômeno universal, pois ocorre em todas as línguas.
1 e 2	Posição-sujeito 2	Características como idade, origem geográfica, escolaridade e profissão fazem com que a língua varie.
1	Posição-sujeito 3	As diferentes situações de comunicação exigem maior ou menor grau de formalidade.
2	Posição-sujeito 3	A língua se altera com o tempo em virtude do surgimento de novas necessidades comunicativas.

Fonte: elaboração nossa a partir dos enunciados do LD (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 34).

Tomando os conceitos mobilizados no Rd-28 como sendo uma FD sobre a variedade linguística, o Quadro 2 relaciona esses conceitos, evidenciando as posições-sujeito inerentes aos enunciados de cada discurso. Como se observa, há dois conceitos de variedade linguística apresentados no Rd-28. Cada conceito apresenta três posições-sujeito, sendo que as posições-sujeito 1 e 2 são compartilhadas por ambos os conceitos (conceitos 1 e 2). Contudo, cada conceito apresenta uma terceira posição-sujeito diferente uma da outra, as quais remetem a memórias discursivas distintas.

Há um efeito de evidência desse discurso que apreende a língua como elemento variável, representado na posição-sujeito 1, efeito da ideologia que opera a naturalização do sentido, apagando outras discursividades que compreendem a língua como algo em que prevalece certa estabilidade, como a norma-padrão e a gramática normativa. Na posição sujeito 2, observamos uma forma-sujeito que retoma o conhecimento sobre os fatores que fazem com que a língua varie, essa forma-sujeito remete ao conhecimento da área da sociolinguística variacionista, a qual compreende que fatores geográficos (diatópicas), sociais (diastráticas), e históricos (diacrônicas) representam a base da mudança na língua. Já a posição-sujeito 3 do enunciado 1 remete à questão da (in)formalidade linguística nas diferentes situações de comunicação, relevando-se, pelo não-dito, à variedade linguística (estigmatizada e de prestígio) e a norma-padrão, visto que cada uma é demandada nos diferentes contextos enunciativos, conforme é exigido maior ou menor grau de formalidade. Já no que se refere à posição-sujeito 3 do enunciado 2, observamos um discurso que coloca as “novas necessidades comunicativas” como fator determinante de alteração linguística, remetendo ao discurso oficial.

Esses conceitos se presentificam por via de uma memória discursiva referente à Formação Discursiva de Ensino Inovador (FDI) direcionando-se ao discurso acadêmico-científico e das discussões epistemológicas em torno da questão sobre o preconceito linguístico no Brasil. Além

disso, esse ideário de língua está ancorando em Formação Discursiva de Ensino Oficial (FDO), buscando cumprir com o que determina a BNCC, a qual, como vimos na seção 4 desta dissertação, define, como forma de implementação do ensino de língua portuguesa, “[...] reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise” (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos).

Conforme vimos demonstrando, esta Coleção se diferencia da Coleção 1 pelo modo como propõe a abordagem do ensino de língua portuguesa. Poderíamos mesmo dizer que as posições discursivas sobre a noção de língua se opõem entre a Coleção 1 e a Coleção 2, no sentido de que, enquanto esta apresenta um ideário de língua pautado pelo viés da variedade linguística, aquela se volta à norma-padrão e à gramática normativa como a base de existência da língua, das quais a variedade linguística é um mero reflexo. Para finalizar este tópico desta subseção, vejamos, nos dois últimos Rd, como o LD rompe com uma memória discursiva sobre o conceito de língua tradicional e se remete interdiscursivamente às novas concepções de língua, uma língua baseada na heterogeneidade de dizeres, em sua forma sempre dinâmica de se (re)adequar às condições sociais de seus falantes. Vejamos o referido recorte discursivo:

### **Rd-29 – Grau de formalidade e monitoramento da linguagem**

#### **Da observação para a teoria**

O grau de formalidade dos **comentários de leitor** pode variar conforme o veículo de publicação. Em geral, os jornais e revistas impressos, principalmente quando atingem um grande público, divulgam textos escritos em linguagem formal. Na internet, a formalidade dos comentários varia em função do *site*, do assunto comentado e do próprio estilo de escrita de quem o escreveu. Nota-se uma liberdade maior em relação às regras da modalidade escrita e a presença de marcas que também são comuns em outros gêneros relacionados à esfera digital, como palavras escritas em letras maiúsculas, abreviações e abandono da pontuação. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 210, negritos dos autores; sublinhados nossos)

#### **Da observação para a teoria**

Nos **seminários**, assim como em outros gêneros orais públicos, emprega-se uma linguagem monitorada, com vocabulário variado, construções precisas, atenção à concordância verbal e nominal, entre outros fatores. Além disso, são utilizadas palavras e expressões que organizam o discurso para que o ouvinte o entenda com mais facilidade. A fala deve parecer natural, mas não pode ter muitos aspectos informais. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 190, negritos dos autores; sublinhados nossos)

Esses dois enunciados fazem parte de um segmento enunciativo denominado “Da observação para a teoria” que funciona no LD como lugar discursivo em que é exposta a relação entre uma prática social e seu conhecimento teórico, buscando associar a vivência do sujeito-aluno ao que ele aprenderá na escola referente ao saber acadêmico-científico. No Rd-29, os dois

segmentos enunciativos reportam-se a relação entre o grau de formalidade e o monitoramento da linguagem nas diferentes condições discursivas.

Como observamos, a formulação dos autores se move entre duas noções de língua: entre variedade popular, na qual não há exigência de monitoramento do dizer, e variedade de prestígio, em que há diferentes graus de monitoramento, sobretudo em situações enunciativas em que é exigido o uso da norma-padrão. Discursivamente, a ideologia opera o dito, apagando as evidências de que o sujeito não é origem do seu dizer e, portanto, não tem controle sobre aquilo que diz, remetendo ao que Pêcheux e Fuchs (2014) denominam de esquecimento ideológico ou esquecimento nº 1. Nesse aspecto, notamos que a forma-sujeito retoma o conhecimento já constituído por meio de um já-dito, memória discursiva dimensionada socialmente, referente à variedade linguística, mas diferentemente do que observamos na Coleção 1, em que a norma-padrão prevalece enquanto modelo de língua, nesta Coleção o sujeito-autor do LD se marca em seu dizer por um imaginário afetado pelos discursos referentes à língua em seus aspectos heterogêneos, de uma noção de língua como função social, e, por conseguinte, evidenciando a necessidade de um ensino que contemple esse aspecto cambiante da língua em suas diferentes condições de uso.

Sobre isso, vejamos como a Coleção em análise coloca em contraste norma-padrão, gramática e variedade linguística no Rd a seguir:

### **Rd-30 – A norma-padrão e a gramática no LD**

Você já ouviu falar de **norma-padrão**? Essa expressão identifica um modelo de uso da língua descrito nas gramáticas e nos dicionários. Ela é apenas uma referência, já que, no uso cotidiano da língua, ninguém segue rigorosamente todas as orientações gramaticais. Até mesmo os falantes das variedades urbanas de prestígio, que têm mais contato com essa norma, optam por outras construções em situações informais. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 65, negrito dos autores; sublinhados nossos)

Em observação a esse recorte, destacamos os efeitos de sentido que evidenciam o que vimos caracterizando em termos de imaginário evidenciado nesta Coleção acerca de língua e de ensino de língua. Reportando-nos ao Rd-30 como uma FD sobre conceito de língua, destacamos duas posições-sujeito marcantes no discurso do LD: uma que toma a norma-padrão apenas como um modelo de língua considerada como referência nas gramáticas e dicionários, e outra que acentua o fato de que ninguém segue, rigorosamente, no dia a dia, todas as orientações gramaticais desse modelo padronizado de língua.

Em uma leitura que busca desnaturalizar os sentidos desses enunciados, vislumbra-se o fato de que certos sentidos ficam menos evidentes que outros, devido ao modo como o dizer é

engendrado linguisticamente. Conforme elencamos no quadro abaixo, cada dito remetente às posições-sujeito desse enunciado implica em não-ditos que são base de significação do dizer:

**Quadro 3** – Os não-ditos sobre a norma-padrão

	Dito	Não-ditos
Posição-sujeito 1	a norma-padrão é um modelo de língua tomada como referência nas gramáticas e dicionários;	1) a norma-padrão é o modelo de língua oficial do Brasil; 2) a norma-padrão é o modelo de língua que vem sendo, historicamente, ensinado nas escolas do Brasil; 3) a norma-padrão (se) serve à (da) ideologia dominante, sendo vista como mecanismo de poder que reflete os valores sociais de seus falantes; 4) há dicionário e gramáticas que se utilizam de outras variedades e não somente da norma-padrão.
Posição-sujeito 2	ninguém segue, no dia a dia, todas as regras gramaticais da norma-padrão.	1) no Brasil, a grande maioria da população não tem acesso à cultura letrada e a ensino de qualidade; 2) o imaginário brasileiro sobre língua portuguesa é diferente do imaginário de Portugal, haja vista o modo como essa língua se historicizou em cada país; 3) a língua que cada grupo social utiliza serve a seus propósitos comunicativos; 4) a norma-padrão deve ser utilizada em contextos formas que exigem o uso desse modelo idealizado de língua.

Fonte: elaboração nossa a partir dos enunciados do LD (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 65).

