

ISSN 2317-0522

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI - Irecê



v. 7, n. 2
[jul. 2019]

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ

REITOR
José Bites de Carvalho

VICE-REITOR
Marcelo Ávila

DIRETOR DO DCHT – *CAMPUS XVI*
Cláudio Roberto Meira de Oliveira

COORDENADOR DO NUPE – *CAMPUS XVI*
Claudilson Souza dos Santos

REVISTA DISCENTIS
ISSN: 2317-0522
EDIÇÃO: v. 7, n. 2 (2019)

EDITORAÇÃO
Eliéte Oliveira Santos

COORDENAÇÃO
Eliéte Oliveira Santos

EDIÇÃO DE LAYOUT
Eliéte Oliveira Santos

REVISÃO TEXTUAL
Eliéte Oliveira Santos

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Monteiro Sobrinho
(Universidade Jorge Amado - UNIJORGE)

Juliane Costa Silva
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Fabrcio Oliveira da Silva
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Mateus Emerson de Souza Miranda
(University of Limerick, Irlanda)

Frederico Dourado Rodrigues Morais
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Natival Almeida Simões Neto
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Gabriel Arturo Farías Rojas
(Univers. de Santiago de Chile, Chile)
(Univers. Chileno Británica de Cultura, Chile)

Núbia Pereira Paiva
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Hérvickton Israel Nascimento
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Rafael Francisco Braz
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN)

Hilderlândia Machado Santos
(Universidade do Estado da Bahia - UNEB)

Rosinês de Jesus Duarte
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Huda da Silva Santiago
(Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS)

Valter de Carvalho Dias
(Instituto Federal da Bahia - IFBA)

Ivo Falcão da Silva
(Instituto Federal da Bahia - IFBA)

Vércia Gonçalves Conceição
(Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
(Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB)

Vívian Antonino
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB)

APOIO
Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) - *Campus XVI*

CAPA
“Meninos do meu País”
Pintura em tela do artista plástico Antônio Carneiro
<https://akarneiro.weebly.com/>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS E TECNOLOGIAS – DCHT
CAMPUS XVI – IRECÊ

Colegiados de Letras e de Pedagogia

Rodovia BA-052, Km 353, s.n.
CEP 44.900-000 – Irecê-BA

DISCENTIS

Revista Científica da Universidade do Estado da Bahia - Campus XVI - Irecê

ISSN: 2317-0522

Revista Discentis, UNEB, Irecê, Letras e Pedagogia, v. 7, n. 2, p. 1-87, ago. 2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Revistas Discentis / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, – v. 1, n. 1 – Irecê: UNEB, 2012 –

Periodicidade Semestral

ISSN: 2317-0522 (versão eletrônica)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Letras – Periódico. 2. Linguística. 3. Literatura. 4. Pedagogia. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias.

CDD: 370

Autores que publicam nesta Revista concordam com o seguinte termo de compromisso:

Assumo a criação original do texto proposto e declaro conceder à Revista Discentis o direito de primeira publicação, permitindo sua reprodução em indexadores de conteúdo, bibliotecas virtuais e similares. Ao mesmo tempo, disponho de autorização da Revista para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicado, bem como permissão para publicar em repositórios e/ou páginas pessoais após o processo editorial, aumentando, com isso, a divulgação do trabalho e da Revista, assegurando repercussão e citação.

Sumário

APRESENTAÇÃO	5-6
---------------------	-----

LETRAS

AUDITÓRIO, ATOR E PERSONAGEM NA PRECEPTIVA DE LOPE DE VEGA	7-21
Gabriel Furine Contatori Érico Nogueira	
PROFISSÃO DE FÉ E DOM DE ILUDIR: INVISIBILIDADE AO DIREITO DE FALA	22-35
Antonio Victor Silva Bomfim Sandra Maria Pereira do Sacramento	
FENÔMENOS LINGUÍSTICOS: DESVIOS FONO-ORTOGRÁFICOS E MORFOSSINTÁTICOS EMERGENTES NA ESCRITA DE ESTUDANTES	36-52
Rosânia Fagundes de Jesus Gilce de Souza Almeida	
O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ESCRITA	53-65
Ana Karolline de Almeida Carneiro Úrsula Cunha Anecleto	
ANÁLISE DA LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II	66-78
Wesley Viana Alves Joilson Viana Alves Dayane Moreira Lemos	
ANÁLISE DO CURRÍCULO: UM OLHAR DE TOMAZ TADEU DA SILVA E A INCLUSÃO DOS ESTUDOS ÉTNICOS RACIAIS	79-87
Alessandra Santos Freire Náira de Jesus Nogueira Suely Santos Santana	

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos mais uma edição da Revista *Discentis*, assegurando a periodicidade semestral em nossas publicações. Neste número, seis artigos, todos relacionados à área de Letras, mesclam interesses que envolvem trabalhos de pesquisa linguística e literária associados à questão do ensino.

No primeiro artigo, intitulado *Auditório, ator e personagem na preceptiva de Lope de Vega*, os autores Gabriel Furine Contatori e Érico Nogueira analisam passagens do tratado *Arte nuevo de hacer comedias en neste tiempo*, escrito em 1609 por de Félix Lope de Vega. Nessa análise, os autores procuram compreender como — no contexto das letras ibéricas seiscentistas — o dramaturgo espanhol formula as categorias de auditório, ator e personagem, tendo como base os preceitos horacianos do ensinar e do deleitar.

Em *Profissão de fé e dom de iludir: invisibilidade ao direito de fala*, os autores Antonio Victor Silva Bomfim e Sandra Maria Pereira do Sacramento questionam noções acerca do objeto literário, que, por algum tempo, preso ao valor estético e em defesa da forma, desprezou o uso da língua como ato social e histórico. Para essa discussão, eles analisam o poema *Profissão de Fé*, de Olavo Bilac, e a letra de música *Dom de Iludir*, de Caetano Veloso, estabelecendo um contraponto entre ambos. Por fim, ancorados nas ideias de Bakhtin, os autores propõem a revisão do cânone literário, a fim de possibilitar que as vozes que foram e são silenciadas tenham sua significação e sejam respeitadas, escutadas e estudadas nos mais diversos níveis de ensino.

Mostrando a importância da pesquisa em sala de aula, o texto *Fenômenos linguísticos: desvios fonó-ortográficos e morfossintáticos emergentes na escrita de estudantes*, de Rosânia Fagundes de Jesus e Gilce de Souza Almeida, resulta de um trabalho desenvolvido com base em textos escritos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. Neste artigo, as autoras analisam fenômenos linguísticos — fonó-ortográficos e morfossintáticos — indicadores de dificuldades no domínio da escrita padrão, observam como esses desvios na escrita são tratados no ensino de Língua Portuguesa e chamam a atenção para a importância do auxílio aos alunos na superação dessas dificuldades para que eles possam compreender as peculiaridades da modalidade escrita.

Também com o olhar voltado para a escrita dos discentes, Ana Karolline de Almeida Carneiro e Úrsula Cunha Anecleto, no artigo *O livro didático de língua portuguesa: contexto de ensino e de aprendizagem com foco na escrita*, apresentam a importância dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para o ensino/aprendizagem de escrita em sala de aula. Para isso, as autoras apontam como a coesão e a coerência textuais podem contribuir para a construção de competências de escrita e para a formação do sujeito autor.

No campo da leitura, Weslei Viana Alves, Joilson Viana Alves e Dayane Moreira Lemos trazem o trabalho *Análise da leitura de gêneros textuais no ensino fundamental II*. Com base na investigação de quais gêneros textuais são mais procurados pelos alunos em uma escola de ensino fundamental II no município de Ibipêba-BA e, a partir do levantamento desses dados, os autores apontam para a necessidade de o professor incentivar a leitura e/ou criação do gênero textual mais lido ou do menos lido pelos alunos, a depender dos objetivos do planejamento didático.

No artigo *Análise do currículo: um olhar de Tomaz Tadeu da Silva e a inclusão dos estudos étnicos raciais*, Alessandra Santos Freire, Náira de Jesus Nogueira e Suely Santos Santana objetivam entender como se encontra o processo de formação do currículo escolar e o cumprimento da lei 10.639/03 — que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. Para tanto, as autoras apoiam-se nas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais (1996) e nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva, este que analisa a organização do currículo e a sua funcionalidade no meio escolar.

Mais uma vez, expressamos nossa gratidão aos pareceristas, que prontamente se colocaram à disposição para a aprovação e análise dos textos. Esperamos que esta coletânea de trabalhos contribua para as pesquisas de nossos leitores e os ajude a ampliar as discussões em torno dos temas relacionados à linguagem, à literatura e ao ensino. Boa leitura!

Eliéte Oliveira Santos

AUDITÓRIO, ATOR E PERSONAGEM NA PRECEPTIVA DE LOPE DE VEGA¹

Gabriel Furine Contatori²
Érico Nogueira³

RESUMO: Lope de Vega, dramaturgo e preceptista espanhol do século XVII, discorre na sua preceptiva *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* (1609) sobre as categorias de auditório, ator e personagem no contexto das letras ibéricas seiscentistas. Com isso, o presente artigo busca compreender, por meio da análise de passagens significativas do referido tratado poético-retórico, como Lope de Vega formula essas três categorias. Quer-se, assim, demonstrar que, mediante uma base poética e retórica, a concepção dessas categorias nas preceptivas seiscentistas é garantia do cumprimento da dupla finalidade horaciana da poesia: isto é, *docere* e *delectare*. Para o logro desses objetivos, valemo-nos de uma metodologia que consiste em uma reconstrução, na medida do possível, das ordens de verossímeis que pautavam o fazer-letrado do século XVII. Desta forma, nossa metodologia consiste numa abordagem, quanto possível, histórica do objeto em estudo, a fim de não incorrerem em anacronismos.

PALAVRAS-CHAVE: Auditório. Ator. Personagem. Século XVII. Lope de Vega.

Introdução

Os estudos acadêmicos sobre as letras ibéricas seiscentistas realizados segundo a perspectiva de João Adolfo Hansen⁴ apontam que, para fazer leitura mais proveitosa e quanto possível não anacrônica dos textos do século XVII, há que se recorrer ao “conjunto das Letras’ que enforma os textos seiscentistas e, em particular, às *technai* retórica e poética” (LACHAT, 2008, p. 10). Nessa linha, pois, Carvalho (2011, p. 274-275), fundamentando-se nos estudos de Hansen, acrescenta que “uma leitura proveitosa de poemas escritos (...) nesse período [século XVII] deveria levantar ordens de verossímeis que pautavam aquele fazer poético, o que era plausível a esses autores seiscentistas em termos de construção de sentido para um texto”.

¹ Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio. Proc. nº 2018/18709-0.

² Graduando em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.

³ Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Língua e Literaturas Latinas na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo

⁴ Cf. HANSEN, J. A. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

Cf. HANSEN, J. A. Barroco, neobarroco e outras ruínas. *Floema Especial*, Bahia, n. 2. A, p. 15-84, 2006.

Com base nesses apontamentos, este artigo fundamenta-se nas preceptivas da Poética e da Retórica para analisar historicamente as categorias de auditório, ator e personagem no teatro espanhol do século XVII, bem como sua articulação e inter-relação para a manutenção dos preceitos horacianos da poesia: *docere* e *delectare*.

Dentre os fatores que culminam no surgimento da *comedia nueva*, é-nos sumamente importante salientar a articulação dos preceitos horacianos do *ensinar* e do *deleitar* com a peça teatral efetivamente escrita e representada. Conforme salienta Arellano (2008), esses preceitos chegaram ao teatro do século XVII espanhol por meio da influência do teatro dos colégios jesuíticos, que uniam tais preceitos a elementos cômicos, — como em adaptações de Plauto e Terêncio, por exemplo. *Ensinar* e *deleitar*, enquanto finalidades da poesia, são preceitos arquiconhecidos, de origem horaciana⁵.

Nas letras ibéricas do século XVII, onde se situa o *Arte nuevo de hacer comedias en este tiempo* (1609), de Félix Lope de Vega (1562 - 1635),

a preceptiva antiga, que se mantém reciclada, a arte ensina agradando. (...) o verbo “agradar” não nomeia, contudo, aquele efeito secundário decorrente da ornamentação ponderada dos discursos (...). Ao contrário, a ornamentação propõe-se como central e, com ela, o prazer (HANSEN, 2004, p. 53-54).

Segundo o mesmo estudioso, no prazer (ou prazeres) “encontra-se a utilidade, o *prodesse*” (HANSEN, 2004, p. 54). Com base nessas considerações, fica claro que as relações de ensinar e deleitar são extremamente importantes nas letras seiscentistas⁶. Conforme se constatou, o deleite não anula a utilidade (ensino) que a poesia deve ter. Sendo

⁵ “Recebe sempre os votos, o que soube misturar o útil ao agradável; pois deleita e ao mesmo tempo ensina o leitor” (HORÁCIO, *Arte Poética*, v. 343-344).

⁶ Preceptistas contemporâneos a Lope de Vega salientam em seus tratados a importância desses conceitos. Alonso López Pinciano, na *Philosophia antigua poética* (1596), coloca que o fim da poesia deve ser a doutrina e o deleite. O doutor acrescenta que a doutrina e o deleite devem estar mesclados, pois o poema “que tiene mucha doctrina, no es bien recebido ni leído, y el que tiene sólo deleite, no es razón que lo sea. Y, en suma, [...] para bien y útil del mundo (...) otra vez digo: la doctrina con el deleite” (PINCIANO, 1998, p. 120). Luis Alfonso de Carvallo no *Cisne de Apolo* (1602) afirma: “El fin de la poesía que es deleytar y aprouechar” (CARVALLO, 1602, p. 127). E, mais adiante em seu tratado, confirma seu posicionamento ao dizer que os poetas devem imitar com suavidade e doçura para conseguir a finalidade de sua arte: dar contentamento e proveito. Do mesmo modo Francisco Cascales nas *Tablas Poéticas* (1617) afirma que o poema além de ser agradável deve ser proveitoso e moral: “El fin de la poesía es agradar y aprovechar imitando (...) De manera que el poema no basta ser agradable, sino provechoso y moral” (CASCALES, 2015, p. 17).

assim, ambos os preceitos têm igual importância: são complementares. O que acontece é que o poeta pode imitar com deleite para ensinar (finalidade = ensino), ou imitar com doutrina para deleitar (finalidade = deleite) (MUHANA, 1997, p. 311).