Como na AD utilizamos a língua para dizer e para não dizer, entendemos que esse mecanismo do não-dizer, apesar de inconsciente, é determinante para perfilar o modo como são direcionadas as posições discursivas de cada sujeito no discurso. Conforme nos ensina Pêcheux e Fuchs (2014), ao explicar sobre a questão da enunciação, a disposição dos mecanismos sintáticos modula o funcionamento discursivo para aquilo que irá constituir os sentidos no dizer:

Diremos que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o “dito” e em consequência rejeitar o “não-dito”. A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 175, grifos dos autores)

Conforme observamos no Rd-30, a base material do dizer remete ao modo como a ideologia age apagando outros sentidos e impingindo os significados que dão evidência ao imaginário do sujeito-autor do LD sobre língua e sobre ensino. Evidenciamos, assim, a circunscrição dessa posição-sujeito dominante na rede de memória discursiva. A construção



desse imaginário se faz pelo não-dito, apagando as evidências de outros (possíveis) dizeres, que remetem à posição-sujeito inscrita em uma FD com a qual o sujeito-autor se identifica, qual seja, ideário de língua que se afasta da norma-padrão, buscando na variedade linguística a materialidade imaginariamente imprescindível ao ensino de língua portuguesa. Nesse caso, incorre-se num apagamento da conjuntura em que a norma-padrão se torna modelo de língua e das razões que levam as pessoas a não seguirem suas regras cotidianamente, desconsiderando as condições históricas, sociais, políticas e ideológicas que deram base a essa submissão às determinações desse modelo de língua padrão no Brasil, conforme propomos algumas discussões na seção 3 desta dissertação.

Em razão dessas evidências, parece haver, nesta Coleção, uma propensão maior para um ensino que desnaturalize os discursos acerca do preconceito linguístico. Para certificarmos disso, passamos ao tópico final desta subseção no qual examinaremos os discursos acerca do preconceito linguístico nesta Coleção de livros didáticos.

### 6.2.2.3 *Ideário mobilizado pela coleção sobre preconceito linguístico*

Partindo do pressuposto de que o conhecimento sobre variedade linguística é essencial para se debater o preconceito linguístico, encaminhamo-nos às propostas da Coleção 2: *Se liga na língua* sobre aquilo que trata desta questão. Como vimos na seção 3 desta dissertação, o preconceito linguístico constitui-se de um imaginário que considera a variedade linguística, notadamente as estigmatizadas, como modelo de língua ilegítimo, incorreto, defeituoso, discurso esse que, atrelado a questões de valores sociais, acaba por deslegitimar determinados grupos de falantes, acarretando a discriminação e a exclusão social. Diante disso, há necessidade de se observar como o LD se posiciona discursivamente em torno dessa questão para que possamos dimensionar possíveis pontos de (des)legitimação dos discursos que mantém viva ou que promove o rompimento dessa memória.

A Coleção em análise traz à evidência algumas propostas de discussão diretamente relacionadas ao preconceito linguístico. Dessa forma, naquilo que faz referência a essa abordagem, percebemos um discurso que remete às teorizações acadêmico-científicas, particularmente em aproximação daquilo que propõe Bagno (2003b, 2009, 2011) e Bortoni-Ricardo (2004). A retomada dos pressupostos teóricos desses autores fica evidente pelas marcas linguísticas, notadamente às terminologias utilizadas acerca dessa temática e pelas remissões à questão da variedade linguística e suas variações.

De outra parte, apesar de buscar se distanciar de um ensino de língua perfilado pela norma-padrão e pela gramática normativa, o discurso desta Coleção se encontra afetado, em determinados ocorrências, por um imaginário que coloca em evidência tematizações caracterizadoras do ensino tradicional de língua, retomando, em certos momentos, nomenclaturas e terminologias gramaticais equiparadas às da gramática tradicional, constituindo, assim, um discurso que, ao mesmo tempo em que busca impulsionar conceitos que rompem com o imaginário sobre o preconceito linguístico, retoma categorias discursivas que retomam um ensino de língua tradicional, perfilado pela língua padrão em determinadas formas de efetivação de suas práticas.

No primeiro recorte que trouxemos à análise sobre essa questão, o LD propõe discursivizar temáticas sobre o “preconceito linguístico” – com menção expressa a essa terminologia – por via da variedade linguística, fazendo contraponto entre prestígio e estigma, conforme podemos ver no Rd-31 a seguir:

### **Rd-31 – Referência ao preconceito linguístico no LD**

Como você já viu, a língua apresenta variações. Todos falam diversas “línguas” dentro de sua língua, escolhendo **a variedade linguística mais adequada** para cada situação comunicativa.

Desde que começamos a falar, fomos naturalmente aprendendo as palavras e o contexto de seu uso, assim como as principais regras de seleção e combinação delas para formar frases em nossa língua. Fomos nos familiarizando também com as características dos vários gêneros. Por isso, conseguimos nos comunicar uns com os outros. Cabe à escola, entretanto, ampliar esse uso da linguagem, criando oportunidade para que conheçamos a fala e a escrita de maior prestígio social.

As variedades linguísticas empregadas pelas pessoas que usufruem de maior prestígio cultural e social são chamadas **variedades urbanas de prestígio**.

As variedades urbanas de prestígio são usadas em livros, jornais, revistas, entrevistas de emprego e discursos políticos, entre outras situações de comunicação importantes para nossa prática social. Portanto, é necessário dominá-las para que possamos participar de todas as atividades de nossa sociedade.

Isso não significa, porém, que apenas tais variedades devem ser vistas como “certas”. Não existe um modo único de uso da língua e, por isso, não é correto desvalorizar as variedades usadas por outros grupos. Considerá-las “erradas” revela incompreensão de como funciona a língua e resulta em preconceito linguístico. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 65-66, negritos e aspas dos atores; sublinhados nossos)

O que nos faz eleger esse recorte como sendo discurso sobre o preconceito linguístico é o fato de o LD propor debater essa temática por meio dessa materialidade textual. Para isso, a obra retoma o assunto sobre a variação linguística, recorrendo às noções de adequação, estigma e prestígio como base da discussão sobre a temática debatida. Para entender o modo como esses enunciados funcionam discursivamente, partimos das condições de produção em que o discurso é dado a significar. Levando em consideração que o LD é um constructo histórico e ideológico

de ensino, apreensível em sua materialidade linguística por seus objetivos pedagógicos, em sua função didática e educacional voltada para o ensino-aprendizagem, em nosso caso, para o ensino de língua portuguesa. Os textos integrantes desse material têm função didática, originários do processo de transposição do saber acadêmico-científico adaptando-os à compreensão do sujeito em aprendizagem, considerando o grau de escolaridade a que esse material se destina. Ainda sobre essa questão, a composição do LD se dá pela projeção de imagens que o sujeito-autor faz do público-alvo, delimitado pelas normas do discurso oficial, jogando entre a dispersão e a contenção dos sentidos, na busca de uma unidade relativa que represente, imaginariamente, aquilo que se espera de um LD como objeto de ensino-aprendizagem para o ensino fundamental II.

Ao fazer esse gesto de autoria, o sujeito-autor do LD assujeita-se ao imperativo discursivo, deixando evidenciar seu imaginário sobre língua e sobre ensino de língua. Como dissemos, há uma busca por esta Coleção de se afastar das metodologias de ensino de língua tradicional, evitando construções discursivas que remetem à norma-padrão e à gramática normativa, conforme destacamos no tópico anterior desta subseção. Entretanto, como vimos no Rd-31, há uma relativização dessa postura, ao indicar que é competência da escola, em busca de ampliar o repertório linguístico do discente, levar ao aluno o conhecimento tanto da escrita como da fala de maior prestígio social. Esse efeito de evidência buscar cumprir, como é possível observar, dois fundamentos essenciais: 1) atender às determinações do discurso oficial, o qual impõe essa exigência, sendo que o sujeito-autor se submete a essa condição objetivando participar da seleção do PNLD para integrar o rol de obras destinadas ao ensino básico pelo Governo Federal; 2) garantir ao aluno inclusão social, visto que é imprescindível, na concepção do sujeito-autor do LD, o domínio dessas variedades para que possa “participar de todas as atividades de nossa sociedade”, já que fazem parte do repertório linguístico das “pessoas que usufruem de maior prestígio cultural e social” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 65-66).

Como se observa, há a evidência de um imaginário que coloca a língua de prestígio como sendo o mecanismo necessário de participação social, projetando um não-dito de que as demais variedades não são modelos de língua com as quais se possa pleitear determinado âmbito de participação social e que, em virtude disso, os falantes dessas variedades estigmatizadas que não tiveram acesso às variedades de prestígio estão fadados à exclusão de determinados espaços de convivência. No entanto, sustentado pelo não-dito, há, na superfície linguística, um dizer que revela uma postura de defesa da variedade linguística, negando que apenas as variedades de prestígio devem ser tomadas como “certas”, visto que não há “um modo único de uso da língua” e que os falares de “outros grupos” não devem ser vistos como

“errados”, precisando ser valorizados, sob pena de se estar incorrendo em “preconceito linguístico”.

Nesse caso, o efeito de sentido que se revela dessa defesa dos modos de falar desses “outros grupos” indica mais uma orientação de não se incorrer em preconceito do que propriamente promover a valorização das variedades linguísticas estigmatizadas ao expressar suas funcionalidades. Essa evidência discursiva revela a não transparência do sentido, de uma língua versada na opacidade e de um sujeito descentrado, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, que se revela pelo seu dizer e pelo seu não dizer, sendo significado pelas suas práticas discursivas que o afeta e que o constitui nessa posição social de autor de LD.

No recorte seguinte, ampliamos esse efeito de evidência em que a Coleção retoma aspectos linguísticos que remetem ao ensino tradicional. Vejamos o Rd-32:

### Rd-32 – Questões de gramática e de classificação terminológica



- No primeiro quadrinho, Jurema conta o motivo de sua animação. Qual é?
- Como a sequência da tirinha desconstrói a declaração inicial?
- Com base nas duas respostas, conclua: o que provoca o humor da tira?
- Qual é o sujeito da locução verbal *vai começar*, do primeiro quadrinho?
- Explique por que a concordância entre essa locução verbal e seu sujeito não está adequada à norma-padrão.
- O equívoco indicado no item e é admitido no contexto da tira, que é informal. E em uma situação de fala formal, esse tipo de desvio é aceitável? Explique. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 253, negritos e itálico dos atores; sublinhados nossos)

Nesse recorte, observamos uma proposta de atividade a partir do gênero textual *tirinha*. A tirinha é uma materialidade discursiva que se expressa por meio de signos verbal e signos imagéticos, numa relação de complementaridade em que os efeitos de sentido se tornam possíveis pela análise do todo na condição de elemento discursivo. Em uma observação rápida, observamos o processo interativos de um locutor direcionando seu discurso a um interlocutor imaginário, representado pelo mesmo indivíduo. O efeito de sentido (humorístico) é constituído

pelo fato de que o sujeito enunciador (Jurema) se autoqualifica com atleta, mas, ao mesmo tempo, coloca em dúvida a veracidade de seu dizer, por entrar em contradição com a atitude (indolente) do enunciador. Discursivamente, podemos observar que a superfície do dizer remete a posição-sujeito esportista, mas deixa marcas em seu discurso que evidencia a posição de um sujeito sedentário, não disposto ao esforço físico.

Nesta proposta de atividade, observemos que os itens “a”, “b” e “c” dispõem de enunciados que direcionam o entendimento/compreensão do gênero textual, um funcionamento discursivo que busca fazer com que o sujeito-aluno estabeleça efeitos de sentido ao texto, refletindo sobre o funcionamento do gênero em sua função humorística. Já os itens “d”, “e” e “f” evidencia um discurso marcadamente sobre ensino de gramática, conforme esquematizamos no quadro a seguir:

**Quadro 4** – Relação entre FD, FId e posição-sujeito

<b>FD</b>	<b>FId</b>	<b>Item</b>	<b>Posição-sujeito</b>
Ensino de língua	Compreensão e interpretação textual	<i>a</i>	Interpretação textual
		<i>b</i>	Entendimento do funcionamento textual
		<i>c</i>	Compreensão da função textual
	Ensino de gramática e da norma-padrão	<i>d</i>	Assimilação de terminologia gramatical – sujeito
		<i>e</i>	Concordância pelo prisma da norma-padrão
		<i>f</i>	Desvio da norma-padrão em contexto formal

Fonte: elaboração nossa a partir dos enunciados do LD (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018a, p. 253).

Como fica evidente no quadro acima, entendendo o enunciado como FD pedagógica do ensino de língua portuguesa, destacamos que há duas formações ideológicas (FId) bem definidas sobre esse ensino: uma que toma o texto para compreender o modo como os sentidos são construídos e outra que toma o texto para compreender questões gramaticais e a regras da norma-padrão. É compreensível que o LD englobe posições ideológicas diferentes, contudo, o efeito de sentido no discurso referente ao ensino de gramática e da norma-padrão mostra que a Coleção 2 se encontra afetada, em alguns aspectos, pelos discursos do ensino de língua tradicional, notadamente ao que remete à assimilação da terminologia gramatical e da transposição de uma variedade popular para a norma-padrão.

Observemos que o funcionamento discursivo está recoberto da opacidade linguística, pela não distinção evidente no uso entre norma-padrão e variedade popular, quando tenta traspor uma noção pela outra numa mesma condição discursiva. O sujeito-autor do LD, na tentativa de atender ao discurso oficial, retomar, no mesmo espaço discursivo, o conhecimento

sobre duas perspectivas de ensino de língua contrários, proporcionando um embate de forças que caracteriza diferentes formações ideológicas.

Outra evidência desse fato é a menção a “desvio” no item “f”, posição-sujeito marcada pelo discurso referente ao ensino de língua tradicional que vê as variedades linguísticas estigmatizadas como “desvio”, “erro”, “defeito”, colocando-as, mesmo que inconscientemente, em contraste com as variedades de prestígio, sobretudo com a norma-padrão, sendo esta o modelo estandardizado de referência. Assim, o sujeito-autor, na tentativa de buscar implementar metodologias que desvinculem o LD de um ensino pautado por questões de classificação terminológica e compreensão de regras gramaticais, todavia é apanhado pelo equívoco, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, retomando aspectos conceituais que são próprios do discurso do ensino de língua tradicional. Nesse ponto, falar em “desvio” não implica em discriminação, pois o imaginário de língua evidenciado está afetado pelo discurso sobre língua homogênea, em uma posição-sujeito que, mesmo diante de todas as outras atividades que evidenciam abordagens inovadoras, inconscientemente, o sujeito ainda carrega marcas da imposição linguística na figura da norma-padrão e da gramática normativa.

Como vimos no tópico anterior desta subseção, esta Coleção se diferencia da Coleção 1 pela perspectiva com que busca tratar do ensino de língua. Enquanto a Coleção 1 parte da própria norma-padrão como base do ensino, integrando as demais variedades como elemento secundário; a Coleção 2, por sua vez, partir do ensino da variedade linguística e integra a norma-padrão de forma secundária, buscando não se ater a questões terminológicas. Tendo em vista o que mencionamos até aqui sobre como o discurso desta Coleção, apesar de buscar atender a um ideário discursivo que desestabilize o preconceito linguístico, ainda observamos questões que reforçam certos aspectos discursivamente discriminatório de certas variedades linguísticas.

No recorte a seguir, observamos como a Coleção 2 se coloca nesse ponto de conflito ao abordar a questão da regência, alternando entre o discurso da norma-padrão e da gramática normativa e o discurso referente à variedade linguística. Vejamos o que nos diz o Rd-33 conforme segue:

### **Rd-33** – Ensino da norma-padrão e da variedade linguística

Para que você saiba qual uso tem sido feito pelas variedades urbanas de prestígio nas comunicações mais formais, serão descritas, a seguir, as regências de alguns verbos que costumam causar dúvidas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018c, p. 112)

[lista de verbos com as regências de acordo com a norma-padrão].

A regência é uma área da língua que passa por modificações constantes, e, em muitos casos, o uso feito pelos falantes vai se afastando das indicações contidas na norma-padrão. Apesar disso, as comunicações formais, por serem mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dessa norma. Por isso, procure usar sempre as regências

ditas “corretas” nas situações em que se exige um uso bem monitorado da língua, como a escrita de um artigo de opinião ou uma apresentação oral pública (um seminário, por exemplo). (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018c, p. 113, grifos nossos)

Olhando para as condições de produção desse discurso, entendemos que o LD precisa atender a certos requisitos formais, como já mencionamos, dentre eles, talvez, o mais determinante seja o imperativo do discurso oficial, o qual, conforme apontamos, engloba o discurso do ensino tradicional e o discurso de ensino inovador. Esse modo como o LD retoma as noções de ensino de língua, conforme se ver no Rd-33, evidencia o fato de esse material didático se constitui a partir do discurso oficial sobre ensino de língua portuguesa, por uma memória discursiva que vai sendo atualizada via interdiscurso, produzindo essa evidência de observância das determinações projetadas, por exemplo, pela BNCC, marcado, de um lado, pela variedade linguística, de outro, pela norma-padrão.

Entretanto, para atender ao ideário de ensino proposto pela BNCC, que busca se guiar por uma noção de língua heterogênea, a Coleção defende a necessidade de aprendizagem da norma-padrão por via do argumento de *adequação/inadequação, formalidade/informalidade, grau de monitoração linguística*, justificando seu discurso por via de um outro discurso que atende a esse imaginário de que a língua se realiza em condições diferentes de uso e de funcionalidade. O ritual pedagógico de ensino de língua, portanto, vai se consolidando e mantendo certa regularidade discursiva, buscando atender ao discurso oficial de ensino, o que aponta para a unidade de sentido; por outro lado, o próprio discurso oficial é disperso alternando-se entre as posições do ensino tradicional e as do ensino inovador, fazendo com que o LD alterne, em igual modo, entre essas duas noções em um gesto político que joga entre regularidade e dispersão de sentidos.