É, porém, evidente que, embora uma das finalidades da poesia seja o deleite, o poema perfeito não é desprovido de utilidade, de ensino. Conforme Muhana (1997, p. 313), “Se *delectare* é o último efeito almejado nos discursos epidícticos, nada justifica a hipótese de que este deleite não se revista, por sua vez, de uma eficácia precisa. (...). Objetivando este fim, *delectare* nos discursos epidícticos nunca está desprovido de *utilitas*”.

No que toca ao ensino (*utilitas*), é importante destacar que o teatro dos Seiscentos é um importante veículo de educação. De acordo com Rozas (2002, p. s/n),

El teatro fue el ministerio de educación de masas en el siglo XVII (...) el público más vulgar veía allí [en el teatro] el *Génesis* y el *Juicio Final*, la Reconquista y los reyes y héroes que la lograron, las batallas en Europa y África, las conquistas y la descripción de las Indias. Y veía parte de la vida cotidiana. Y veía a la mujer y al hombre amándose.

Tendo como base essa breve introdução, nota-se que o auditório no teatro do século XVII precisa ser ensinado e, ao mesmo, deleitado. Com isso, este trabalho se propõe, por meio de breve análise de algumas passagens do *Arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega, verificar como o ator e o personagem (representado pelo ator) contribuem para realizar nos destinatários os preceitos horacianos do ensinar e do deleitar.

1 Auditório: instância atingida pela finalidade da poesia

O auditório é a instância atingida pela finalidade da poesia: ensinar e deleitar. Muhana (1997, p. 307) comenta que a preceptiva seiscentista dá ênfase tanto à finalidade da fábula quanto à sua destinação: “Como o leitor-espectador é a quem se destina o poema, é nele que os efeitos da poesia se sucedem e onde as finalidades da mesma confluem”.

No *Arte nuevo de hacer comedias*, pode-se verificar certa atenção de Lope de Vega aos gostos dos destinatários, em especial o vulgo. Tal preocupação está associada, sobremaneira, à finalidade do deleite: “Mándanme, ingenios nobles, flor de España / que en esta junta y Academia insigne (...) / que un arte de comedias os escriba / que al estilo del vulgo se reciba”. (LOPE DE VEGA, 2012, v.1-2; 9-10). E mais adiante: “y escribo por el



arte que inventaron / los que el vulgar aplauso pretendieron / porque, como las paga el vulgo, es justo / hablarle en necio para darle gusto” (LOPE DE VEGA, 2012, v. 45-48).

Conforme se pode constatar, o tratado de Lope de Vega está atento aos gostos do vulgo, e não por acaso: o vulgo é um dos destinatários ao qual a encenação dramática estava dirigida. A preocupação com o gosto do vulgo deve-se ao fato de que o teatro no século XVII era principalmente voltado à representação, visto que as peças eram impressas muito depois (ARELLANO, 2008; CUNHA, 2012). Ademais, a participação do vulgo deve-se ao surgimento dos *corrales*⁷ que impulsionaram a prática teatral seiscentista. Embora os *corrales* fossem espaços hierarquizados, diferentes classes sociais compunham-no. Logo não havia um único destinatário.

Ainda a respeito do vulgo, é importante saber que, conquanto o termo “vulgo” tenha sido tomado por muito tempo como equivalente a “público”, não se trata de um espectador ignorante (DÍEZ-BORQUE, 1992). Havia nos Seiscentos dois destinatários: o *discreto* e o *vulgar*, “(...) definidos em Portugal e na Espanha, nos séculos XVII e XVIII, por critérios éticos, teológico-políticos e retórico-poéticos” (HANSEN, 2006, p. 44). Conforme o pesquisador, o destinatário discreto é aquele que valoriza o artifício aplicado pelo poeta, “(...) é erudito e domina as artes de memória que lhe permitem conhecer todos os lugares-comuns aplicados aos poemas” (HANSEN, 2006, p. 44) e, deste modo, conhece e reconhece a força do sistema de regras. Já o destinatário vulgar, segundo o pesquisador, embora não incessível à poesia, podendo, inclusive, ser afetado por ela e reagir a seus efeitos, não reconhece ou não compreende o artifício ou as regras de invenção.

Do mesmo modo que Hansen, Frolí (2002) argumenta que não se deve tomar o vulgo como um receptor ignorante. Pelo contrário, embora não se trate de um espectador de prática livresca e inteirado das doutrinas clássicas, não era totalmente à parte das tragédias e

⁷ Os *corrales* do século XVII, denominado de *corral de vecindad*, eram “(...) casas contíguas, germinadas, de dois andares, possuindo corredores e um pátio central em comum. Nelas habitavam as gentes do povo (...)” (CUNHA, 2012, p. 37). O espaço era dividido: no espaço ao ar livre ou no pátio ficavam os homens, como os *mosqueteiros* que se caracterizam por gritar e vaiar a representação (caso não gostassem) e até mesmo lançar objetos ao palco. Na parte oposta ao tablado ficavam as *cazuelas*, local elevado destinado às mulheres (também da classe popular). E, por fim, nos *apuestos* superiores ou *pátios* que circundavam o pátio central ficavam os nobres e burgueses (CUNHA, 2012, p. 38). Em resumo, de acordo com a definição do *Diccionario de la Real Academia Española* (versão online), o *corral* de comédias era: “Patio amplio entre casas, cerrado y frecuentemente descubierto, donde se representaban obras de teatro”.

comédias clássicas. Trata-se de um espectador com maior inclinação à prática, à ordem da ação, não atento às figuras retóricas, objeto da apreciação do auditório culto (DÍEZ-BORQUE, 1992). Logo, o teatro de Lope de Vega, embora atento, como vimos, aos gostos do vulgo, não devia e não podia desprezar a audiência erudita dos chamados discretos. Dessa maneira, é possível constatar no *Arte nuevo* a preocupação de Lope de Vega com o princípio do ensinar, afinal o deleite — efeito, em regra, associado ao leitor-espectador inculto que o dramaturgo tanto levava em consideração — não é desprovido de *utilitas*. A atenção do dramaturgo ao ensino fica evidente em algumas passagens de seu tratado, especialmente no trecho em que fala do disfarce varonil, da honra e das ações virtuosas. Trataremos disso na próxima seção.

1.1 O espectador frente ao disfarce varonil

Lope de Vega está, evidentemente, atento às questões que tocam ao ensino. Neste sentido, é importante salientar a questão do disfarce varonil — a mulher “feita homem” no teatro do século XVII. No *Arte nuevo* lê-se: “(...) siempre guarde / el divino decoro a las mujeres. / Las damas no desdigan de su nombre, / y si mudaren traje, sea de modo / que se pueda perdonarse, porque suele / el disfraz varonil agradar mucho” (LOPE DE VEGA, 2012, v. 278-283).

Embora os antecedentes da mulher vestida de homem estejam no Renascimento italiano, é na comédia espanhola do século XVII que adquire sua forma definitiva (GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, 1995). Este pesquisador salienta que o enorme êxito deste recurso na peça teatral colaborou com a proliferação do disfarce. Rozas (2002) reforça o fundo erótico que tinha o disfarce varonil: as calças e as meias masculinas ajustadas ao corpo feminino teriam então o efeito que hoje tem ver uma mulher nua.

Na metade do século XVI havia um decreto que impedia as mulheres de representarem. Mesmo derrubado em 1596, o decreto manteve algumas regras que deveriam ser asseguradas no tablado dos *corrales* a fim de garantir a moralidade: a mulher não podia se vestir de varão e a companhia não podia admitir atrizes solteiras (ARELLANO, 2008, p. 142). No que toca às mulheres com trajes de varão, Cotarelo y Mori (1904, p. 124), em seu estudo sobre a censura no teatro espanhol do século XVII, reproduz uns dos argumentos das camadas que buscavam censurar o teatro. Para estes, as mulheres vestidas de varão nas encenações dramáticas eram vistas como imorais e lascivas, além de atentarem contra a lei

de Deus exposta no livro bíblico do *Deuterônimo*⁸. Além disso, a mulher vestida de homem poderia desvirtuar os homens que viam a peça, de acordo com um dos argumentos que visavam a censurar o uso de tal recurso dramático:

¿Qué cosa más torpe y provocativa quer ver a una muger [...] que estaba ahora en el tablado dama hermosa afeitada y afectada, salir dentro de un instante vestida de galán airoso, ofreciendo al registro de los ojos de tantos hombres todo el cuerpo que la naturaleza misma quiso que estuviese siempre casi todo retirado de la vista? ¿Pues qué sería si en ese traje danzase como lo hacen muchas veces? ¿Cuál estarán los corazones de muchos infelices que las miraron antes y con cuidado en su traje de mugeres? (COTARELO Y MORI, 1904, p. 124).

A partir do exposto acima, percebe-se que o disfarce varonil agrada o auditório, porém é preciso parcimônia e cuidado no uso desse recurso, pois, como disseram Rozas (2002) e Cotarelo y Mori (1904), a mulher vestida de varão possuía uma profunda carga erótica, já que a sociedade estava acostumada a ver as mulheres com roupas largas (vestidos, saias), e não com roupas ajustadas ao corpo (como as calças masculinas). Esse erotismo podia desvirtuar os homens.

Embora no *Arte nuevo* não se perceba uma adesão ou recusa completa deste recurso por parte de Lope de Vega, nota-se, apenas, uma espécie de conselho da sua parte: que se perdoe, enfim, a circunstância de haver mulheres vestidas de varão no tablado. Além disso, percebe-se a preocupação com o *decoro*. Além do *decoro dramático*, a adequação entre o tipo de personagem (levando em conta sua importância na peça, seu nível social) e a linguagem, conceito provindo de Horácio, Arellano (2008) destaca outro tipo de decoro presente no teatro do século XVII, que, ao lado do decoro dramático de tradição clássica, é igualmente importante: o *decoro moral*. O decoro moral é que veta certos motivos na representação (rebeliões, adultérios, etc.).

A respeito do decoro moral, pode-se citar o licenciado Francisco Cascales, que, na seção sobre a comédia, em suas *Tablas Poéticas* (1617), diz não convir ao decoro de uma donzela conversar com alcoviteiras e rameiras, porque, se são filhas de pais humildes, não têm o costume de falar em público, e, se o fazem, põem em juízo sua honra e em suspeita sua fama. Ao passo que, na tragédia, como as mulheres são donzelas ilustres e senhoras,

⁸ “A mulher não usará roupa de homem nem o homem vestido de mulher, pois quem o fizer será abominável diante do Senhor, teu Deus” (Dt 22,5).

podem falar com todo tipo de gente sem danos a sua moralidade (CASCALES, 2015, p. 189).

Com isso, o destinatário diante do disfarce varonil está, talvez, diante de um embate entre deleite e ensino, visto que o disfarce varonil atenta contra o decoro moral, é lascivo e “corruptor” da mente dos homens, porém, ao mesmo tempo, dá prazer. Lope de Vega, evidentemente, sabe da questão da moralidade e do ensino que a peça teatral deveria promover. Além disso, está ciente das questões da censura. Sendo assim, ao citar o disfarce varonil em seu tratado, o poeta, quiçá, esteja apenas a comentar que se trata de um recurso corriqueiro na prática teatral, sem, repita-se, aderir (incentivar) ou recusar (rechaçar) tal prática.

Ademais, o deleite provém não exclusivamente do poema ou do enredo, mas da atriz vestida de homem (personagem). Ou seja: o espectador se deleita ao ver que uma atriz faz uma personagem masculina. Sendo assim, a relação ator-personagem colabora com a manutenção do preceito do deleite.

Como se viu, a censura à mulher vestida de homem está baseada no discurso epidíctico da *Retórica* aristotélica, pois este é o gênero do discurso que louva ou vitupera, e, conseqüentemente, incentiva as virtudes e/ou rechaça os vícios⁹. Logo, a preocupação pelo uso desse recurso cênico dá-se pelo receio de que a peça teatral, que deveria incentivar os homens às virtudes, acabe levando-os para o vício.

Certamente, o papel da mulher no teatro do século XVII pode gerar inúmeras discussões teóricas, especialmente se se opta por leituras sociológicas e antropológicas do período. Evitando, porém, entrar no mérito dessas leituras — assunto espinhoso e candente que está fora do escopo do nosso artigo —, parece-nos interessante observar que, tão logo se compreende que a produção letrada seiscentista é regulada por ordens de verossímeis poéticos e retóricos relativiza-se bastante o julgamento contemporâneo sobre o real ou suposto preconceito e machismo daquela sociedade.

Com esse pensamento, Carvalho (2011, p. 275) é enfática com relação ao papel que o leitor contemporâneo deveria assumir em face da produção letrada seiscentista:

Resta assente que o leitor de nossa contemporaneidade, além de não poder abrir mão dos conhecimentos adquiridos pelo homem no decurso dos

⁹ Cf. ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 9, 1366a.

séculos, não pode e não quer deixar de considerar que os tempos são outros, e que aquelas ordenações de conceitos que alicerçaram determinada poesia não operam mais, em amplo leque, em seu próprio hoje, aqui e agora. Esse leitor, mesmo que o desejasse, não poderia “arrancar seus olhos”. E é igualmente interdito a ele esperar que conceitos, ideias, opiniões, visões de mundo e sensibilidades do século XVII sejam pautados pelas ordenações hodiernas. Só por serem nossos valores, não são ou não foram os únicos.

1.2 O destinatário ante a temática da honra e das ações virtuosas

Se o comentário no *Arte nuevo* a respeito do disfarce varonil pode ser ambíguo, criando certo embate entre deleite e ensino, não é o que acontece com as menções à honra e às ações virtuosas, dois assuntos que se movem no terreno do ensino e no do discurso epidíctico da *Retórica*. Conforme salienta Muhana (1997), a imitação da poesia visa à aceitação ou repulsa das virtudes e dos vícios do mesmo modo que o louvar e o vituperar dos discursos epidícticos. Conforme a pesquisadora, essa argumentação retórica é válida para as preceptivas do século XVII, nas quais “o ensino ou a utilidade da poesia e o seu deleite próprio frequentemente são identificados quer à doutrina, quer à moralidade católica” (MUHANA, 1997, p. 314).

Honra e ações virtuosas são duas possibilidades de temática para a comédia nova. No *Arte nuevo*, pode-se constatar: “Los casos de honra son mejores / porque mueven con fuerza a toda gente, / con ellos las acciones virtuosas, / que la virtud es dondequiera amada” (LOPE DE VEGA, 2012, v. 327-330). Para Hansen (2004), no século XVII honra, reputação e reverência são praticamente sinônimas,

sendo doutrinadas politicamente como função da opinião, que se aplica sobre um ponto social determinado, conferindo-lhe a forma da ‘honra’. A honra é constituída pela opinião alheia, devendo ser mantida a todo custo como moral da aparência e aparência da moral (HANSEN, 2004, p. 136).

Sendo assim, a noção de honra presente no *Arte nuevo* e, em grande medida, no século XVII como um todo, está relacionada a algo que depende do outro, pois é o outro que confere honra a qualquer indivíduo¹⁰.

¹⁰ Na peça *Los comendadores de Córdoba* (1611) Lope já salienta a noção de honra como radicada em outro: “VEINTIQUATRO: ¿Sabes que es honra? / RODRIGO: Se que es una cosa, que no la tiene el hombre. / VEINTIQUATRO: Bien has dicho, honra es aquella que consiste en otro, ningun hombre es honrado por si mismo, que del otro recibe la honra un hombre, ser virtuoso hombre, y

São igualmente fundamentais no teatro dos Seiscentos, ao lado da honra, as ações virtuosas. Na *Retórica*, Aristóteles afirma que o discurso epidíctico tem como objetivo elogiar ou censurar algo, o que efetua ou por meio da virtude (o belo), ou por meio do vício (o vergonhoso). Deste modo, a virtude para o Filósofo é associada ao belo, ao que é bom, ao que é digno de louvor. Em linhas gerais:

A virtude é, como parece, o poder de produzir e conservar os bens, a faculdade de prestar muitos e relevantes serviços de toda a sorte e em todos os casos. Os elementos da virtude são a justiça, a coragem, a temperança, a magnificência, a magnanimidade, a liberalidade, a mansidão, a prudência e a sabedoria (ARISTÓTELES, *Retórica*, I, 9, 1366a-1366b).

Deste modo, segundo Rozas (2002), a virtude está associada tanto a um esforço ou valor (no sentido latino de *virtus*) quanto a uma perfeição moral (no sentido cristianizado). Com isso, tanto os casos de honra quanto as ações, sejam ou não virtuosas, podiam ter relação direta: um dos personagens poderia ter uma conduta viciosa em relação ao tema da honra (ROZAS, 2002).

Certamente, tanto o tema da honra quanto o das ações virtuosas visam a uma das finalidades da poesia: ensinar. Em *Poesia e Pintura ou Pintura e Poesia* (1633), Manuel Pires de Almeida cita os trabalhos de Hércules, que, representados tanto na pintura quanto na poesia, são exemplo moral de fortaleza e, deste modo, ensinam virtudes:

Assim as pinturas dos trabalhos de Hércules como as poesias que os cantam são exemplo moral de fortaleza. Saiu-se Hércules ao campo e fugiu do rebuliço da cidade e pôs-se a contemplar dois caminhos na vida: o da virtude trabalhoso e estreito, e em que o homem se nega a si mesmo deleites e passatempos; e o do vício, que é suave, largo e descansado para o corpo, e determinou eleger o caminho que guiava à virtude e à imortalidade da fama; e assim coberto com a pele do leão Nemeu, que matou com suas mãos, peregrinou pelo mundo e alimpou-o de monstros e de maus homens, inimigos da paz. Ensinou as virtudes e obras de cavaleiro; e assim de suas poesias e de suas pinturas se tira mais proveito que ver combates de feras, como largamente mostram os escritores mitológicos (ALMEIDA, 2002, p. 87).

Logo, conforme já se disse, há nas letras do século XVII grande preocupação com a questão do ensino. Afinal, como salienta Pires de Almeida, por meio da pintura ou da

tener méritos no ser honrado pero dar las causas para que los que tratan les deshonra” (LOPE DE VEGA, 2009 [1611], p. s/n).

poesia podem-se extrair virtudes — a *utilitas*. E a audiência que frequenta os *corrales* de comédias deve, ao acompanhar uma dramatização, além de deleitar-se, educar-se, extrair virtudes para manter uma “conduta moral”.

2 A relação ator-personagem na manutenção dos preceitos horacianos

Nas seções anteriores, buscou-se enfatizar a grande importância dada ao auditório, pois é nele que a finalidade da poesia deve incidir. Contudo, o ator e também a personagem que representa têm importância fundamental para propiciar no ouvinte e no auditório o deleite e o ensino. Ao comentar o disfarce varonil, vimos, por exemplo, que a relação ator-personagem (a mulher vestida de varão) causa o deleite nos espectadores. Contudo, a importância da relação ator-personagem fica ainda mais clara em outras passagens do tratado de Lope de Vega, como, digamos, a seguinte:

Si hablare el rey, imite cuanto pueda / la gravedad real; si el viejo hablare,
/ procure una modestia sentenciosa; / describa los amantes con afectos /
que muevan con extremo a quien escucha; / los soliloquios pinte de manera
/ que se transforme todo el recitante, / y con mudarse a sí, mude al oyente
(LOPE DE VEGA, 2012, v. 269-276).

Dois questões se levantam nesse trecho: o decoro dramático e a importância do ator. Com relação ao decoro dramático, nota-se a preocupação de Lope de Vega em adequar a linguagem ao tipo social da personagem, e com isso assegurar a verossimilhança, afinal, como já salienta Aristóteles, no capítulo segundo do livro III da *Retórica* “(...) na poesia será inapropriado que um escravo ou alguém demasiado jovem ou sobre um assunto demasiado trivial pronuncie belas palavras” (ARISTÓTELES, *Retórica*, III, 2, 1404b). Decoro dramático, pois: “Nas preceptivas dos séculos XVI e XVII (...) ressalta sempre o empenho de prescrever o decoro, entendendo-se com ele a adequação da linguagem ao lugar-comum da invenção e ao grau das pessoas circunstantes (...)” (HANSEN, 2004, p. 77).

Já o segundo ponto — a importância do ator — fica evidente nos dois versos finais do trecho acima do *Arte nuevo*. O ator deve, segundo Lope de Vega, se “transformar” no personagem que representará para assim mover o ouvinte. A este respeito, Alonso López Pinciano, na epístola treze da *Philosophia antiqua poética* (1596), diz:

En manos del actor está la vida del poema, de tal manera que muchas acciones malas, por el buen actor son buenas, y muchas buenas, malas por

actor malo. (...). Conviene, pues, que el actor mire la persona que va a imitar y de tal manera se transforme en ella, que a todos parezca no imitación, sino propiedad, porque, si va imitando a una persona trágica y grave y él se ríe, muy mal hará lo que pretende el poeta, que es el mover, y, en lugar de mover a lloro y lágrimas, moverá su contrario, la risa (PINCIANO, 1998, p. 525).

Do mesmo modo que Lope de Vega e López Pinciano, Pires de Almeida comenta que a inspiração das musas move, primeiro, o poeta, segundo, o recitante (caso a poesia seja encenada), e por último o espectador ou leitor:

Assim como a pedra de cevar atrai a si não só uma agulha, mas infunde também nela faculdade de atrair a outras: assim a poesia posta em cena é tal que a inspiração das musas, movendo primeiro ao poeta a cólera, a dor, o ódio, passa do poeta ao representante (ou do poeta ao leitor, quando não sobe à cena) e do representante consecutivamente a todo o povo (ALMEIDA, 2002, p. 91).

Aliás, a importância fundamental do ator deve-se à questão da imitação. Há de se lembrar que Aristóteles, no capítulo primeiro da *Poética*, comenta que a epopeia, a tragédia e a poesia ditirâmbica se aproximam por serem, em geral, imitações. Três aspectos, porém, os diferenciariam: “ou porque imitam por meios diversos, ou porque imitam objetos diversos, ou porque imitam por modos diversos e não da mesma maneira” (ARISTÓTELES, *Poética*, 1447a 15-16). Com relação aos modos da imitação, Aristóteles preceitua, no capítulo terceiro, o narrativo, o misto e o dramático. No teatro, o modo de imitação é o dramático, isto é, os atores imitam agentes, pessoas agindo. Assim sendo, cabe ao ator dar vida ao poema, e agir.

Além do papel do ator ser fundamental, o personagem que ele representará também incidirá ou de forma positiva ou de forma negativa nos espectadores, conforme se nota nessa passagem do *Arte nuevo de hacer comedias*:

(...) si acaso un recitante / hace un traidor, es tan odioso a todos / que lo que va a comprar no se lo venden, / y huye el vulgo de él cuando le encuentra; / y si es leal, le prestan y convidan, / y hasta los principales le honran y aman, / le buscan, le regalan y le aclaman (LOPE DE VEGA, 2012, v. 331-337).

Com base nessa passagem, verifica-se uma evidente relação entre auditório-ator-personagem. A depender do tipo de personagem que o ator representará — e visto que o ator

precisa “se transformar” na personagem a fim de convencer e transformar também o ouvinte — a adesão dos espectadores será maior ou menor, mas, em ambos os casos, o auditório é movido a algo. Esse “mover”, propiciado pela relação ator-personagem, produz uma espécie de catarse, como entendida por Aristóteles. Nas palavras de Muhana:

Aquilo que é construído na fábula, deve ser provado pelo espectador. Reconhecendo-se a verossimilhança ou não das ações imitadas segundo o fim a que se destinam na composição da fábula — e isto a partir dos costumes e sentenças que nelas se expressam —, o fim da poesia deve ser suscitar e apaziguar nos leitores os afetos dos personagens ao efetuar suas ações. A poesia deve ser capaz, por exemplo, de causar compaixão por um personagem que, ignorantemente, provoca uma infelicidade; assombramento por um que se revela outro que não o que parecia ser; alegria pelo sucesso de uma ação desejada e finalmente realizada etc. Para isto, o poeta sempre conta com quem julga a adequação dos caracteres entre si; quem reconhece o decoro das sentenças proferidas, quem atesta a legitimidade das ações imitadas, quem sofre e se agrada com a dita dos personagens (MUHANA, 1997, p. 308).

Também Horácio, na *Arte Poética*, comenta a respeito da catarse produzida por esta espécie de “assimilação trinitária” que

Não basta que os poemas sejam belos: força é que sejam emocionantes e que transportem, para onde quiserem, o espírito do ouvinte. Assim como o rosto humano sorri a quem vê rir e aos que choram se lhes une em pranto, também se queres que eu chore, hás de sofrer primeiro: só teus infortúnios podem comover-me (HORÁCIO, *Arte Poética*, v. 99-104).

Baseado nesse trecho da *Arte Poética*, percebe-se novamente a questão de o ator “se transformar” na personagem que representará, visto que, se se almeja que o auditório chore, o ator, primeiramente, deverá sofrer para assim conseguir mover o auditório.

A importância do ator e da personagem que representará é tão marcada que Arellano (2008, p. 141) observa que um dos argumentos para a censura das comédias era o de que atores e atrizes de péssima reputação e conduta representavam figuras nobres e sagradas. Neste ponto, Cotarelo y Mori reproduz uns dos argumentos presentes nos manuais de censura ao teatro do século XVII:

¿Qué fealdad más indigna que ver hacer el papel de la Virgen Purísima y Reina Soberana de los ángeles [...] a una vil mugercilla, conocida por todo el auditorio por leviana y escandalosa, recibir la embajada del ángel y decir las palabras divinas del Evangelio: ‘¿cómo se puede ser esto, que no conozco varón?’ (COTARELO Y MORI, 1904, p. 127).

Já que, como se viu, a virtude é amada em toda parte e ensinar essas virtudes é parte do exercício dramático dos Seiscentos, é certo que um ator que representa um personagem vicioso tenha seu personagem recusado ou malvisto pelo auditório. Além disso, numa “assimilação” direta entre ator e personagem, nota-se que um ator que possui uma má conduta social, ou uma conduta imoral, não pode encenar todo tipo de personagem, afinal, seria, pelo que se constata, inverossímil uma atriz de conduta viciosa representar a Virgem Maria, exemplo de virtude. Nessas circunstâncias, a finalidade do ensino estaria comprometida.

Logo, conforme se constata, a finalidade da poesia — ensinar e deleitar — não radica exclusivamente no poema, mas também nas instâncias do ator e da personagem, afinal, no século XVII, o que impera é a representação, isto é, o primeiro e principal contato com as peças se dá visualmente. É, como disse Pinciano, no ator que radica a vida do poema.

Considerações finais

Conforme se pode depreender deste artigo, para entender a complexa relação entre auditório, ator e personagem no teatro espanhol do século XVII é crucial recorrer aos manuais de preceptiva poético-retórica. É por meio da análise dessas preceptivas que se pode depreender como essas categorias eram vistas e pensadas nos Seiscentos. Em síntese, a encenação dramática, bem como seus atores e os personagens que são representados devem mover virtudes no auditório, e ao mesmo tempo garantir as finalidades horacianas da poesia: o ensino e o deleite.

Como a encenação teatral é efetuada por agentes, isto é, por atores, é sobre estes que recai a responsabilidade de garantir os efeitos da poesia, uma vez que são eles os que devem “dar vida”, como se costuma dizer, aos personagens. Aliás, como se demonstrou, a relação ator-personagem não é simples, mas complexa. Há uma assimilação, por parte do destinatário, muito forte entre ator e personagem, e personagem e ator, tanto que atores de péssima reputação não deviam representar personagens virtuosos. Assim sendo, percebe-se que as relações entre fingimento e verdade, também muito presentes nas discussões de preceptiva no século XVII, também são movediças.

Conclui-se que, nesta emaranhada rede de convenções poéticas, retóricas, políticas, teológicas e morais, é importante sempre deslocar-se historicamente e tentar, na medida do

possível, recuperar essas ordens de verossímeis que regulavam toda a sociedade seiscentista espanhola e, por conseguinte, sua prática teatral. Do contrário, comentários anacrônicos e, muitas vezes, difamatórios da produção letrada seiscentista continuarão a existir pelo simples fato de leitores e pesquisadores contemporâneos não conseguirem entender que nossos valores e opiniões não são e não foram, como nos relembra Carvalho (2011), os únicos.