No recorte a seguir que trazemos à análise, a Coleção 2 retoma várias posições referentes a questão da variedade linguística, dimensionadas nas diversas situações de uso da língua, colocando em discussão a temática sobre o preconceito linguístico:

#### **Rd-34 – Situações de uso da variedade linguística**

##### **Preconceito linguístico**

A compreensão de que a língua varia leva, necessariamente, ao reconhecimento de que não há uma língua “correta” ou “bonita”. Todas as variações são legítimas porque servem ao propósito da língua: permitir a comunicação entre os indivíduos. Assim, o preconceito contra algumas variedades, como aquelas usadas por pessoas com pouca escolaridade, revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua. Apesar disso, não é correto concluir que esses falares são bem-vindos em todas as situações de comunicação. Uma das mais importantes funções da escola é justamente a de aproximar os estudantes das variedades urbanas de prestígio para que eles possam

adquirir progressivamente novos hábitos linguísticos, que lhes permitirão participar de todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis, inclusive aquelas que exigem a produção ou a compreensão de gêneros mais monitorados. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 72, **negritos e aspas dos autores; sublinhados nossos**)

Por meio dos enunciados circunscritos no Rd-33, presenciemos um discurso de um sujeito fragmentado em diversas posições-sujeito inscritas nessa FD sobre variedade e identidade linguística, revelando sua constituição marcada pela heterogeneidade. O discurso vai sendo construído colocando o dito em relação ao não-dito, ou tomando o dito de um jeito por um dito de outro jeito, numa relação de contraste que expressa as formações ideológicas presente nessa FD. Por exemplo, ao dizer que reconhecer a variação linguística implica reconhecer “que não há uma língua ‘correta’ ou ‘bonita’”, o sujeito-autor se utiliza de termos como “correto” e “bonito” no lugar de seus opostos “errado” e “feio”, pois o dito retomado é de que “há uma língua ‘feia’ e ‘errada’”, posição discursiva de sujeitos que pregam a superioridade de uma variedade linguística sobre outra. Isso indica uma posição do LD que busca “suavizar” um discurso impregnado de intencionalidade pejorativa, remodelando o enunciado para amenizar a carga depreciativa desse discurso.

De outro lado, dentre as várias posições-sujeito possíveis nesse discurso, destacamos três que consideramos importantes, conforme relacionamos no quadro abaixo:

**Quadro 5 – Posição-sujeito da FD referente ao Rd-34**

<b>Rd-34</b>	<b>Posição-sujeito</b>	<b>Enunciado</b>
FD pedagógica sobre ensino de língua portuguesa	1	O preconceito contra as variedades estigmatizadas revela um equívoco no entendimento do funcionamento da língua.
	2	É função da escola aproximar os estudantes das variedades de prestígio para que possam adquirir novos hábitos linguísticos.
	3	Dominar variedades de prestígio permite participação em todas as atividades culturais, científicas e profissionais disponíveis.

Fonte: elaboração nossa a partir de enunciados do LD (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 72).

Observando os enunciados no quadro acima, é possível dizer que o discurso referente a essa FD se marca pela dupla funcionalidade: de um lado, busca defender a variedade linguística estigmatizada, colocando-a na posição de igualdade com as demais variedades; por outro, há a necessidade de justificar o ensino das variedades linguísticas de prestígio, justificando a importância desse conhecimento linguístico. Esse jogo entre prestígio e estigma marca formações ideológicas distintas referentes a essa FD pedagógica, visto que remetem a perspectivas sobre a língua que se opõe. Na posição-sujeito 1, o discurso funciona por via



interdiscursiva, em que o sujeito se alia ao discurso acadêmico-científico, recobrando uma memória que coloca o preconceito linguístico como imaginário equivocado sobre o funcionamento linguístico das variedades estigmatizadas.

Nas posições-sujeito 2 e 3, há uma relação interdiscursiva que se complementa intradiscursivamente na condição do dito agora, revelando um funcionamento discursivo que busca fundamentar a importância do conhecimento – e, por conseguinte, do ensino – da variedade linguística de prestígio. A posição-sujeito 2 retoma o discurso pedagógico fragmentado em uma dupla obrigação da instituição escolar: a necessidade de inserir o aluno em novos hábitos linguísticos, em busca de ampliar o letramento, e a necessidade de aproximação desse discente às variedades de prestígio, evidenciando um imaginário de que a língua é um meio de inclusão social. Esse efeito de sentido fica mais evidente na posição-sujeito 3 em que o sujeito-autor do LD se mostra atravessado por um imaginário de que o domínio das variedades linguísticas de prestígio funciona como passaporte de garantia de participação do falante em “todas” as esferas *culturais, científicas e profissionais disponíveis* socialmente.

Observamos, em todo caso, que o ideário evidenciado pela Coleção 2: *Se liga na língua* é construído discursivamente pela reiteração da importância de defesa da variedade linguística estigmatizada e de sua abordagem no ensino, ao mesmo tempo em que legitima o discurso da variedade de prestígio como meio de participação e engajamento social, evidenciando um sujeito crivado por diferentes posições discursivas, um efeito de sentido que joga com o político, na guisa das relações de poder, negociando sentidos, buscando legitimar determinadas intenções discursivas.

Portanto, diferentemente do tópico anterior desta subseção, em que o discurso da Coleção *Se liga na língua* impõe um certo regime de sentidos que remete ao discurso acadêmico-científico sobre variedade linguística, evitando referências explícitas à norma-padrão e à gramática normativa, neste tópico final desta subseção, ao contrário, observamos que, mesmo diante da tentativa de trazer para o ensino propostas que problematizem o preconceito linguístico, a Coleção se maraca pelo discurso de necessidade de um ensino de língua que abranja as variedades linguísticas de forma geral, inclusive as de maior prestígio social e a norma-padrão. Há pontos significativos em que as evidências demonstram um imaginário que valoriza as variedades linguísticas de prestígio e a norma-padrão como sendo meio de inclusão social, deixando transparecer, na esgueira discursiva, que isso não é possível por meio das variedades linguísticas estigmatizadas, reforçando, desse modo, o estigma sobre essas variedades.

Mesmo assim, conforme observamos no recorte a seguir, o LD retoma uma temática que é um ponto nevrálgico do preconceito linguístico, que são as regras de funcionamento das variedades linguísticas estigmatizadas. Observemos o Rd-35 que segue:

### **Rd-35 – Regras de funcionamento das variedades estigmatizadas**

#### **A concordância na fala cotidiana informal**

A norma-padrão da língua portuguesa prevê que todas as palavras que podem ser flexionadas sejam colocadas no plural quando se quiser expressar esse número. Em alguns contextos da fala cotidiana informal, no entanto, é possível que apenas parte das palavras tenha marcas de plural. Repare que existe uma lógica para essa concordância, embora ela não seja adequada a contextos formais. Essa lógica prevê que basta o artigo ou o artigo e o substantivo estarem no plural para que toda a expressão seja entendida assim. É o que ocorre, por exemplo, em enunciados como “Participei das *corrida*” ou “As mulheres *corria* 5 km”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018b, p. 245, grifos)

Um dos argumentos mais presentes no discurso referente ao preconceito linguístico é o de que as variedades linguísticas estigmatizadas estão destituídas de regras de organicidade. No imaginário social, apenas a norma-padrão apresenta um regramento organizado que disciplina o uso linguístico, essas regras estão compendiadas pelos manuais de gramática normativa. No Rd-35, observamos uma contraposição a esse discurso, demarcando uma posição discursiva que contesta essa ideia. O argumento é de que, apesar de estarem reguladas por uma lógica diferente, as variedades linguísticas possuem estrutura gramatical tão eficiente quanto as da norma-padrão. Esse enunciado de reafirmação das variedades linguísticas opera o dizer buscado ressignificar o discurso sobre essas modalidades linguísticas, deslocando e realocando o dizer numa linha discursiva de forma a inscrever-se nessa formação discursiva pedagógica de tutela dos falares populares.

Na FD referente ao Rd-35, o funcionamento discursivo se realiza pela relação entre duas posições-sujeito, uma que sustenta o discurso sobre a gramática normativa, retomando as regras de organização da norma-padrão, e outra que se refere às regras de organização da variedade linguística estigmatizada, mostrando que estas também são constituídas de organicidade gramatical, embora de uma gramática diferente, mas que tem padrão de esquematização coerente e funcional.

Para finalizarmos nossas análises, observamos o último recorte a seguir em que a Coleção propõe entender o modo como a língua portuguesa foi historicizada no Brasil, na relação com as línguas indígenas, africanas e demais línguas estrangeiras que motivaram uma memória de língua diferente do português de Portugal, em um alinhamento discursivo que

remete ao que destacamos na seção 3 desta dissertação. Vejamos o que enuncia o Rd-36 a seguir:

### **Rd-36 – Memória de formação do português brasileiro**

Como você sabe, o português não é a língua original do Brasil. Quando os europeus aqui chegaram, encontraram vários povos indígenas, que falavam, segundo os pesquisadores, mais de trezentas línguas.

Da mistura do português com as línguas desses grupos surgiram “línguas gerais”, que foram empregadas pelos habitantes do Brasil – indígenas, colonizadores e seus descendentes, assim como povos escravizados trazidos do continente africano – nos primeiros séculos desde a chegada dos portugueses.

Aos poucos, a língua portuguesa foi se impondo, mas manteve as contribuições indígenas e, ainda, incorporou outras palavras oferecidas pelas línguas de povos estrangeiros que se estabeleceram no Brasil.

As línguas africanas contribuíram para ampliar o vocabulário do nosso português com palavras como *bagunça*, *camundongo*, *caçula*, *mingau* e *nenê*, entre muitas outras. Em menor grau, os imigrantes europeus e asiáticos, que chegaram nos séculos XIX e XX, influenciaram a língua usada na região em que se instalaram ou o português como um todo.