Referências

- ALMEIDA, Manuel Pires de. Poesia e Pintura ou Pintura e Poesia. In: MUHANA, Adma. *Tratado Seiscentista de Manuel Pires de Almeida*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2002.
- ARELLANO, Ignacio. *Historia del teatro español del siglo XVII*. 4. ed. Madrid: Cátedra, 2008.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior/ tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BÍBLIA SAGRADA. Tradução, introdução e notas da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Distrito Federal: Edições CNBB, 2006.
- CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes de. O que há de literatura e cultura nos séculos XVI e XVII?. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 43, p. 271-283, 2011.
- CARVALLO, Luis Alfonso de. *Cisne de Apolo: de las excelencias y dignidad y todo lo que al arte poética y versificatoria pertenece*. Medina del Campo: Juan Godinez de Miilis, 1602.
- CASCALES, Francisco. *Tablas poéticas*. London: Classic Reprint Series, Forgotten Books, 2015.
- COTARELO Y MORI, Emilio. *Bibliografía de las controversias sobre la licitud del teatro en España*. Madrid: Est. de la "Rev. De archivos, bibl y museos", 1904.
- CUNHA, Newton. Uma era de esplendor. In: GUINSBURG, Jacob; CUNHA, Newton (orgs). *Teatro espanhol do século de ouro*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- DÍEZ-BORQUE, José María. Lope de Vega y los gustos del 'vulgo'. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/ A Journal of Cultural Studies*, Alcalá, n. 1, p. 7-32, 1992.
- FROLDI, Rinaldo. Lope de Vega y la formación de la comedia: en torno a la tradición dramática valenciana y al primer teatro de Lope. Alicante: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 2002. Disponível em: www.cervantesvirtual.com/obra-visor/lope-de-vega-y-la-formacin-de-la-comedia---en-torno-a-la-tradicin-dramtica--valenciana-y-al--primer-teatro-de-lope-0/html/. Acesso em 27 abr. 2019.

GÓNZALEZ-GÓNZALEZ, Luis Mariano. La mujer en el teatro del siglo de oro español. *Teatro: revista de estudios teatrales*, n. 6-7, p. 41-70, 1995.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

HANSEN, João Adolfo. Barroco, neobarroco e outras ruínas. *Floema Especial*, Bahia, n. 2. A, p. 15-84, 2006.

HORÁCIO. *Arte Poética*. intr., trad. e com. de R. M. Rosado Fernandes. Mem Martins: Inquérito, 1984.

LACHAT, Marcelo. Introdução. In: —. *Narração e doutrina na Constante Florinda: exempla* estóicos para a vida cristã. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LOPE DE VEGA, Felix. *Arte nuevo de hacer comedias*. Edição de Enrique García Santo-Tomás. 3. ed. Madrid: Catedra/Letras Hispánicas, 2012.

LOPE DE VEGA, Felix. *Comedia famosa de los comendadores de Cordova*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Disponível em:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/los-comendadores-de-cordova--comedia-famosa/>. Acesso em 25 abr. 2019.

MUHANA, Adma. *A epopeia em prosa seiscentista*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997 (Prismas).

PINCIANO, Alonso López. *Philosophia antigua poética*. Edição de José Rico Verdú. Madrid: Biblioteca Castro, 1998.

ROZAS, Juan Manuel. Significado y doctrina del Arte nuevo de Lope de Vega. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002. Disponível em:
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/significado-y-doctrina-del-arte-nuevo-delope-de-vega-0/html/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

PROFISSÃO DE FÉ E DOM DE ILUDIR: INVISIBILIDADE AO DIREITO DE FALA

Antonio Victor Silva Bomfim¹
Sandra Maria Pereira do Sacramento²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar, problematizar e estabelecer um cotejo entre o poema *Profissão de Fé*, de Olavo Bilac (1888) e a letra de música *Dom de Iludir* (1986) de Caetano Veloso. Nesta ordem de ideias, busca-se evidenciar em que medida o texto literário defende o que está no cânone literário, preso ao valor estético, com a defesa da forma e o desprezo do uso da língua como ato social. Nesse sentido, os recursos estilísticos utilizados pelo poeta vinculam-se ao *locus enunciativo*, cujo discurso responde por determinado contexto histórico-sócio-cultural. Para tanto, a referida investigação baseia-se em um estudo de caso de caráter bibliográfico de tipologia qualitativa, contando como teóricos, entre outros: Bakhtin (1992; 2003), Brait (1997), Orlandi (1997) e Reis (1992). A abordagem aponta para o uso da linguagem como produtora de sentido, em uso, em torno de processos dialógicos. Por isso, mesmo que o poema de Olavo Bilac queira silenciar as circunstâncias de sua enunciação, esta não está imune às condições de produção, das quais fazem parte tempo e lugar de uso. Por outro lado, a composição de Caetano Veloso já evidencia uma relação com a alteridade, confirmando a dimensão pragmático-discursiva do uso da língua, quando tematiza a mulher empoderada de direitos, rasurando a dimensão, supostamente, atemporal e universal do estético.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Cânone literário. Enunciação. Linguagem.

Introdução

Pretendemos, neste texto, estabelecer um contraponto de argumentação entre o poema *Profissão de Fé*, de Olavo Bilac, e a letra de música *Dom de Iludir*, de Caetano Veloso. A reboque, colocam-se em questão noções acerca do literário, que defendem o texto artístico como forma, valorizam somente o que se encontra no cânone literário e desprezam o uso da língua como ato social, situado em um contexto histórico e, por isso, veiculador de discursos, plenos de valores, cuja origem se dá na própria vida nos embates da existência humana.

Nesta ordem de ideias, cada um dos recursos estilísticos utilizados pelo poeta está a serviço de uma intenção de fala, podendo ser lido à luz das *condições de produção ou das*

¹ Graduando em Letras (português/inglês) pela Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC) e Membro do Grupo de Pesquisa: Linguagens, Discurso e Sociedade – LINDES (CNPq/IFBA).

² Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – (UFRJ), pós-doutorado pela Université-Poitiers-France (2012/2013) e professora plena da Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC).

condições de recepção, em que o sujeito produto/leitor se insere em um locus enunciativo em busca de reivindicação de valores assentados no eu/tu/aqui/agora; a partir de ancoragens de identificação, baseadas em narrativas discursivas, atreladas a classe, gênero, etnia, nação, geração. Para a efetivação crítica, movem-se aparatos da ordem do cognitivo (razão), avaliativo (querer) e afetivo (psíquico) da auto-representação a partir do vivido.

Este artigo, nesse propósito, está estruturado da seguinte maneira: na primeira parte, discutiremos como a literatura é entendida sob o viés da linguagem, como ato sócio histórico e produto pragmático-dialógico à luz da teoria bakhtiniana. Entretanto, desde Aristóteles, em sua *Arte Poética*, somente à forma foi dada importância, em que o artístico ocupa uma espécie de altar sagrado, que, para existir, se volta a uma autorreferencialidade imanente, sem aceitar o dialogismo instaurado com outros discursos prévios e com o seu interlocutor.

Em segundo momento, ainda sob a égide de Bakhtin (1992), propomos a discussão de conceitos fundantes em suas obras, a saber: o dialogismo, polifonia e a enunciação, numa problematização acerca das ideias de Olavo Bilac e Caetano Veloso, como esses autores, a partir dos conceitos debatidos, corroboram ou denunciam com o que está dito (ou não dito), a partir de seu lugar social, de seu contexto de produção e recepção e das vozes que contribuem para a contranarrativa.

Por fim, ancorado em toda discussão realizada, sob o viés da literatura, problematizaremos a necessidade da desconstrução da narrativa canônica em detrimento da visibilidade de sujeitos que foram historicamente silenciados por uma política do silêncio que causou cesura no cânon literário e, por conseguinte, na construção da memória coletiva e social acerca da sociedade e dos autores os quais estudamos.

1 A literatura e os pressupostos bakhtinianos

De acordo com Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2003), a literatura não pode ser compreendida fora do contexto global da cultura de uma determinada época. Assim como na literatura, a letra de música pode ser usada na explicação de determinado contexto de fala, para denunciar ou corroborar com o discurso que ali se veicula, muitas vezes, de forma implícita. Para Bakhtin (2003), a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre os interlocutores.

O ponto de partida para o entendimento aqui proposto e a posterior análise estão centrados nas reflexões no que tange à literatura/linguagem abarcada pelo Círculo de Bakhtin³. Com frequência, os pressupostos bakhtinianos estão presentes nas reflexões sobre linguagem e literatura, que dialogam entre si.

Em outros textos, a respeito das obras *O método formal nos estudos literários* (2012) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1992), traduzidas na década de 1980, chamam a atenção para a interação verbal entre os sujeitos, na medida em que incluem a história e o sujeito, asseverando Bakhtin: “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (BAKHTIN, 1992 p. 44), o que representou mudança de paradigma na concepção do signo como arena de classes, recuperando assim, a dimensão histórica, social e cultural, que, sem dúvida, marcaram de forma indelével os estudos literários.

Dito de outro modo, “a alteridade define o indivíduo, pois o outro é imprescindível para sua concepção: “é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 1997, p. 84). Nessa perspectiva, a literatura não pode ser visualizada de modo isolado, fora de contextos histórico-sócio-culturais, pois esta, necessariamente, é oriunda de interações dialógicas da enunciação de modo circunstanciado e, para cada esfera de produção, circulação e recepção de discursos, existem gêneros apropriados.

Mayara Pinto, considerando a análise da literatura no contexto dialógico da linguagem, afirma:

A noção de *construção dialógica* do discurso é fundamental para trabalhar discursivamente qualquer texto, mas sobretudo os textos literários, dado que sua marca por excelência é a polissemia — os vários significados que concentrados na palavra literária certamente contribuem para a síntese de vozes discursivas que podem estar contidas numa metáfora, por exemplo (PINTO, 2014, p. 304, grifo do autor).

Em outras palavras, diante de um texto literário, deve-se descobrir como se insinua a produção de sentido — e não como o artístico “representa” a realidade, ou como se

³ Círculo de Bakhtin é a denominação dada por pesquisadores da área da linguagem, ao grupo de intelectuais russos, que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev (CAVALCANTE FILHO, 2011).

apresenta dentro de uma estrutura, como quer o estruturalismo e a semiótica. Bakhtin (1992), por outro lado, vai dizer que o *eu* do falante se constitui na e com a relação dialógica com o *outro*, entre o homem e a cultura. No âmago do pensamento bakhtiniano, esse *eu* não é autônomo nem monódico, mas antes, para ser, necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo.

Bakhtin, imbuído das ideias da escola neokantiana e da fenomenologia concentrou-se em desenvolver uma nova forma ética baseada no sujeito, concebendo a linguagem não como um sistema homogêneo, como propunham os estruturalistas, mas sim, como uma criação coletiva — uma pluralidade de vozes, presentes no texto, que contribuem para a interação dialógica. Do mesmo modo, cada entidade/grupo linguístico se caracteriza pela heteroglossia, em que diferentes linguagens (geração, classe, raça, gênero, dialeto) competem pela ascendência de ideias e valores. Tais conceitos englobam simultaneamente o textual, o intertextual e o contextual numa dada situação.

O cânone literário, por sua vez, passa a ser revisto em suas bases de interesses, que vão além do estético. Teóricos como Antonio Candido (2014), muito tributário das ciências sociais, adepto da crítica dialética, lança o livro *Literatura e Sociedade*, seu clássico ensaio sobre a teoria literária. Nele, o autor estabelece a condição estético-mediada da literatura, vinculando obra ao ambiente, ou seja, interessa aqui, explicar a estrutura pelo processo da estruturação. Nas palavras de Candido, “O externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se assim, interno” (CANDIDO, 2014, p. 14). Sob a mesma ótica, deve-se perceber a literatura como um todo, interno ao texto, mas não destituído do discurso do falante, resultado de uma rede formada por atributos sociais dissemelhantes, porém complementares.

2 Dialogismo, enunciação e gênero discursivo em Olavo Bilac e Caetano Veloso

Bakhtin, teórico russo e filósofo da linguagem, afirma (1992, p. 52) que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signo não há ideologia”. Nesse sentido, quando o sujeito tece o discurso literário, este se apropria de um sistema linguístico para construir o seu processo de significação alicerçado em torno do diálogo.

A linguagem supõe troca, intercâmbio entre o locutor e interlocutor, assim, procede alguém que fala, dirigindo-se a outrem, por meio da relação dialógica, em maior ou menor grau. A linguagem é dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e marcas dos discursos que nela se imprimem, instalam-se choques e contradições (BARROS, 1997). Nesse sentido, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição precípua para o sentido do discurso.

Para Brait (1997), o dialogismo pode ser definido como as experiências discursivas estabelecidas entre o *eu* e *outro*. O diálogo é princípio *sine qua non* da linguagem, podendo ser compreendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e enunciatário; e o da intertextualidade no interior do discurso. No primeiro aspecto, a linguagem é responsável por estabelecer a relação entre os indivíduos, propiciando a intersecção entre os interlocutores. Desta sorte, o falante encontra-se numa relação dialógica entre o *eu* e o *tu*. O segundo aspecto atém-se no sujeito falante, que não é a origem do seu dizer; assim, o sentido no diálogo/texto não é originário da enunciação do sujeito, antes, trata-se de um processo contínuo e produtor de significação. Em outras palavras: todo enunciado institui-se como uma réplica de um outro, abrigado nas condições de produção em que se encontra inserido. Nutre-se, pois, um movimento que ocorre durante as interações entre os interlocutores, comprometidas com as condições, em que os discursos foram produzidos (lugar, indivíduos, papéis sociais, etc.).

Dessa forma, o poema *Profissão de Fé*, de Olavo Bilac⁴, do parnasianismo, do final do século XIX, encerra uma concepção metafísica de ver o mundo, em que a perfeição se encontra no *a priori* das ideias. Bilac recorre ao gênero lírico para escrever o seu poema, entretanto, abrandando a noção de *locus enunciativo*, ou seja, não importa ao sujeito da enunciação (o lugar de fala), mas sim a arte pela arte, ou melhor, a forma pela forma. No caso, em questão, o ideal de beleza da arte é associado ao feminino e adequa-se plenamente a esta forma de composição, que foi predominante no movimento parnasianista que se deu no Brasil, no final da década de 1870, empenhado em criar uma poesia que se pautasse no ideal da arte em si mesma, elaborada de modo a cumprir sua função meramente de fruição estética, sem que o mundo fosse problematizado.

⁴ Vide Anexo A.