Além disso, a língua continua sendo modificada conforme o uso e pelo contato com a cultura estrangeira. Por meio da música, do cinema, das relações comerciais, das comunicações pela internet etc., algumas palavras e construções de outras línguas acabam sendo incorporadas ao uso cotidiano, como *shopping*, *delivery*, *self-service*, *selfie*, *playground*, *gourmet*.

A língua de Portugal, por sua vez, também se modificou. Ao longo do tempo, sofreu influência de outras culturas e se afastou daquela língua que chegou ao Brasil. Como resultado, brasileiros e portugueses falam duas variedades distintas de português.

Pode-se dizer o mesmo de outros países, também colonizados por Portugal, que empregam a língua portuguesa. Eles já contavam com suas línguas e continuaram a ser influenciados por outras culturas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018d, p. 32, aspas e itálicos dos autores; sublinhados nossos)

Nesse recorte, observamos um discurso que remete ao modo como o português brasileiro se constituiu como língua nacional desta nação. Nota-se um movimento enunciativo que trabalha a construção da memória da língua portuguesa no Brasil desde a colonização, em vista das influências linguísticas que determinaram a constituição de uma base linguística amplamente heterogênea no contexto social brasileiro. Nesse caso, há uma aproximação discursiva com aquilo que assumem Orlandi (2002) e Mariani (2004), uma retomada interdiscursiva das posições teóricas dessas autoras, que evidenciam o modo como a colonização agiu, por meio de uma política linguística de imposição ideológica, enlaçando língua e nação em um único plano de domínio, intervindo no modo como a memória linguística brasileira se estabeleceu historicamente.

Nesse enunciado, evidencia o LD que “o português não é a língua original do Brasil”, colocando em destaque essa memória de língua ofuscada pela história e pela ideologia, opacidade linguística que constitui um imaginário social de uma língua portuguesa como sendo

nativa desta nação. Por outro lado, coloca em evidenciar o apagamento da influência de outras línguas, como a indígena e a africana, diante da imposição do português como língua nacional de nação. Por esse gesto de leitura, são produzidos efeitos de sentido de que o Rd-36 reproduz as condições pelas quais o português brasileiro foi se tornando uma língua multidialetal, por uma memória historicizada de língua amplamente heterogênea, mas que é impelida a um imaginário de língua homogênea pela imposição ideológica, regulando o dizer, de discursos dominantes que vão estruturando o modo de pensar e de agir do sujeito moderno.

Dessa forma, observamos nesta subseção que a Coleção 2: *Se liga na língua*, apesar de buscar, em boa parte, se distanciar de um ensino de língua direcionado pela norma-padrão e pela gramática normativa, ainda se encontra afetada por um imaginário que, vez e outra, coloca em evidência a relação de aspectos caracterizadores do ensino tradicional de língua, retomando nomenclaturas e terminologias gramaticais próprias do ensino tradicional de língua portuguesa.

### **6.3 Para efeito de continuidade**

Como podemos destacar, há uma diferença marcante entre o ideário de língua da Coleção 1 e o da Coleção 2, pois, enquanto a Coleção 2 se orienta por uma posição discursiva que toma a variedade linguística como base do ensino de língua, em grande parte, evitando menções a norma-padrão e a gramática normativa, embora evidencie não se desvincular de uma noção de língua padrão ainda interveniente em suas posições discursivas; a Coleção 1, ao contrário, direciona-se pela norma-padrão como a base instituidora de língua e de ensino de língua portuguesa, reportando-se à variedade linguística como aspecto secundário da língua portuguesa.

O modo como ambas as coleções se organizam, transparece um efeito de sentido de que em boa parte buscam atender ao discurso oficial, sobretudo no que determina a BNCC e as normas estatuídas no Edital do PNLD. Como vimos, esse discurso oficial, materializado em Formações Discursivas de Ensino Oficial (FDO), encontra-se afetado por dois imaginários de ensino de língua: os das Formações Discursivas de Ensino Tradicional (FDT) e os das Formações Discursivas de Ensino Inovador (FDI). Nesse aspecto, cada coleção retoma com maior preponderância, na tentativa de se aliar aos discursos do ensino oficial, uma dessas duas perspectivas discursiva: a Coleção 1 dar maior ênfase às FDT e a Coleção 2 contempla maior parte às FDI, em um processo discursivo heterogêneo em que cada coleção engloba ambos os discursos em condições e proporções diferentes.

Assim sendo, a Coleção 1, em face dos gestos de interpretação que esboçamos, parece fortemente afetada pelos discursos sobre ensino de língua portuguesa que coloca a norma-padrão como base de alicerce de seu dizer. Dessa maneira, há uma tendência maior em considerar o ensino tradicional pautado por metodologias de memorização terminológicas e apreensão de regras gramaticais, evidenciando posições-discursivas que, em boa parte, reforçam o preconceito linguístico. Apesar disso, não podemos negar que há posições em favor da variedade, mostrando um discurso complexo, heterogêneo e avessado na não transparente, na opacidade linguística, próprio do modo como a ideologia e o inconsciente se expressam nos enunciados.

A Coleção 2, por sua vez, constrói seu ideário de ensino de língua tendendo mais para uma contraposição do discurso sobre o preconceito linguístico, não somente buscando denunciar aspectos preconceituosos, como também por, imaginariamente, tentar evitar uma noção de ensino de língua portuguesa perfilado pela norma-padrão e pela gramática normativa. Apesar disso, como destacamos nas análises sobre o preconceito linguístico desta Coleção, é possível ainda perceber determinadas construções que reforçam esse preconceito, em que o sujeito-autor, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, recai em dizeres que são representativos de FD dos discursos linguisticamente preconceituosos.

Com essas observações, passamos às nossas Considerações complementares nas quais buscaremos fazer outras ponderações e levantar algumas reflexões sobre esta pesquisa, em particular ao que se refere às análises. Seguimos a elas.

## 7 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Denominamos estas *considerações de complementares* porque, na perspectiva teórica que mobilizamos neste trabalho, o discurso é tomado como curso infinito, não havendo noção de início nem de fim, não havendo possibilidade de conclusão do dito. Nesse caso, apesar de apontar para um passado e para um futuro (incertos), o discurso se faz nesse entremeio, na manutenção do já-dito e na possibilidade de sempre vir a ser outro, em decorrência das condições em que é dado a significar. É nessa contradição do dizer que surge a possibilidade de interpretação, evidenciando o modo como os enunciados se tornam aptos a significar.

Pensando nisso, este trabalho representa o nosso gesto de interpretação, na busca de tentar entender a relação entre preconceito linguístico, em sua constituição histórica, e o ensino de língua portuguesa na educação básica brasileira, particularmente no ensino fundamental II. Para isso, tomamos como objeto de pesquisa a análise discursiva do arquivo livro didático destinado a essa etapa do ensino básico com objetivo de compreender como esses materiais podem, a partir dos discursos que os constituem, ser instâncias (des)estabilizadoras dos discursos sobre preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa.

De igual modo, buscando evidenciar esse ideário do LD, constituímos nosso *corpus* a partir dos Rd de duas coleções que fazem parte do Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2020. A partir desses recortes, direcionamos nosso olhar analítico colocando em evidência os sentidos, fundamentando-os pelos mecanismos teóricos de funcionamento da AD, buscando compreender a relação entre o dito e o não-dito, sobretudo naquilo em que atua a opacidade linguística, na espessura do significado, no descentramento do sujeito, afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Nessa circunstância, notamos que o imaginário projetado pelo sujeito-autor do LD se encontra fragmentado, intercedido por discursos de diferentes formas-sujeito que o colocam nessa posição de autor (do LD), uma posição que se volta ao político, no modo como trabalha os saberes e os conhecimentos, por diferentes formações ideológicas no bojo desse material didático.

Pensando nisso, observamos que a elaboração do LD requer assimilação de determinados discursos – discursos oficiais e discursos acadêmico-científicos, por exemplo – que obrigam o sujeito-autor a retomar determinadas posições no discurso que, às vezes, não fazem parte de seu repertório discursivo, fragmentando o discurso e a própria forma-sujeito, a qual transita por FD diversas, desestabilizando seu imaginário sobre ensino de língua e sobre o modo como o LD é constituído em sua discursividade. O que se observa são tentativas de reformular as perspectivas sobre ensino de língua, buscando implementar as demandas

terminológicas sobre a variedade linguística. Contudo, há um efeito de permanência que mantém velhas concepções atravessando o imaginário do sujeito-autor do LD. Isso faz com que haja reestruturação na cadeia significativa, o sentido se move, trazendo outras noções de ensino de língua, ao mesmo tempo em que há um efeito de permanência que joga com a evidência do pré-construído, do já-dito, fazendo com que se presencie, no discurso do LD sobre o ensino de língua, essa temática sobre a variedade, ao mesmo tempo em que se mantém o discurso das velhas práticas de ensino, sobretudo referente à questão da classificação terminológica gramatical.

Nesse cenário, o fato de a abordagem sobre a variedade linguística se concentrar em parte específica do LD e de cada coleção, sobretudo na Coleção 1, é indicativo de que o sujeito-autor buscou, com essa abordagem pontual, atender apenas às determinações frente ao processo de seleção a que sua obra viria a ser submetida, nos termos do Edital do PNLD. Nesse ponto, há tentativa de aproximar o discurso sobre ensino de língua, retomando a questão da variedade linguística por um processo interdiscursivo, com aquilo que projetam algumas demandas teóricas, buscando cumprir com determinadas imposições que atendam ao imaginário de ensino oficial sobre essa temática. Todavia, no jogo entre interdiscurso e intradiscurso, observa-se a manutenção de uma memória sobre ensino de língua baseado em práticas pedagógicas tradicionais, como a classificação gramatical, ao mesmo tempo em que retoma posições discursivas mais recentes sobre o ensino de língua, causando rupturas com posições mais conservadoras. Desta feita, ao ser pontuada, não como representativa do imaginário do autor, mas como demandas a serem cumpridas, esse discurso entra em contradição com o ideário que o sujeito-autor tem dos conteúdos linguísticos a serem direcionados às aulas de língua portuguesa na educação básica.

Com efeito, observamos que, em ambas as coleções, o discurso sobre ensino de língua se estabiliza, como efeito de unidade, no modo como retomam o discurso oficial (FDO), numa relação interdiscursiva com as posições enunciativas da BNCC e do Edital do PNLD. De outro lado, o fato de o discurso oficial se encontrar afetado por duas perspectivas de ensino – do ensino tradicional (FDT) e do ensino inovador (FDI) – conforme mostramos, evidencia exatamente um efeito de dispersão dos sentidos acerca do ensino de língua apresentado pelas coleções. Ou seja, esse jogo entre unidade e dispersão, constitutivo do discurso, mostra que o LD se encontra enviesado por uma heterogeneidade discursiva, que ora retoma o ensino da norma-padrão e da gramática normativa, ora, o ensino da variedade linguística.

Por conseguinte, destacamos que as coleções se apropriam do discurso oficial como forma de legitimar o ensino de língua portuguesa. Contudo, o faz de forma diferente: enquanto

a Coleção 1 se guia, em maior parte, por um imaginário sobre ensino de língua perfilado pela norma-padrão e pela gramática normativa, mostrando-se amplamente afetada pelas metodologias de ensino tradicional de língua (FDT), a Coleção 2, por seu lado, direciona-se por um imaginário de ensino de língua incursionado, em boa parte, pela variedade linguística, concentrando-se naquilo que denominamos de formações discursivas de ensino inovador (FDI).

Conforme destacamos ainda, a Coleção 1 toma a norma-padrão e a gramática normativa como base de existência do ensino de língua. Em função disso, identificamos, no discurso das obras desta Coleção, processos parafrásticos a partir da BNCC, aproximando-se do que a Base propõe sobre ensino da norma-padrão e de gramática (normativa). No entanto, o faz de forma a apagar a relação interdiscursiva, de memória, por um efeito ideológico de que os sentidos nascem da materialidade linguística do LD, não havendo outros com os quais estão relacionados. Por outro lado, as referências à variedade linguística se dão pelo viés linguístico da norma-padrão, colocando esta como o ideal de língua pelo qual as variedades linguísticas têm existência. Além disso, no que se refere ao preconceito linguístico, observamos notáveis referências a essa questão. Apesar disso, o modo como o dizer é naturalizado demonstra um discurso que, em grande parte, reforça a discriminação linguística, notadamente pelo modo como é relegada à variedade linguística uma posição subalterna à norma-padrão. Nesse aspecto, a Coleção 1 parece revelar, na opacidade do dizer, uma imprecisão de ordem discursiva sobre a relação entre língua, gramática (normativa) e norma-padrão, aproximando-se do que dispõe Bagno (2011), ao afirmar que “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre *língua* e *gramática normativa*” (BAGNO, 2011, p. 19, grifos do autor).

Por sua vez, a Coleção 2 vai, ao longo de seus dizeres, demarcando-se pelo discurso sobre a variedade linguística de forma a direcionar o ensino por este imaginário de língua. Isso se mostra evidente, em grande parte, por um gesto enunciativo que busca não mencionar explicitamente as terminologias “norma-padrão” e “gramática normativa”, haja vista as poucas menções literais a essas noções. Contudo, na relação do dito com o não-dito, o sujeito-autor é apanhado pelo equívoco, um sujeito descentrado, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, que se revela, neste caso, em seu não dizer, evidenciando um imaginário de língua e de ensino de língua portuguesa afetado, em boa parte, pelas concepções tradicionais, baseadas na memorização de terminologias e na apreensão de regras gramaticais. Essa postura evidencia a necessidade de atender ao imperativo do discurso oficial, das posições da BNCC e das determinações do PNLN em seu edital de seleção do LD. Conseqüentemente, observamos que, na busca de uma ruptura com o preconceito linguístico, expressamente enunciado e marcado



em seu dizer, a Coleção 2 se constitui por algumas posições-sujeito demarcadas por certos vieses ideológicos que, de certo modo, corrobora os dizeres discriminatórios, reforçando determinadas posições discursivas que projetam preconceito linguístico.

Em todo caso, pensando no modo como os sistemas simbólicos estão constituídos por diversas posições discursivas, manifesta-se que as duas coleções, apesar de denotarem graus diferentes de assujeitamento, estão atravessadas discursivamente pelas duas noções de ensino que denominamos de FDT e FDI. Retomando os conceitos proposto por Orlandi (2002), observamos que, embora em certo grau de instabilidade, a Coleção 1 parece se projetar com maior incidência a um ideário de *língua imaginária* e poucas manifestações de língua em sua constituição *fluida*. Já a Coleção 2 se projeta, em sentido contrário, com mais evidências discursivas delimitadoras da *língua fluida* e, em menor incidência, de uma perspectiva de *língua imaginária*. Essas noções, em vista do que representam linguisticamente, evidenciam que a Coleção 1, sob todos os argumentos que trouxemos neste trabalho, está esboçada em um ideário que, observado no todo, demarca alto grau de vir a ser elemento discursivo impulsionador do preconceito linguístico e menor chance de provocar a desarticulação discursiva desse problema. Em contraste, temos a Coleção 2. Acreditamos que esta outra Coleção projeta uma dimensão discursiva menos propícia ao fortalecimento do preconceito sobre uso da língua e bem mais promissora a provocar desestabilidade dos discursos referentes ao preconceito linguístico no âmbito escolar.

Além do que já mencionamos, e recorrendo ao que enunciamos na seção 5 desta dissertação, particularmente ao que se refere à historicidade do LD e ao modo como esse material representa os ideais de cada sociedade, podemos afirmar que isso que evidenciamos sobre as coleções aqui analisadas é representativo do modo como a sociedade atual se apresenta, notadamente no que concerne à educação e, mais especificamente, ao ensino de língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental. Por essa perspectiva, entendemos que a conjuntura educacional reflete essa instabilidade no modo como os discursos se dicotomizam no contexto social mais amplo, representando formações ideológicas divergentes e mesmo antagônicas sobre o ensino de língua. Se por um lado temos uma ciência linguística que tenta desestabilizar as posições tradicionais de ensino de língua, por outro, temos arraigado no imaginário social e de parte dos sujeitos-educadores uma postura que mantém estáveis os discursos acerca desse arcaico e obsoleto ensino, discurso este que emerge das instâncias oficiais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em razão disso, se o LD se faz dimensionado por essa dupla perspectiva de ensino, o faz porque representa as posições

dessas formações ideológicas contrastantes e bem definidas de formação discursiva pedagógica sobre o ensino de língua no país.

Pensando por essa perspectiva, o preconceito linguístico parece ter guarida nessa instabilidade discursiva e vai sobrevivendo socialmente, em parte, porque sobrevive no ensino. E sobrevive porque o ensino reflete as condições sociais em que é instituído. Assim, se tomado pelo viés discursivo, como sendo fruto das relações de poder que se fortalecem discursivamente na sua constituição histórica representando as ideologias das classes dominantes, o preconceito linguístico se faz nessa relação entre identidades linguísticas, numa relação delineada entre norma-padrão e variedades linguísticas, em que a ideologia atua apagando as evidências que coloca, muitas vezes, essas duas noções em polos antagônicos.

O fato é que ainda não nos desprendemos completamente de um imaginário colonizador de língua. Como nos indica Mariani (2004, p. 25), “A colonização linguística engendrada pela metrópole portuguesa é construída em torno de uma ideologia do *déficit* [...]”. Essa ideologia do *déficit*, da falta, da falha, se faz agora, não entre a língua do colonizador e língua do colonizado, mas entre norma-padrão (gramática normativa) e variedades linguísticas, com os mesmos discursos e em condições de produção diferentes, em que a ideologia apaga as evidências dessa relação.

Enfim, cabe a nós nos impressionarmos em “como a ideologia da língua pura, a verdadeira, faz manter o imaginário da língua portuguesa” (ORLANDI, 2005, p. 29). Se pensarmos no modo como o discurso oficial se encontra afetado por um imaginário de ensino de língua tradicional, conforme notamos na BNCC, isso é indicativo de que continuaremos a nos impressionar por muito mais tempo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. Cadernos de Pesquisa do CDHIS, n. 36/37, ano 20, p. 83-88, 2007. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/AGUIAR-%20MARCIO.%20A%20construcao%20das%20hierarquias%20sociais%20classe-%20raca-%20genero%20e%20eticidade.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

AIUB, Giovani Forgiarini. Arquivo em Análise do Discurso: uma breve discussão sobre a trajetória teórico-metodológica do analista. *Leitura*, Maceió, v. 2, n. 50, p. 61-82, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1149>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença / Martins Fonte, 1980.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles (Org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.