Por conseguinte, para efetuar tal tarefa da arte em si mesma, Olavo Bilac, com o poema inaugural de sua obra, citado acima, compara o poeta a um ourives, que trabalha minuciosamente em sua joia, no qual, podemos observar nos versos, do oitavo quarteto do poema: *No verso de ouro, engasta a rima, / como um rubim* (BILAC, 1888, grifos nosso). Percebe-se, neste trecho, a alteração que o autor faz da palavra *rubim* modificando-a para *rubim*, almejando, portanto, a rima perfeita, por meio de rimas ricas, raras e com vocábulos excessivamente refinados e complexos, tornando a poesia um empenho a serviço da elite brasileira.

Repara-se, todavia, que o poeta Olavo Bilac encarava uma visão clássica dos estudos linguísticos, ao não conceber a marca/estilo do indivíduo no texto, isto é, não considerar a linguagem como prática social imbricada na constituição do sujeito, além de desprezar o *eu* falante do processo dialógico-discursivo e o reconhecimento desse sujeito através do *outro*. Isto posto, a poesia bilaciana advém, principalmente, das características europeias vindas por meio da França e de seus correlatos greco-romanos, o que culminou num novo modelo de pensamento da elite carioca, sobretudo dos escritores em se obter o belo e propagar a verdade e o bem, utilizando para isso objetos (escultura, porcelana e, nesse caso, uma joia) para corporificar a dimensão estética, indiferente assim às emoções e marcado pelo objetivismo poético típico do movimento parnasianista, podendo ser entendido numa perspectiva bakhtiniana uma forma de enunciação sem deixar *marcas* no enunciado.

Em contrapartida, em *Dom de iludir* (1986), de Caetano Veloso⁵, percebemos que, apesar de o autor ser homem, este delega a enunciação a uma mulher, que se contrapõe ao que a tradição atribuiu ao ser feminino, como preconceito, misoginia e machismo. Cabe aqui, dizer que, diferentemente de Bilac, Caetano está sob outras condições de produção, que respondem por um outro contexto enunciativo, já que a música veio em resposta à música de Noel Rosa *Pra que mentir* (1937). Caetano, entretanto, por estar em outra coordenada histórica, traz para sua enunciação a produção discursiva pertinente, que afirma em *Dom de Iludir* que, no jogo do amor, tanto o homem como mulher acabam dissimulando e mentindo.

Sob outra ótica, um enunciado concreto, em que a voz feminina se enuncia e expressa um conceito de mulher, é construído a partir de certos valores expressos no enunciado do falante, estando coercitivamente imerso nas diferentes atividades humanas e

⁵ Vide Anexo B.

usos da língua, suscitando assim, respostas aos que vieram antes. No que tange à perspectiva bakhtiniana, esses valores não são uma categoria universal, fixa, ao contrário, ela se faz no processo contínuo, inconcluso de experimentar e pensar o mundo — por este motivo, a noção de gênero (masculino/feminino), abarcado na letra de música de Caetano Veloso, se faz na e pela linguagem construída em práticas sócio discursivas.

Em linhas gerais, Caetano Veloso desfaz a naturalização em torno da mulher, produto da ação humana e interiorizada por nós, através de um capital cultural, ou simplesmente de práticas advindas do patriarcado. Portanto, a ideologia vigente se configura como uma arma de opressão e repressão, que impõe uma vontade superior que não corresponde, nem de longe à realidade social.

3 Entre a invisibilidade e o direito de fala: a desconstrução do sujeito

Todo discurso parte do pressuposto ou deveria de que este se encontra atravessado por gênero, classe, etnia, ou por outros pontos de ancoragem identitária. Assim, o signo refrata e reflete a realidade, o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja, a luta de classes (BAKHTIN, 1992).

O discurso vai se materializar nas visões de mundo, construídas por regras de uma determinada classe social e de um determinado momento histórico, podendo ser antagônicas e contraditórias entre si, caso sejam avaliados por diferentes formações discursivas. Não obstante, o conceito de enunciação, citado anteriormente, é o lugar onde “nasce” o discurso; o enunciado, por sua vez, é a manifestação desse discurso, na língua ou em qualquer outra forma semiótica, e é, nesse jogo, portanto, em que se constitui o discurso.

Percebemos que o sujeito se constituirá em relação com o outro, numa concepção dialógica da linguagem. O sujeito, portanto, é atravessado por diferentes usos da linguagem, não sendo possível desvinculá-la do seu ato discursivo, em consonância com a esfera social e as categorias de dispersão, em que o sujeito se inscreve. Com isso, é possível afirmar que a linguagem não é vista como um sistema abstrato de regras, alicerçado em um contexto positivista da separação total entre o sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado), tal como fez Saussure (2012) em seus postulados, distanciando o sujeito de sua realidade social.

Os textos literários clássicos contêm, em certa medida, verdade irrefutáveis, atemporais e universais. Para assegurar esse valor, muitos autores afirmam que o valor de

uma obra é inteiramente inerente a ela. De acordo com Reis (1992, p. 322), “os defensores do cânon possivelmente argumentariam que as obras literárias possuem qualidades intrínsecas, estão dotadas de um valor estético.”

Trata-se, portanto, de uma posição que, camuflada de distanciamento da política, é, em si, fortemente marcada por uma ideologia conservadora e que silencia e interdita vozes sociais que historicamente não tiveram e não têm direito à manifestação no campo das letras. “Quais critérios se utilizam para efetuar tal tarefa de seleção (e exclusão) do cânon literário?” (REIS, 1992, p. 04).

Assim, tomando como exemplo Afranio Coutinho, responsável por inúmeros livros de enorme difusão nos estudos literários brasileiros, ao longo do século XX, corrobora com a perspectiva de uma obra pautada meramente em seu valor estético, sem preocupação com o social. Afirma Coutinho que (1976)

Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. Ela tem existência própria, é ela e nada mais, e seu campo de ação e seus meios são as palavras e os ritmos usados por si mesmos e não como veículos de valores extraliterários (COUTINHO, 1976, p. 08).

Convém atentar, na citação acima, que Coutinho defende uma autonomia do campo estético em relação ao contexto histórico-social, desprezando o contexto de referência e, portanto, contrário ao posicionamento de Bakhtin (2003), no que tange ao diálogo entre o universo artístico (estético) e a vida extraliterária.

Concomitantemente aos estudos literários, no limiar de nossa conjuntura contemporânea, é de suma relevância perguntarmos quem pode e quem pôde falar ao longo de nossa história, tomando como base o campo da literatura canônica, que além de definir seu caráter atemporal e universal, como já mencionado, cria uma barreira discursiva, definindo assim quem terá ou não o acesso à fala (ou ao ato discursivo). Não obstante, toda construção dialógica e social se faz na e por meio da linguagem, em que o sujeito tem papel fundante nesse processo; ora, por se constituir por meio da linguagem; ora, por sua atitude responsiva, isto é, há sempre uma intencionalidade ideológica que vai alicerçar o discurso, discurso esse, que propicia o sentido de uma dada *realidade* encontrada *a priori* pelo autor, mas, também no texto, ponto de partida para os possíveis sentidos dados pelo leitor. Nesse

sentido, Bakhtin (2003) é enfático ao se opor, completamente, à visão psicologista que afirma que o sujeito age pelo seu inconsciente, cuja ideologia se situa internalizada no sujeito, ou, por ótica semelhante. Diz Bakhtin (1992) que “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 1992, p. 110).

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) entende o sujeito a partir da ordem sociológica, esfera essa utilizada e aprofundada posteriormente pelo antropólogo Stuart Hall (2004), concebendo o sujeito como um fato sócio ideológico, construído na relação com o *outro*, isto é, com a alteridade, a partir das relações que o interpela numa dada comunidade e que implicará inexoravelmente em uma atitude/ação responsiva e ideológica. Tais pressupostos, aplicados à letra da canção de Caetano Veloso, ensejam a percepção de que o cantor/compositor, ao escrevê-la, se encontra em outra condição de produção discursiva, diferente daquela experimentada por Olavo Bilac. Em *Dom de Iludir* (1986) Caetano Veloso se utiliza da música para contestar Noel Rosa, em *Pra que mentir* (1937)⁶, afirmando que tanto o homem como a mulher podem mentir, isto é, a verdade sempre estará comprometida e sempre haverá uma intencionalidade por parte do falante.

Neste aspecto, o discurso é o terreno fértil, onde o sujeito produz sua significação por meio das condições de produções, nas quais se inscreve, entretanto, é preciso termos em mente que o silêncio, muitas vezes, também pode ser eloquente, dependendo das circunstâncias. Para isso, tomamos dois conceitos fundamentais para entendermos outras formas de significação: o *silêncio constitutivo* e a *política do silêncio* ou *silenciamento*, conceitos estes cunhados pela teórica Eni Orlandi (1997), em que o primeiro se refere propriamente à significação do silêncio, e o segundo, às formas com as quais ao dizer/enunciar algo, tanto oral quanto verbalmente, apagamos, simultaneamente, outros possíveis sentidos em uma dada situação discursiva. Segundo Orlandi (1997), a linguagem fixa limita o sentido, enquanto o silêncio, muitas vezes, utilizado pelo sujeito falante, faz com que o sentido se mova largamente, isto é, abre-se a uma pluralidade de possibilidades, ao estar atrelado ao discurso e à enunciação.

Na mesma seara de Orlandi, é importante dizer que o silêncio tem significação própria, e não é mero complemento da linguagem, pelo contrário, o silêncio é o que garante

⁶ Vide Anexo C.

o movimento de sentido, ou os efeitos de produção das condições do discurso. Podemos dizer assim que é por meio do não-dizer que silêncio atua, através de jogos de contradições, como elementos complementares ao discurso.

É importante ressaltar para nível de conhecimento que o *silêncio constitutivo* e a *política de silêncio* encontrarão sua especificidade na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, corrente teórica fundada pelo teórico Michel Pêcheux (2014). Nesse sentido, o silêncio não é pensado de forma abstrata, assim como foi pensado, pelos estruturalistas, mas, ao contrário, ele é estabelecido por meio de sua materialidade simbólica e histórica, em que o discurso é o responsável em estabelecer os confrontos ideológicos, isto é, os movimentos de sentido, ou, sob a ótica de Orlandi (1997, p. 20) “o sentido não está alocado em lugar nenhum, mas se produz nas relações”. Desta sorte, percebemos que o sentido é entendido como jogos de linguagens, não é pré-determinado, nem pré-estabelecido, mas compreendido como uma rede significante, que formará relações dialógicas e, não menos importante, relações de poder hierarquizadas, constantes do cânone literário, por exemplo.

Considerações finais

Tendo em vista que o silêncio tem sua significação própria, a mesma também determina aquilo que o sujeito pode falar/significar a partir dos embates resultantes das relações de poder, que se constituem, hierarquizando quem pode e pôde falar, instaurando, a partir daí sistemas de interdição e supressões que tentam coibir a produção dos discursos na sociedade, seja por meio de mecanismos linguísticos ou por meio de instrumentos coercitivos disseminados no interior das instituições. Vejamos o exemplo do poeta Olavo Bilac, que escreve no final do século XIX, para uma ínfima quantidade de letrados e que corroborava com a elite e os valores vigentes da época, embora, no mesmo período, o escritor Lima Barreto tenha feito duras críticas à realidade social no tocante ao processo da pós-abolição e da questão racial. Em segundo momento — e bem posterior —, temos Caetano Veloso, cantor e compositor do século XX e XXI, que escreve uma canção em resposta a *Pra que mentir?* (1937), de Noel Rosa, desconstruindo os valores postos sobre a naturalização em torno da figura da mulher.

A questão de cânone literário confirma a preponderância dada à fala do masculino, devido à região geográfica, raça, etnia, geração ou ideologia, culminando num pacto de



privilegio, isto é, estar dentro das normas, em atenção aos pares. Outrora, o cânone também oculta questões subjacentes ao autor em detrimento de sua obra, a exemplo do Machado de Assis, escritor negro que participou da Academia Brasileira de Letras, considerado um canônico da literatura, mas não lembrado enquanto sua identidade visual, racial, mas sim, e tão-somente a sua obra.

Resta-nos, portanto, trazer à tona a importância dos nossos autores/as, revisar o cânone, a fim de possibilitar que vozes que foram e são silenciadas tenham sua significação e voz respeitadas, escutadas e estudadas nos mais diversos níveis de ensino. Desconstruir a unicidade histórica, encontrada *a priori* nos livros didáticos, devendo o(a) professor(a) mostrar aos(as) alunos(as) as estratégias discursivas e enunciativas utilizadas pelo escritor para endossar ou refutar o que está posto, desvendar o que não é dito, o silêncio que atua sobre os textos visando enfatizar que o falar não se restringe ao ato de emitir palavras mas o de poder existir. Nesse ínterim, a partir da teoria bakhtiniana no que tange ao dialogismo, propusemos estabelecer um cotejo entre Olavo Bilac e Caetano Veloso, evidenciando que mesmo cada um sendo tributário de seu tempo, ambos são interpelados pelas categorias que o constituem enquanto sujeito, assim, os conceitos aqui discutidos se mostrou de fundamental relevância para entendermos que o autor se constitui na dependência com o outro, numa relação alterativa, contrastiva e propiciado na e por meio da linguagem.

Sob este prisma, a partir do olhar posto no tocante à teoria bakhtiniana, é imprescindível que o texto (oral ou escrito) seja visto como produtor de significação, engajado num circuito de vozes que contribuem para corroborar ou refutar o que está posto. À guisa, esperamos com este trabalho que o leitor pergunte ao texto qual a posição social que o autor fala, qual sua agenda política e qual seu estatuto de classe, raça/etnia e gênero, não desvencilhando o horizonte histórico-sócio-cultural que o subjaz e não desprezando a língua como ato social de intersecção e interação entre o eu e o outro.

Referências

- BARROS, Diana. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BILAC, Olavo. *Poesias*. São Paulo: Texeira & Irmãos, 1888.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 13. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2014.
- CAVALCANTE FILHO. *A constituição e o funcionamento discursivo do gênero divulgação científica*. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. De Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4 ed. São Paulo: editora da UNICAMP, 1997.
- PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso*. Tradução Eni Orlandi. 5. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.
- PINTO, Mayara. *Alguns conceitos da teoria bakhtiniana do discurso e ensino da literatura*. Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF. Universidade Federal Fluminense: Niterói, Gragoatá, n. 37, p. 297-311, 2014.
- REIS, Roberto. Cânon. In: José Luís Jobim (Org.). *Palavras da crítica - tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imagino, 1992.
- ROSA, Noel. *Pra Que Mentir*. In: Feitiço da Vila. Revivendo Discos, 1937.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- VELOSO, Caetano. *Dom de iludir*. In: *Totalmente Demais*. Polygram, 1986.