BAGNO, Marcos. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas: revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2003b. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25311>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DeW5p/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2021.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 54. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BAIRRO, Catiane Colaço. Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história. **Brasil Documentos**, 2017. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/livro-didatico-um-olhar-nas-entrelinhas-da-sua-historia.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BARRETO, Beatriz de Castro; MONTEIRO, Maria Cristina G. de Góes. Professor, livro didático e contemporaneidade. PUC-Rio: **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, ensaios, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11983/11983.PDFXXvmi>. Acesso em: 19 ago. 2022.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Preconceito e intolerância em gramáticas do português. BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **A fabricação dos sentidos: estudos em homenagem a Izidoro Blikstein**. São Paulo: Paulistana: Humanitas, 2008.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. Estudo acerca dos critérios de avaliação de Livros Didáticos de Ciências do PNL: período de 1996 a 2013. In: Anais do **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife-PE: anais do XXVI Simpósio da ANPAE, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucimaraDelPozzoBasso-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livro didático de português: múltiplos olhar** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2020, pp. 67-86. Disponível em: <https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. A educação brasileira no período joanino. In: BOAVENTURA, Edivaldo Machado. (Org.) **A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência**. Bahia: EDUFBA, 2009. (p. 129-141). Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/4r/pdf/boaventura-9788523208936.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937a)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro-RJ: Presidência da República, 1937a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Diário Oficial da União, seção 1, página 25586 (publicação original), Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, seção 1, p. 277, Rio de Janeiro-RJ: Presidência da República, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, seção 1, página 19208, 28 dez. 1945 (publicação original), Rio de Janeiro-RJ: Presidência da República, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte**. Diário Oficial da União, seção 1 de 19 set. 1946 (publicação original), Rio de Janeiro-RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1, página 11429, de 27 dez. 1961 (publicação original), Brasília-DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília-DF: Presidência da República, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, página 1706, de 26 fev. 1969 (publicação original), Brasília-DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, página 6377 (Publicação Original). Brasília-DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, página 1681, de 5 fevereiro de 1976 (publicação original). Brasília-DF: Presidência da República, 1976.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, página 12178, de 20 de agosto de 1985 (publicação original). Brasília-DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação de Assistência ao Estudante. **Catálogo para indicação de livro didático**. Brasília-DF: FAE, 1996b. Disponível em: <file:///C:/Users/auril/Downloads/PNLD%201997%20-%20Catlogo%20para%20indicao%20do%20livro%20diditico.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação – MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 7, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm). Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020)**: língua portuguesa para o ensino fundamental anos finais. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2020\\_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 12, de 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Brasília-DF, MEC/FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=14207:att-resolucao-14-10-20>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CEALE. CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **O Caele**: o que é o Ceale. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, junho de 2012. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 05 fev. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMARA, Luciana Borella. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Revista Direito em Debate**, v. 22, nº 40, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483>. Acesso em: 16 ago. 2022.

CARVALHO, Felisberto de. **Primeiro livro de leitura**. 59. ed. Rio de Janeiro: Alves e Cia, [1892] 1911. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/3281>. Acesso em: 12 out. 2022.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria. Cartilha caminho suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória – ES, v. 1, n. 7 (p. 183-209) jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/269>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. **Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever**: obra tão própria para as ecólas como para uso das famílias. 2. ed. Lisboa: Impr. Nacional, 1853. Disponível em: [https://purl.pt/185/4/sc-28857-p\\_PDF/sc-28857-p\\_PDF\\_24-C-R0150/sc-28857-p\\_0000\\_capa-capa\\_t24-C-R0150.pdf](https://purl.pt/185/4/sc-28857-p_PDF/sc-28857-p_PDF_24-C-R0150/sc-28857-p_0000_capa-capa_t24-C-R0150.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Cartilhas e catecismos usados no Brasil colonial. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 182-205, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8364>. Acesso em: 02 abril 2022.

CCR. CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. *Educação em quatro dimensões*. Boston, 2015. Disponível em: <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE\\_MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**: São Paulo-SP, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CORACINI, Maria José R. F. Ler Pêcheux hoje: no limiar das dúvidas e (in)certezas. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1 p. 31-40, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/976>. Acesso em: 12 set. 2022.

CORREIA, Wilson Francisco. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 489-500, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1093/833>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COSTA, Maria Helena Carvalho; *et al.* O papel do livro didático no processo educativo. **Anais IV CONEDU (Congresso Nacional de Educação)**, Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37844>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Evolução dos estudos linguísticos (ensaio). **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, jul. / dez. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/160-198-Evolu%C3%A7%C3%A3o-dos-estudos-lingu%C3%ADsticos.pdf>. Acesso em: 31 set. 2022.

DAHER, Andrea. **A oralidade perdida**: ensaios de história das práticas letradas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878. Disponível em: [https://purl.pt/145/5/1-1733-v\\_PDF/1-1733-v\\_PDF\\_24-C-R0072/1-1733-v\\_0000\\_capa-guardas2\\_t24-C-R0072.pdf](https://purl.pt/145/5/1-1733-v_PDF/1-1733-v_PDF_24-C-R0072/1-1733-v_0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf). Acesso em: 15 jul. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Estratégia discursiva da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): a legitimação através da escola. **Projeto História**, São Paulo, v. 66, pp. 115-144, set./dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/43204>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003**. Brasília-DF: Conselho deliberativo do FNDE, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 17 ago. 2022.



FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 02/2014 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2016. Brasília-DF: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8784:edital-pnld-2016>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **Histórico**: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Brasília-DF: FNDE, 2015? Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2020. Brasília-DF: FNDE, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 09 ago. 2022.

<https://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2019/01/oKaY991yPQPsz2E3vK8fma8XyZgKcbwawdisDHAwe5X4g3kRdf8J7lsZwKDIlS05pku18VS0PA10n9A8.pdf>

FNDE. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados estatísticos**. Brasília-DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FONSECA, Álvaro José da Silva. **Dispositivo formulaico e textualização do político nas tomadas de posição dos sujeitos da prática deliberativa**: uma análise discursiva sobre um recorte do arquivo de atas dos conselhos superiores da UFT. 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, TO, 2022.

FONSECA, Helen Lacerda Edington. Ensino de gramática, preconceito linguístico e exclusão social: uma estratégia historicamente eficaz no Brasil. Cachoeira-BA, **Recôncavos**, v. 4, n. 1, p. 87-99, 2010. Disponível em:

<https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/article/view/1124>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil**. (Edições do Senado Federal, v. 100). Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos - Revista Científica**. n. 52, p. 1-19. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros Didáticos, Saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação (UFPel)**, Pelotas-RS, v. 1, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LACERDA, Marcela Langa. Breve percurso histórico de abordagens linguísticas que antecedem e influenciam a constituição da sociolinguística variacionista. **Revista do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)**, v. 18, n. 1, p. 68-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3046>. Acesso em: 31 set. 2022.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 2, n. 4, p. 143-155, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1563>. Acesso em: 20 out. 2022.

MAGALHÃES, Justino. A Cartilha Maternal ou Arte de Ler de João de Deus (1876): invenções tipográficas e alfabetização popular em Portugal. **Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Repositório da Universidade de Lisboa**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/18113>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização linguística. **Letras**, n. 27, pp. 73-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11900>. Acesso em: 18 out. 2022.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas-SP: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngues. **Gragoatá**, v. 13, n. 24, 2008a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33160>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Letras**, Santa Maria, n. 37, p. 19-34, jul./dez. 2008b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MARIANI, Bethania. Língua nacional e pontos de subjetivação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3: pp. 25-31, set./dez., 2008c. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N3\\_03.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_03.pdf).

Acesso em: 15 out. 2022.

MARIGUELA, Adriana Duarte Bonini. A *Cartinha* de João de Barros como um exercício de tradução. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, n. 23, 2011. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/traducom/article/view/1797>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do *corpus* de pesquisa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 22, n. 33, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128951008.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

MELO, Magna Pereira; RODRIGUES, Marlon Leal. Preconceito linguístico na entrevista de emprego. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 876-886, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/57supl/86.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação sem sentido: em busca da parceria. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Livro didático de português: múltiplos olhar** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, pp. 67-86. Disponível em: <https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, novembro, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa**. Ensino fundamental – anos finais – 6º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018a.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa**. Ensino fundamental – anos finais – 7º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018b.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa**. Ensino fundamental – anos finais – 8º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018c.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella L. **Geração alpha língua portuguesa**. Ensino fundamental – anos finais – 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018d.

NUNES, Antonia Joyce Ambrósio; *et al.* A (in) exclusão social como resultado do domínio da norma culta. **Web Revista Sociodialeto**. Campo Grande, v. 9, n. 25, p. 1-20, jul. 2018. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/117/98>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano; RESENDE, José Antônio Oliveira de. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem das práticas avaliativas e do livro didático. In: **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP**, v. 2, n. 1, Uberlândia:

EDUFU, 2012. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_221.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_221.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, n. 1, p. 9-13, junho de 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/973>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. Campinas: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. Ensino fundamental – anos finais – 6º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018a.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. Ensino fundamental – anos finais – 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. Ensino fundamental – anos finais – 8º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018c.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem**. Ensino fundamental – anos finais – 9º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018d.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 25, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607/11125>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: **Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento – volume 1**. São Paulo, SP: UNESP/UNIVESP, 2010. (p. 85-103). Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia\\_3.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf). Acesso em: 17 out. 2022.