ANEXO A – Profissão de Fé (Estrofes selecionadas)

Invejo o ouvires quando escrevo:
Imito o amor
Com que ele, em ouro, o alto-relevo
Faz de uma flor.

Imito-o. E, pois, nem de Carrara

A pedra firo:

O alvo cristal, a pedra rara,

O ônix prefiro.

Por isso, corre, por servir-me,

Sobre o papel

A pena, como em prata firme

Corre o cinzel

Corre; desenha, enfeita a imagem,

A idéia veste:

Cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem

Azul-celeste

Torce, aprimora, alteia, lima

A frase; e, enfim,

No verso de ouro engasta a rima,

Como um rubim

Assim procedo. Minha pena

Segue esta norma,

Por te servir, Deusa serena,

Serena Forma!

Não morrerás, Deusa sublime!

Do trono egrégio

Assistirás intacta ao crime

Do sacrilégio

E, se morreres por ventura,

Possa eu morrer

Contigo, e a mesma noite escura

Nos envolver!

Ver esta língua, que cultivo,

Sem ouropéis,

Mirrada ao hálito nocivo

Dos infieis!...

Não! Morra tudo que me é caro,

Fique eu sozinho!

Que não encontre um só amparo

Em meu caminho!

Que a minha dor em a um amigo

Inspire dó!

Mas, ah! Que eu fique só contigo,

Contigo!

ANEXO B - Dom de Iludir

Não me venha falar da malícia de toda mulher
Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é

Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim
Cale a boca e não cale na boca notícia ruim

Você sabe explicar
Você sabe entender tudo bem
Você está
Você é
Você faz
Você quer
Você tem

Você diz a verdade e a verdade é o seu dom de iludir
Como pode querer que a mulher vá viver sem mentir?

ANEXO C - Pra que Mentir?

Pra que mentir
se tu ainda não tens
esse dom de saber iludir?
Pra quê? Pra que mentir
se não há necessidade de me trair?
Pra que mentir
se tu ainda não tens a malícia de toda mulher?
Pra que mentir se eu sei que gostas de outro que te diz que não te quer?
Pra que mentir tanto assim se tu sabes que eu sei que tu não gostas de mim?
Tu sabes que eu te quero
apesar de ser traído
pelo teu ódio sincero ou por teu amor fingido
Pra que mentir
Se tu ainda não tens malícia de toda mulher?
Pra que mentir se eu sei que gostas de outro que te diz que não te quer?

FENÔMENOS LINGUÍSTICOS: DESVIOS FONO-ORTOGRÁFICOS E MORFOSSINTÁTICOS EMERGENTES NA ESCRITA DE ESTUDANTES

Rosânia Fagundes de Jesus¹
Gilce de Souza Almeida²

RESUMO: Este trabalho resulta de uma pesquisa desenvolvida com base em textos escritos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, da rede pública municipal de Santo Antônio de Jesus, BA, com o objetivo de analisar fenômenos linguísticos — fonno-ortográficos e morfossintáticos — indicadores de dificuldades no domínio da escrita padrão. Além de identificar e analisar os fenômenos mais recorrentes nas produções textuais, apresentamos reflexões acerca de como os desvios na escrita são tratados no ensino de Língua Portuguesa (LP) e categorizamos os dados conforme a natureza linguística, apontando suas possíveis motivações. A amostra foi analisada com base em estudos de Bortoni-Ricardo (2004), Simões (2006), Bagno (2007), Silva (2015), entre outros não menos importantes, e provém de vinte e sete textos do gênero crônica, coletados durante as aulas de LP ministradas no Estágio Supervisionado III do curso de Letras - Língua Portuguesa, realizado em 2018. Observou-se que as ocorrências identificadas são linguisticamente motivadas, pois, enquanto padrão convencionalizado, o sistema ortográfico apresenta arbitrariedades que favorecem algumas inadequações na escrita. Já que esses fenômenos não são autorizados pela norma-padrão, é importante auxiliar os alunos na superação dessas dificuldades, o que demanda a adoção, pelo professor, de uma prática reflexiva e de uma concepção de língua que, dentre outras questões, garanta ao estudante a compreensão das peculiaridades da modalidade escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Fenômenos linguísticos. Desvios. Norma-padrão.

Introdução

No que respeita ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, a educação segue em busca de um ensino funcional, pragmático e reflexivo, capaz de promover uma abordagem dos eixos da língua portuguesa de modo articulado. Espera-se um ensino eficiente que contemple, portanto, a leitura, a oralidade, a escrita, a literatura, a análise linguística, além dos gêneros textuais, as variações e as diferentes modalidades da língua.

Entretanto, apesar dessa tomada de consciência, ainda há muitos entraves no ensino da língua materna e prova disso é que muitos alunos concluem a escolarização básica com inúmeras deficiências, desde as consideradas elementares até as mais complexas, sobretudo, na escrita. Não é interesse, neste texto, discutir os problemas que cercam o ensino de LP, pois isso requer uma discussão exaustiva, que desviaria o enquadramento definido para a

¹ Licencianda do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, 8º semestre, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.

² Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.



abordagem. Volta-se, então, para o que aqui se considera, em parte, resultado desse problemático contexto: os fatos linguísticos decorrentes das dificuldades no domínio da escrita padrão. Nesse sentido, estabelece-se como objetivo analisar fenômenos linguísticos — fono-ortográficos e morfossintáticos — indicadores de dificuldades no estabelecimento da escrita, em produções realizadas por estudantes do 9º ano da rede pública de ensino. Além disso, destacam-se outras pretensões, quais sejam: categorizar os dados conforme a natureza linguística, apontando as possíveis motivações para os casos identificados e refletir sobre como os desvios da escrita padrão são tratados no ensino de LP.

São adotados os termos “desvios” ou “inadequações” conforme o estudo de Travaglia (2008, p. 29) para referência às ocorrências ortográficas e morfossintáticas que se afastam da norma padrão, uma vez que a palavra “erro” pode apresentar uma semântica pejorativa. A intenção não é eufemizar as atitudes estigmatizantes, mas destacar que os desvios da língua escrita aqui são entendidos como elementos significativos, indicadores das possíveis dificuldades em relação ao domínio dessa modalidade. Convém salientar que o propósito deste trabalho não é diagnosticar fenômenos linguísticos a fim de criticá-los, tampouco de naturalizá-los como dificuldades insuperáveis, mas construir a consciência de que são possibilidades explicadas, muitas vezes, pelo próprio sistema linguístico ou por questões externas, como a atuação pouco eficiente da escola, dentre outras razões.

No plano fono-ortográfico, determinadas realizações linguísticas presentes na escrita dos estudantes são motivadas pelo desconhecimento das características fonológicas e ortográficas básicas do sistema da língua como, por exemplo, a arbitrariedade da relação som-letra e a variedade de sons para a mesma letra, bem como as convenções regulares e irregulares da estrutura da língua. Assim, até os alunos dominarem os principais aspectos do sistema ortográfico e apresentarem um desempenho linguístico acurado, é natural que se criem possibilidades de grafia ou “desvios ortográficos” nos textos, mesmo após o período de alfabetização. Além disso, é possível afirmar que tais interferências na escrita promovem o desenvolvimento linguístico do sujeito aprendiz, considerando que é a partir dessa etapa que será possível diagnosticar as deficiências e competências linguísticas do indivíduo e refletir como a produção de textos mobiliza esse conhecimento nos alunos.

Já que esses fenômenos não são autorizados pela norma-padrão da escrita, é importante auxiliar os alunos na superação dessas dificuldades, o que demanda a adoção,

pelo professor, de uma prática reflexiva e de uma concepção de língua que, dentre outras questões, garanta ao aluno a compreensão das peculiaridades da modalidade escrita. Assim, ocorrências linguísticas como as que serão apresentadas neste texto podem ser reconhecidas, a partir da perspectiva de Ferreiro (1986), como “[...] erros construtivos, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (FERREIRO, 1986, p. 23).

Para subsidiar as reflexões e análises a serem apresentadas, recorre-se às considerações advindas dos estudos de Darcilia Simões (2006) sobre os problemas da interferência da fala na escrita. Além disso, serão empregados os conceitos de Thaís Cristófaros Silva (2015) e Mattoso Câmara Jr. (1986), concernentes aos fenômenos fonético-fonológicos e ortográficos emergentes na escrita. Busca-se fundamentação também em estudos de Bortoni-Ricardo (2004), dentre outros.

1 Metodologia

A população considerada neste trabalho é uma turma de 9º ano, ensino fundamental II, de uma escola pública do município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. A classe, composta de 34 alunos, tinha faixa etária entre 14 a 16 anos, o que sugere uma pequena distorção série-idade. A escolha por esse grupo escolar pautou-se, basicamente, no fato de se esperar que, nessa etapa que antecede a entrada no ensino médio, os alunos já tenham alcançado o domínio da maioria das regras ortográficas da língua e tenham sido apresentados a fatos morfossintáticos da escrita padrão, como a concordância verbal e nominal e a pronominalização.

O *corpus* da pesquisa está constituído de 27 textos, obtidos no segundo semestre do ano de 2018, mais precisamente no mês de setembro, durante a execução do Estágio Supervisionado III, no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *campus* V. Nesse momento, quando os estagiários vivenciam experiências de efetiva regência de classe, foram desenvolvidas, com a turma do 9º ano, propostas de produção textual a partir de uma sequência didática que articulou um conjunto de atividades de leitura, compreensão, práticas de oralidade, análise linguística e, por fim, escrita e reescrita de texto.

O gênero textual definido como objeto de estudo para a turma e que norteou a elaboração da sequência didática foi a crônica, tematizando o pertencimento social. Para o desenvolvimento deste estudo, foi considerada a primeira versão dos textos, que se constitui em dados mais espontâneos, portanto, mais favoráveis à teorização sobre os fatos linguísticos que ilustram as dificuldades experimentadas pelos alunos em relação ao domínio da norma-padrão escrita, tanto no que concerne às convenções ortográficas quanto às regras morfosintáticas.

De posse do *corpus*, procedeu-se à leitura das produções e ao levantamento exaustivo dos problemas relacionados a aspectos formais da escrita dos estudantes, tais como pontuação, ortografia, acentuação, impropriedade vocabular e no uso dos pronomes, coesão, concordância verbal e nominal etc. Na etapa seguinte, a fim de facilitar a análise, fez-se a seleção dos aspectos mais recorrentes, agrupando-os em categorias e subcategorias, a serem demonstradas na seção referente à análise dos dados.

Antes de apresentar a discussão dos resultados obtidos, estão organizadas na seção a seguir algumas reflexões importantes para a compreensão do estudo realizado.

2 Reflexões sobre o processo de escrita e a compreensão do “erro” linguístico

A aquisição da escrita tem suas bases construídas durante os anos iniciais da escolarização, quando a criança começa a interagir com a linguagem de uma maneira mais consciente, formal e sistêmica. É nesse momento, quando é posta diretamente em contato com o sistema de escrita, que constrói a consciência fonológica, a qual lhe permite perceber o tamanho das palavras, a sua segmentação, as semelhanças fonológicas entre elas, a identificação de fonemas e sílabas.

A fala e os aspectos da oralidade já são bem desenvolvidos fora do ambiente de escolarização, mas é na escola que se busca ensinar os elementos formais e a natureza da língua, especialmente na modalidade escrita, que é considerada mais complexa por exigir que o aprendiz desenvolva e acione informações ainda em construção. Por esse entendimento é que Cagliari (1993) ressalta a importância do processo de alfabetização e da escrita para o desenvolvimento da sociedade, bem como para a formação e a autonomia do sujeito.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da Humanidade, pois somente através dos

registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.
[...] (CAGLIARI, 1993, p. 10).

No tocante à origem da escrita, conforme Cagliari (1993), esta foi uma invenção que mudou toda a dinâmica sociocultural da humanidade, porque se constitui como um meio de expressão da linguagem e da própria humanidade. Além disso, possibilitou o registro da história das nações, bem como contribuiu para a produção, propagação e controle dos conhecimentos que hoje temos à disposição. Também se referindo à importância sociocultural da escrita, Higounet (2003) afirma que

[...] não é apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo. (HIGOUNET, 2003, p. 10).

O ato de escrever é um processo de reflexão, pelo qual se dispõem pensamentos, crenças, ideologias, bem como a personalidade de quem escreve. Cada escolha lexical, estilística e estrutural pode denunciar o que foi aprendido e se a aprendizagem foi construída de forma autônoma e autoral. Destarte, a escrita não é apenas um método de transcrição, mas a transposição do pensamento como uma ação linguística, cognitiva e interacional, ora intuitiva, ora consciente. Isso porque é indispensável realizar a combinação entre os sons e letras adequadamente, acionar os processos físicos e mentais, pensar as regularidades e irregularidades do sistema linguístico, os aspectos ortográficos, semânticos e morfossintáticos a fim de atender aos critérios formais dessa modalidade e, sobretudo, pensar, enquanto autor do texto, “a relação que o sujeito estabelece com a linguagem.” (ABAURRE, 1997, p. 18). Todos esses aspectos conduzem às realizações linguísticas, sejam elas na fala ou na escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs, 2000, p. 21), “[...] para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.” Considerando que é em torno desse entendimento que a escola deve guiar as atividades de escrita, espera-se que, após as séries iniciais, os estudantes apresentem uma bagagem para construir a competência discursiva requerida para o ensino fundamental. A realidade, contudo, não corresponde a

essa expectativa, pois muitos demonstram dificuldades linguísticas consideradas elementares, e o que se pode verificar, diante de resultados como o das provas de Redação e Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é que os problemas permanecem ano a ano. Essa é uma realidade que abarca produções textuais de alunos em todos os níveis de ensino, desde o fundamental e médio, até em trabalhos acadêmicos de graduação.

Para uma efetiva apreensão das regras da escrita formal por parte dos alunos, é fundamental que a escola desenvolva atividades de produção textual, com frequência, observando as etapas e as condições de produção do texto. É importante também que as correções realizadas pelo professor de português não destaquem apenas os erros, pois tal atitude conduz o aluno a uma insegurança linguística, proveniente do medo de escrever “errado”. Diante disso, é preciso ter cuidado para que o processo de escrita não se torne para o alunado uma experiência traumática.

Estudos nas áreas da Linguística têm demonstrado uma preocupação em compreender melhor os desvios à norma-padrão, com vistas a desconstruir a visão homogeneizante e dicotômica de “certo” e “errado” ainda presentes nas aulas de LP e na sociedade de modo geral. Nessa perspectiva, Bagno (2007) explica as relações existentes entre a concepção de erro e os valores construídos em sociedade:

A noção de “erro”, em língua, tem a mesma origem das outras concepções de “certo” e “errado” que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com tempo. (BAGNO, 2007, p. 61).

Para compreender por que determinados fatos linguísticos, como os que serão aqui apresentados, devem ser entendidos dentro do processo de aprendizagem enquanto formas possíveis, basta pensar nas formas linguísticas chamadas de agramaticais, ou seja, aquelas que não são produzidas e/ou concebidas pelos falantes, que transcendem a lógica e a estrutura compreensível de um texto oral ou escrito. O erro, na verdade, é a transgressão das normas básicas da língua, a produção de formas linguísticas, expressões ou enunciados agramaticais em algum dos níveis linguísticos. Tal afirmação corrobora com a reflexão de

Claudio Cesar Henriques em nota introdutória da obra *Fonética, Fonologia e Ortografia* (2007):

[...] Haverá “erro” toda vez que um uso linguístico estiver fora de enquadramento em qualquer das modalidades da língua. Não é o que acontece em “eu vou/ eles vai”, mas é o que temos em “eu vamos/ eles vou”. A primeira construção se insere numa modalidade de língua que anula as oposições entre as pessoas gramaticais; a segunda não tem paradigma em nenhuma modalidade conhecida da língua e por isso está rigorosamente “errada”. (HENRIQUES, 2007, p. 19).

Não existe parâmetro real na ideia de certo e errado em língua; tem-se, na verdade, a construção social de valores subjetivos e convencionados para as normas ortográfica e gramatical, bem como para as variantes estigmatizadas e de prestígio.

Conforme as palavras de Bortoni-Ricardo (2004):

A noção de “erro” nada tem de linguística — é um (pseudo)conceito estritamente *sociocultural*, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua [...]. Só se poderia falar em “erro” e cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8).

Isso posto, entende-se que essa compreensão depende da concepção de língua adotada e como a ideia de certo e errado é construída social e culturalmente pelos falantes da língua portuguesa.

Para Cagliari (1993) “a língua portuguesa, como qualquer outra língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüisticamente, mas o diferente.” (CAGLIARI, 1993, p. 35).

A escola, enquanto instituição social e ambiente privilegiado para a formação intelectual do indivíduo, não pode permanecer alheia a esse cenário duvidoso do ensino e, sobretudo, da aprendizagem da língua portuguesa.

É preciso considerar que, ao lidarmos com estudantes da educação básica, estamos diante de pessoas ainda inseguras quanto aos usos linguísticos, especialmente, o da norma-padrão da escrita, e a escola não deve contribuir para o aumento dessa insegurança. Vale

lembrar que se tateia um terreno frágil, mas muito fértil, que apenas precisa de professores que saibam cultivá-lo da forma adequada, compreendendo que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm uma explicação no próprio sistema da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 100).

Garantir a aprendizagem da escrita é construir um repertório linguístico para os estudantes, oferecendo oportunidade de emancipação, inserção e participação no contexto social, tendo em vista as exigências da escola e da sociedade.

3 Compreensão de fenômenos linguísticos desviantes na escrita padrão

Nesta seção, são analisadas as formas linguísticas não convencionais mais recorrentes no *corpus* organizado. Salienta-se que este texto não abarca todos os fenômenos linguísticos observados e que, diante das várias ocorrências identificadas, foram selecionados apenas os exemplos mais representativos para cada uma das subcategorias consideradas. As ocorrências foram, inicialmente, agrupadas como fenômenos fonológico-ortográficos ou morfossintáticos e, posteriormente, subcategorizadas como demonstrado no Quadro 1. Após a apresentação deste, passa-se a discorrer sobre cada uma das subcategorias.

Quadro 1: Categorização dos fenômenos linguísticos quanto à natureza linguística.

Fenômenos fonológico-ortográficos	Exemplos
Desvios ortográficos decorrentes de hipercorreção	- “Nesse ano de 2018 <i>conhecir</i> 2 pessoas maravilhosas [...]” - “Me <i>sentir</i> acolhido pela escola nova [...]”
Apócope do “r”	- “[...] sou muito feliz por <i>pertence</i> a uma família cheia de muito amor [...]”
Ditongação	- “[...] eu pertença a Santo Antônio de Jesus, uma cidade no interior da Bahia, onde nasci e <i>residuo</i> até hoje.” - “Na escola é uma coisa rara <i>nóis</i> irmos para quadra [...]”
Representações múltiplas som/letra	- “Sou <i>conçiderada</i> uma ótima aluna.” - “[...] <i>faso</i> quase tudo só.”

Impropriedade vocabular	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] <i>nóis</i> so gostamos de brincar um pouco, <i>mais</i> somos inteligentes.” - “[...] pertenço a uma escola onde estou <i>a quatro anos</i> [...].”
Metátese	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] moro nessa rua <i>a quatroze</i> anos.” - “No dia seguinte, eu vim <i>percenbedo</i> que muitas coisas vinham a mudar em relação aos meus estudos [...].”
Rotacismo	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] <i>platicamente</i> não sou muito de amizades [...].”
Alteamento de vogal	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] pois alguns <i>mi</i> deixam só.” - “Dia vinte três de setembro vou participa do <i>campionato</i>.”
Abaixamento de vogal	<ul style="list-style-type: none"> - “Com o tempo e com a ajuda dos colegas o menino <i>conseguio</i> amigos novos e foi perdendo toda a insegurança.”
Hiposegmentação	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>Apartir</i> do momento em que você não é o mais popular ou a mais bonita da escola [...].”
Fenômenos morfossintáticos	Exemplos
Concordância nominal	<ul style="list-style-type: none"> - “Os garotos <i>ficaram muito triste</i> com o relato dele [...].” - “[...] vejo que hoje em dia <i>as pessoas tentam ser igual</i> as outras pessoas e não <i>buscam ser elas mesmo</i>.”
Concordância verbal	<ul style="list-style-type: none"> - “[...] <i>essas coisas deixa as pessoas</i> pra baixo [...].” - “Em uma escola da cidade grande <i>haviã</i>m os famosos grupinhos [...].”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Dentre os fenômenos fono-ortográficos identificados, os mais recorrentes foram os relacionados à hipercorreção. Considera-se a hipótese de que os alunos, por estarem na fase de transição para o ensino médio — o 9º ano —, já apresentam um arcabouço linguístico das convenções da escrita adquiridas durante as séries anteriores, o que os leva a monitorar o comportamento linguístico, demonstrando, portanto, uma preocupação com a norma-padrão. Contudo, as características arbitrárias, bem como as regularidades e irregularidades do sistema da língua ainda lhes causam equívocos e, no ímpeto escreverem “certo”, corrigem

demasiadamente determinadas palavras, acrescentado, reduzindo e/ou omitindo traços inadequadamente.

Por apresentar uma forte relação com a norma-padrão, a hipercorreção pode ser entendida como a busca pelo “bem falar e escrever”. Sofre influência das variedades de prestígio social e, quando é realizada, busca regularidades nos contextos formais de uso. As palavras *beijo* e *cadeira*, por exemplo, em falas pouco monitoradas, são pronunciadas como *bejo* e *cadere*. Tendo consciência do prestígio das primeiras formas, o indivíduo apoia-se nessas referências, realizando generalizações ao produzir as palavras *direitora*, *bandeija*, *carangueijo*, resultando em uma correção para além da forma padrão.

Dubois *et al.* (1973, p. 32) denominam a hipercorreção como a “busca do uso correto que se eleva ‘acima da correção’ [...]”. Em consonância com este pensamento, Silva (2015) define a hipercorreção como:

[...] fenômeno em que um falante utiliza uma pronúncia que transcende a norma, quando de fato tal falante pretendia utilizar a linguagem de padrão e de prestígio. Por exemplo, as palavras *meritíssimo* e *privilégio* — que tem a pronúncia padrão *mer[i]tíssimo* e *pr[i]vilégio* — seriam pronunciadas em hipercorreção como *mer[e]tíssimo* e *pr[e]vilégio*, transcendendo a norma. A hipercorreção, nesse caso, decorre do fato de o falante, indevidamente, utilizar uma vogal média [e] quando a forma padrão seria com uma vogal alta [i]. (SILVA, 2015, p. 133).

A hipercorreção é, na verdade, uma motivação extralinguística que desencadeia a ocorrência de muitos fenômenos. Reflete-se na escrita até de pessoas letradas, principalmente, porque resulta da preocupação com a norma padrão da língua, do comportamento linguístico monitorado, cujos usos não são adequadamente conhecidos e aplicados.

Também recorrente nos textos dos estudantes, o apagamento do “r” ortográfico ou apócope do “r” é assim definido por Câmara Jr. (1986):

Desaparecimento de um fonema em fim de vocábulo. Na evolução da língua portuguesa são muito importantes duas espécies de apócope: 1) A das consoantes finais, não sendo líquidas ou sibilantes: *amat* > *ama*; *ad* > *a*, etc.; 2) a do -e depois de consoante líquida, sibilante ou nasal dental; passando a consoante a formar sílaba com a vogal precedente: *amare* > *amar*, *legale-* > *leal*, *mense* > *mês*, *sermone-* > *sermon*, *arc*, *donde* – *sermão*. (CÂMARA Jr, 1986, p. 57).

Na concepção de Dubois *et al.* (1973) “apócope é uma mudança fonética que consiste na queda de um ou mais fonemas ou sílabas no fim de uma palavra [...]”. A seguir, alguns exemplos retirados dos textos analisados:

- a) “Sou muito *esfoçada*.”
- b) “[...] sou muito feliz por *pertence* a uma família cheia de muito amor e também a uma escola como esse que eu aprendo muito [...].”

A queda do “r” é uma característica constante em falas pouco monitoradas, ocorrendo, notadamente, em verbos no infinitivo, mas podendo aparecer também em substantivos cujo fonema /r/ encontra-se em final de palavra ou coda silábica. A apócope interfere na estrutura da sílaba, promovendo sua simplificação ao reduzi-la de CVC para o padrão silábico CV. Trata-se de um evento da oralidade, pois tem sido muito comum não pronunciar o fonema /r/ no final de palavras. A inobservância da escola a esse fenômeno na oralidade, certamente contribui para que os alunos o transfiram para a escrita.

A ditongação, que também promove alteração na estrutura silábica, é definida por Silva (2015) como

[...] fenômeno fonológico em que uma vogal simples, ou monotongo, passa a ocorrer com um **glide**, ou seja, perdendo a propriedade de ocupar o núcleo silábico. Por exemplo, no português brasileiro, uma vogal alta em hiato com outra vogal pode, opcionalmente, ocorrer como glide, formando um ditongo: *d[io]cesse > d[io]cese* ou *mág[ua] > mág[ua]*. (SILVA, 2015, p. 93, grifo do autor).

- c) “[...] *nóis* so gostamos de brincar um pouco, mais somos inteligentes.”
- d) “Eu *participio* de um grupo de esportes.”

O caso (c) ocorre por influência da oralidade, enquanto o (d) pode ter sido motivado pela a hipercorreção, pois, no intento de escrever segundo o padrão, corrige-se a palavra para além da norma, recaindo sobre um desvio de supercorreção.

Os casos de múltiplas representações, especialmente a inconstância gráfica do “s”, certamente ocorrem porque os alunos identificam o som /s/, mas não conseguem adequar seus usos nos diferentes contextos, isso porque, como lembra Simões (2006, p. 53), “a despeito da dificuldade ortográfica carregada pelo som /s/ em português, que tem oito formas gráficas possíveis ([c] [ç] [s] [ss] [sc] [sç] [x] [xc]), o alfabetizando resolve o problema estabelecendo a correspondência biunívoca entre fonema e letra [...]”. Ainda em fases

avançadas da escolarização, essa correspondência é verificada, conforme os exemplos a seguir, extraídos dos textos de alunos do 9º ano.

e) “Em um *serto* dia eu fui a uma loja de roupas [...]”

f) “Pertencimento é quando a gente se *cente* bem em algum lugar.”

A impropriedade vocabular neste estudo está relacionada à troca de palavras semelhantes na pronúncia, mas com grafia e significado diferentes (homofonia). São realizações de língua escrita comuns na variedade popular e que se relacionam a influências da fala na escrita, uma vez que na oralidade tais palavras são muito parecidas, como por exemplo, os pares *me/mim*, *mas/mais*, *mal/mau*, identificados no *corpus*. Segundo Silva (2015), pode-se definir a homofonia da seguinte forma:

[...] relação entre palavras que têm significados distintos, mas que apresentam a mesma pronúncia. Diz-se que tais palavras são denominadas homófonas. Palavras homófonas que têm a mesma grafia são denominadas homógrafas, como, por exemplo: *manga* (fruta, de uma camisa, de pasto), *passaio* (verbo, diversão, calçada). Palavras homófonas que têm grafia diferente são denominadas heterógrafas, com, por exemplo, *cela* e *sela*, *conserto* e *concerto*. (SILVA, 2015, p. 134).

Seguem outros exemplos de palavras homófonas heterógrafas extraídas do *corpus*:

g) “Eu viajo para outras cidades e estados para fazer o que eu *mas* gosto [...]”

Em (g) a forma adequada ao contexto seria o *mais* (de adição) e não *mas* (contradição). Na oralidade, a diferença entre as duas palavras é bem pouco perceptível na maior parte dos contextos e dialetos, aspecto que é também transferido para a escrita.

Foram detectados também casos de impropriedade vocabular relacionados ao desconhecimento da diferença entre os pronomes *onde* e *aonde*. Na fala comum, essa diferença parece bastante neutralizada, uma vez que o falante não faz qualquer distinção entre os usos. Sem uma intervenção efetiva da escola, esse fato é também frequente na escrita dos alunos, conforme os exemplos a seguir:

h) “[...] pertenço a esse mundo *aonde* Deus me deu a oportunidade de estar [...]”

i) “[...] cadê seus amigos, *aonde eles estão*?”