PARADISO, Silvio Ruiz. Entre a cruz e a espada: a questão da conversão religiosa na literatura pós-colonial. In: **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:

[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_257.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_257.pdf). Acesso em: 08 dez. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Sur les contextes épitemologiques de l'analyse de discours. **Mots**, v. 9, n. 9, p. 7-17, 1984. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/mots\\_0243-6450\\_1984\\_num\\_9\\_1\\_1160](https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1984_num_9_1_1160). Acesso em: 05 jan. 2023.

PÊCHEUX, Michel. Para ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (ADD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PEREIRA, Meira Chaves. Educação e didática em Comenius. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, v. 9, nº 2, p. 104-115, 2016. Disponível em: [https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9\\_2/REFIEDU\\_9\\_2\\_4\\_ex199.pdf](https://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol9_2/REFIEDU_9_2_4_ex199.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Ática, 2005.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; QUEIROZ, José Rildo de Oliveira. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81261/45107>. Acesso em: 04 ago. 2022.

PIMENTEL, Guilherme Henrique; VILELA, Denise. Contribuições para uma história do livro didático no Brasil: um estudo do PNLD. **XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: [https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/viewFile/1442/448](https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1442/448). Acesso em: 17 set. 2022.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. (Versão adaptada.)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

POSSENTI, Sírio. Índícios na escrita popular. Campinas: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59 n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8650989>. Acesso em: 16 set. 2022.

POSSENTI, Sírio. Estudos linguísticos, humor, política e ensino de língua. (Entrevista). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. **Heterotópica**, v. 2; n. 1, jan.-jul. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/55561>. Acesso em: 15 set. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, jul./dez., 2005, pp. 187-200. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360001>. Acesso em: 22 out. 2022.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **ALEA**, v. 7, n. 2, jul./ dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/PQWYmTntpVgYYZdrbdnQbBf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Aymmé Silveira; MELO, Raniere Marques de. O ensino da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 115-132, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1654/648>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10\\_22.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf). Acesso em: 09 ago. 2022.

SANTOS, Janete Silva; SILVA, Aurílio Soares. Gramática, análise linguística e ensino no imaginário docente. In: (Org.) COSTA, R.; MENDES, M.; ARAÚJO, M. **Diálogos entre letras: proposta ensino, linguística e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2015. p. 241-261.

SÁ, Priscila Ribas; FERREIRA, Lúcia Gracia. Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p. 136-154, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5195>. Acesso em:

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo, Cultrix, [1915] 2012.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política educacional no Brasil: do Império à República. **Revista Rios Eletrônica**, ano 5, n. 5, 2011. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=82>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: FERNANDES, Â. V. M.; SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo-SP: Editora Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Juliete Maganha; LUQUETTI, Eliana Crispim França; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Diferenças e diversidade: a língua como forma de preconceito. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 73, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xi\\_sinefil/completos/diferencas\\_JULIETE.pdf](http://www.filologia.org.br/xi_sinefil/completos/diferencas_JULIETE.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzfFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna**. Capinas: Eduem, 2011.

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências. **Saberes**, v. 1, n. 17, p. 177-186. Natal, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623>. Acesso em: 15 jul.2022.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9rGdgYfcczpcycT8YTtWsFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**, v. 5, n. 5, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 15 ago.2022.

UNESCO. Educação 2030. **Declaração de Icheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *A cartilha nacional* (1880): permanências e rupturas com os métodos de alfabetização no Brasil no século XIX. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, 26 a 29 de setembro de 2017a. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229299816.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil:** um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017b. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 fev. 2022.

WAAL, Daiane Van Der. Gramática e o ensino da língua portuguesa. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Paraná, PUC-PR, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6964144-Gramatica-e-o-ensino-da-lingua-portuguesa.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.



## ANEXOS

## Anexo 1 – Crônica de Artur Azevedo.

1
DIÁLOGO COM O LEITOR

**O QUE VEM A SEGUIR**

A crônica a seguir foi escrita há mais de um século para o jornal carioca *O País*. Qual será a opinião de um cronista, que viveu a virada do século XX, sobre a ortografia da língua portuguesa?

*3 de agosto de 1907*

Tenho diante dos olhos uma carta em que me perguntam o que penso da questão ortográfica. Não sei por que não me perguntam o que penso também do último eclipse do sol ou da candidatura do general Taft à presidência dos Estados Unidos!

Tenho medo que me pelo das questões gramaticais, e é por isso que passo de largo quando brigam dois gramáticos. Se brigam três, não saio de casa.

Aqui há tempos, o Dr. Fausto Maldonado publicou em Carangola uma interessante brochura intitulada *Ortografia portuguesa* e mandou-me um exemplar, acompanhado de uma carta, dizendo-me que no prefácio da 2ª edição responderia à minha crítica. Tanto bastou para que eu não escrevesse nada sobre o livrinho, que, aliás, me proporcionou algumas horas de prazer intelectual.

Nada! Com gramáticos não quero eu brigas!

Nunca me hei de esquecer da célebre questão “faz – fazem”, que, há uns trinta anos, ou mais, se agitou no Maranhão, a terra em que os gramáticos mais proliferam.

Lembrou-se alguém de perguntar: Como se deve dizer: “fazem hoje dois anos” ou “faz hoje dois anos”?

Apareceram vinte respostas contraditórias: uns opinavam por “fazem”, outros por “faz”; estes afirmavam que se podiam empregar ambas as formas; aqueles opinavam que nenhuma delas era correta.

Essa diversidade de opiniões deu lugar a uma discussão que durou longos meses. A princípio, nenhum dos contendores saiu do terreno da urbanidade e da boa educação, mas não tardaram as invectivas, os doestos e, finalmente, as injúrias.

Imaginem se tratasse de uma questão [...] como a da reforma ortográfica!

[...] Entretanto, reconhecendo embora a conveniência de simplificar e uniformizar a ortografia portuguesa, não faço, pessoalmente, questão de sistema. Desde que eu entenda o que está grafado, e haja boa sintaxe, o resto pouco me importa – tanto me faz o “F” como o “ph”.

A simplificação ortográfica obedece a uma lei fatal da natureza, a lei do menor esforço, que tende a simplificar todas as coisas; tempo virá em que, quer queiram, quer não queiram, todas as palavras serão representadas pelo menor número possível de letras e sinais.

A. A.

Artur Azevedo. *Artur Azevedo*. São Paulo: Global, 2014. p. 325-326 (Coleção Melhores Crônicas).

Ilustrações: Lalan Baisoni/IDBR

44

Não escreva no livro. ■

Anexo 2 – Texto *Menas*, de Julia Tolezano.

Capítulo

2

## REDE DE OPINIÕES

## O QUE VEM A SEGUIR

Você já reparou que alguns vlogueiros costumam comentar o dia a dia, opinando sobre variados assuntos tal como os cronistas? A seguir, você vai ler a transcrição de um vídeo de Julia Tolezano, conhecida como Jout Jout. Com base no título, o que você imagina que será tratado pela vlogueira?

## TEXTO

## Menas



↑ A vlogueira Julia Tolezano. Foto de 2016.

Hoje eu vou falar sobre uma coisa que me deixa muito irritada... porque hoje tá sendo um dia irritante, então eu resolvi homenageá-lo COM... uma coisa que me irrita... Existem pessoas no mundo que têm total domínio da língua portuguesa e existem outras pessoas que não têm total domínio da língua portuguesa, e aí essas pessoas se encontram na internet e, quando elas se encontram na internet, elas geralmente estão discutindo, e aí uma forma que as pessoas que têm total domínio da língua portuguesa arranjaram de terminar as discussões FOI “eu não discuto com quem separa sujeito de predicado com vírgula, eu não discuto com quem escreve... ‘ação’ com dois s, eu não discuto com quem escreve ‘seje’, eu não discuto com quem escreve ‘menas’”. E esse é exatamente o tipo de argumento que cê não tem como responder, cê fala “é, realmente eu errei o português aqui, então...”. Vamo analisá aqui rapidinho o que que tá por trás desse pensamento de “eu não discuto com quem produziu erros gramaticais”. Quando uma pessoa com quem você tá discutindo comete um erro de português, isso significa QUE todo o embasamento dela pra fazer a argumentação X não faz mais sentido, já QUE... o erro de português... que ela cometeu diz MAIS SOBRE a discussão... do que os argumentos... por ela proferidos... né? Isso sugere QUE uma pessoa que talvez não teve o acesso que essa outra pessoa teve à educação não pode entrar na discussão de nada, e provavelmente essas pessoas que não discutem com quem cometeu erros de português já cometeram erros de português. E aí comê que resolve essa questão? Porque erros de português vão acontecer na internet... principalmente no Twitter, que você não pode, você não tem caracteres o bastante pra acertar no português, né? Discussões não podem depender de erros gramaticais, elas têm que depender de... boas argumentações, e boas argumentações podem ser feitas quando você usa cê-cedilha em lugares que era pra ser dois s ou quando cê usa dois s em lugares que era pra ser cê-cedilha, não é mesmo? Enfim, só um pensamento que anda me incomodando há um tempo já e:: ... né? Pra que que eu tenho um canal... senão para usar... as pessoas que me assistem... para desabafar minhas angústias?... né?...

Julia Tolezano. Menas. Canal Jout Jout Prazer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BU5m2Sp9c1U>>. Acesso em: 13 nov. 2018.