Nos casos (h) e (i), em que há uma troca entre os pares *onde/aonde*, a forma adequada à escrita formal seria *onde*, que se refere a lugar e seu emprego não está relacionado a verbos de movimento.

Essas são situações nas quais o aprendiz conhece as formas, mas não sabe usá-las adequadamente em seus respectivos contextos. Para que se compreendam as nuances entre uma forma e outra, faz-se necessário um trabalho exaustivo de contextualização e reconhecimento da semântica das palavras.

A metátese é a inversão de letras/fonemas em um segmento. Considerando que a realização padrão de algumas palavras requer maior esforço no processo de articulação, recorre-se a forma não padrão por ser mais simples de pronunciar, chamada de acomodação linguística. É um processo comumente relacionado a indivíduos em fase de alfabetização, às variantes populares e a pessoas com pouca escolaridade. Silva (2015) descreve este fenômeno da seguinte maneira:

[...] fenômeno de troca de posição de um segmento dentro de uma palavra *lagarto* pode ocorrer a metátese na fala de algumas pessoas e atestarmos a pronúncia *largato*. Nesse caso, o r que ocorre na penúltima sílaba — *lagarto* — passa a ocorrer na primeira sílaba, *largato*. [...] (SILVA, 2015, p. 152, grifo do autor).

- j) “[...] moro nessa rua a *quartoze* anos.”
- k) “No dia seguinte, eu vim *percenbedo* que muitas coisas vinham a mudar em relação aos meus estudos [...].”

Curiosamente, os exemplos supracitados não parecem comuns na oralidade, o que pode denotar que simplesmente o aluno não sabe grafar essas palavras ou ocorreu algum lapso no momento de escrevê-las, visto que dificilmente alguém pronunciaria *quartoze* e *percenbedo*, que exigiria um esforço muito maior do que a forma padrão.

Algumas palavras que apresentam metátese na língua portuguesa são: *tauba/tábua*, *cabeleleiro/cabeleireiro*, *pregunta/pergunta*, *preda/pedra*, entre outras. Normalmente, essas construções denunciam o lugar de fala dos sujeitos, uma vez que são comuns na linguagem popular, de pouco ou nenhum prestígio.

O rotacismo é definido como “[...] a transformação da sibilante sonora [r] a partir de outras consoantes, como [d] e, sobretudo [l].” (DUBOIS *et al.*, 1973, p. 412). Assim como a metátese, é uma das realizações mais estigmatizadas no contexto social por ser bastante emblemática e perceptível tanto na fala quanto na escrita popular.

- l) “[...] *platicamente* não sou muito de amizades [...].”

Silva (2015) também apresenta uma definição para o referido fenômeno:

[...] fenômeno fonológico relacionado com a realização fonética de um som **rótico** em substituição a som **lateral** ou vice-versa. No português, o rotacismo ocorre, por exemplo, quando há substituição da líquida lateral [l] pela vibrante simples ou tepe [r]. Por exemplo, em casos de rotacismo a palavra blusa é pronunciada como [bruza]. (SILVA, 2015, p. 197, grifo do autor).

Segundo Silva (2015), o rotacismo pode ocorrer tanto na troca do [l] pelo [r] quanto no sentido oposto. Pode-se afirmar que está associado à dificuldade na articulação desses sons por parte dos indivíduos, ao nível de escolaridade e, em alguns casos, à fala de comunidades rurais.

Os fenômenos de alteamento e abaixamento de vogal referem-se ao modo com os sons das vogais são produzidos, considerando a posição e/ou elevação da língua durante a articulação. Assim, /i/, /u/ são vogais altas; /e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/ são médias; /a/ é baixa. A realização desses fatos ocorre quando um segmento vocálico médio é pronunciado elevando um fone como em *copo* [kɔpu], ou quando uma vogal alta é reduzida a outra considerada média como em *discordar*- [dɛskɔxda].

Foram identificados no *corpus* os exemplos:

Rebaixamento do fone [i] para [ɛ]

m) “[...] sem declamar *hipocresia* ou preconceitos.”

Alteamento do fone [ɛ] para [i]

n) “[...] dia vinte três de setembro vou participa do *campionato*.”

A realização em (m) é um caso específico. Possivelmente, houve uma generalização, dado que o som /i/ é representado pela letra “e” em alguns contextos como, por exemplo, nas pronúncias de *escova*, *desatenção*, *identidade* etc. Por não conceber a palavra *hipocresia*, com o som /i/ bem marcado, o aluno grafava-a como *hipocresia*. No caso de (n), há interferência do alteamento vocálico muito comum na fala de muitos dialetos.

A hiposegmentação refere-se à união de duas formas linguísticas reduzidas a um vocábulo, produzindo uma sequência sonora única: “a palavra composta por justaposição consta de mais de um vocábulo fonológico, mas o conjunto é apenas um vocábulo formal.” (CARONE, 1998, p. 34).

o) “*Apartir* do momento em que você não é o mais popular ou a mais bonita da escola [...]”

É um fenômeno nomeado por Simões (2006, p. 55) de “*escrita em cordão*, em que o aluno transpõe para escrita a ausência de silêncio na cadência frasal e liga as palavras.”.

Os fenômenos morfossintáticos da concordância nominal e verbal são motivados por vários fatores, dentre os quais destacamos, por limitações de espaço, apenas a saliência fônica. Quanto maior a saliência, isto é, a percepção da diferença singular e plural entre as formas, menor a probabilidade de desvios. Conforme palavras de Cardoso e Cobucci, (2014):

As pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que os aspectos linguísticos mais importantes para que ocorra a variação da concordância são a *saliência fônica* e a *posição dos elementos no sintagma*. Com relação aos aspectos sociais, um dos mais importantes para entender a variação da concordância de número no PB é a escolaridade dos falantes. (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 82, grifo das autoras).

p) “Quando eu tenho tempo livre eu gosto de jogar futebol com meus amigos ou ficar *nas redes social*.”

q) “[...] *essas coisas deixa as* pessoas pra baixo [...].”

O exemplo em (q) apresenta uma relação com a simplificação da concordância, marcada apenas nos dois primeiros segmentos do sintagma nominal (*nas redes social*). Em (r) não foi feita a concordância entre o verbo e sujeito conforme a norma padrão, mas ainda que não haja marca de plural no verbo, ela está descrita no sintagma nominal (*essas coisas*).

Exemplos como em (r) são comuns em falas pouco monitoradas e em variantes de pessoas menos escolarizadas, nas quais os traços sonoros de algumas formas linguísticas são menos perceptíveis como em (*deixa/deixam*), assim, a inobservância do fator da saliência fônica provoca esse tipo de realização também na escrita.

As ocorrências identificadas nesta seção são, em sua maioria, comuns mesmo nas séries finais do ensino fundamental, considerando que estas constituem uma etapa intermediária do ensino básico e de transição para o ensino médio. Outras são hipóteses esporádicas e eventuais, que aparecem somente uma vez. Estes constituem dados relevantes para a análise, já que se trata de fenômenos raros e idiossincráticos decorrentes, por exemplo, da falta de atenção ou lapso mental. Mas, todos os dados são significativos para a análise e merecem destaque pelas informações que podem revelar.

No caso do estudo em questão, tais fenômenos são indicativos da aprendizagem da escrita, revelam o que os alunos já dominam desta modalidade e o que ainda precisam

aprimorar, levando em consideração a série em estudo. Além disso, é preciso considerar que na tessitura textual, muitos aspectos cognitivos são acionados concomitantemente, exigindo múltiplas competências e habilidades do indivíduo.

Considerações finais

É possível observar que as ocorrências identificadas são linguisticamente motivadas. Além de terem se tornando tendência na língua devido, sobretudo, aos processos de variação e mudança linguísticas, ocorrem também pela estratégia da generalização, quando uma regra específica é aplicada a todos os casos. São estes, portanto, fatos de “regularização sistêmica” (SIMÕES, 2006).

Muitas transformações linguísticas ocorrem diacronicamente e se institucionalizam no vernáculo padrão, como por exemplo, as mudanças que ocorreram do latim para o português. Com o tempo, tornam-se motivações para a realização de processos fonológicos, ortográficos e até mesmo morfossintáticos na escrita e na fala de muitos indivíduos, letrados ou não. Significa dizer que, enquanto convenções, o sistema ortográfico e as arbitrariedades da língua possibilitam algumas inadequações na escrita, consideradas formas legítimas, ainda que não sejam autorizadas pela norma padrão.

Dominar a ortografia não significa escrever bem, apenas escrever “corretamente”, do ponto de vista da norma padrão. Certamente, as dificuldades ortográficas não são as questões que mais preocupam os professores e os alunos. Acredita-se que o desafio maior consiste em articular as práticas de comunicação e análise linguística, a leitura, a produção textual, bem como os elementos de textualidade de forma plena e consciente.

Assim, ressalta-se a emergência de se criar um encadeamento entre as práticas de análise da língua em uso e o ensino na perspectiva normativa, de desenvolver nos estudantes a consciência fonológica, a fim de que sejam capazes de compreender de que maneira os elementos sonoros se realizam graficamente no texto, bem como perceber as relações estabelecidas nos diferentes níveis linguísticos, na fala e, especialmente, na escrita.

Para uma educação que se queira democrática, é importante refletir sobre os diferentes usos linguísticos sem, contudo, deixar de trabalhar com as normas de prestígio para que todos se tornem falantes proficientes. Se estes aspectos forem trabalhados adequadamente no ensino de língua portuguesa, seguramente contribuirão para que a escrita

se desenvolva de modo satisfatório, oferecendo aos estudantes possibilidades de autonomia linguística, inserção e ascensão social.

Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade de. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 6. ed. Editora Scipione: São Paulo, 1993.
- CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial.
- CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- HENRIQUES, Cláudio Cezar. *Fonética, fonologia e ortografia: estudos fono-ortográficos do português*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SILVA, Thais Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2015.
- SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2008.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM FOCO NA ESCRITA

Ana Karolline de Almeida Carneiro¹
Úrsula Cunha Anecleto²

RESUMO: O presente artigo, recorte de monografia ainda em andamento, apresenta como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) contribuem para a construção de competências de escrita de discentes da Educação Básica. Nessa perspectiva, observam-se os fatores de textualidade orientados pelo próprio texto, a coesão e a coerência textuais, para a construção de sentido e para a organização linguística de um texto. Para isso, tem como objetivo discutir a importância dos LDLP para a aprendizagem de escrita de discentes e evidenciar como a coesão e a coerência textuais são fatores indispensáveis para a organização e estruturação de um texto. Os caminhos metodológicos que nortearam a pesquisa foram construídos com base em textos teóricos, tendo como foco a pesquisa documental, pois o objeto de estudo, o Livro Didático, é classificado como um documento escolar. Teoricamente, embasou-se nos estudos sobre Livro Didático (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005); concepção de texto e critérios da textualidade (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; BRASIL, 1998). Para tanto, constatou-se que os Livros Didáticos, ao apresentarem a coesão e a coerência textuais como fatores importantes para a textualidade — e, assim, para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos — contribuem de forma significativa para a construção de competências de escrita dos discentes e para a formação dos sujeitos atuantes em seus próprios textos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Língua Portuguesa. Coesão textual. Coerência textual.

Considerações iniciais

Considera-se o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) um importante meio para o ensino, pois além de constituir-se como uma mídia de trabalho para professores, também colabora significativamente para a construção do conhecimento do aluno, oferecendo grandes contribuições para a ampliação de competências linguístico-textuais por meio de atividades de leitura e de escrita. Por se tratar de uma mídia basilar para o processo de ensino e de aprendizagem, torna-se necessário que o Livro Didático auxilie na construção de competências de escrita dos discentes. Para isso, é fundamental que enfatizem os fatores de textualidade orientados pelo próprio texto, coesão e coerência textuais, em atividades que

¹ Graduanda em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus XIV*.

² Doutora em Educação (UFPB). Mestre em Crítica Cultural (UNEB). Docente no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e no curso de Letras Língua Portuguesa (UNEB) - *Campus XIV*.

propõem a produção de texto escrito, pois esses fatores são imprescindíveis para a organização e transmissão de sentido de um texto.

Sabe-se que produzir textos é uma prática de suma importância para os sujeitos em diversos contextos e situações, principalmente no ambiente escolar. Isso porque a escrita, além de ser uma atividade interativa comunicacional, sua prática também proporciona o aprimoramento de competências textuais. Contudo, muitas vezes, o único suporte que os alunos possuem para os auxiliarem nessa prática é o Livro Didático. Por isso, este artigo objetiva enfatizar a importância desse suporte didático como auxílio para os discentes nas práticas de produções textuais, evidenciando como a coesão e a coerência textuais podem contribuir para a construção de competências de escrita e para a formação do sujeito autor.

O artigo possui uma abordagem qualitativa, através da qual buscou o aprofundamento da compressão de um meio de grande importância para o processo de ensino e de aprendizagem no campo educacional: o Livro Didático. Além disso, constitui-se como uma pesquisa documental, pois o Livro Didático é uma mídia escolar que se caracteriza como um dos documentos que contribuem para a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola. Desse modo, esse documento estabelece uma ligação direta com os fatos que serão analisados pela pesquisa. Teoricamente, embasou-se nos estudos sobre Livro Didático (BEZERRA, 2005; RANGEL, 2005); concepção de texto e critérios da textualidade (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2002; BRASIL, 1998).

1 O Livro Didático de Língua Portuguesa

O Livro Didático é um meio de grande importância para o ensino básico nas escolas brasileiras, pois se constitui como um material basilar para o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Pode contribuir significativamente para a qualificação do ensino do professor, além de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Por isso, afirma-se que este material é indispensável para as aulas de Língua Portuguesa, constituindo-se como uma das metodologias de trabalho docente. Nesse sentido,

O Livro Didático de Português, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras (BEZERRA, 2005, p. 35).

Dessa forma, considera-se o LDLP um importante meio para o ensino, pois além de constituir-se como uma mídia de trabalho para professores, também contribui significativamente para a construção do conhecimento do aluno. Entretanto, faz-se necessário evidenciar que o Livro Didático distribuído às escolas atualmente já passou por inúmeras transformações que dizem respeito, principalmente, à linguagem utilizada, aos aspectos visuais e ao material para confecção, que foram se adequando e se adaptando ao público receptor dos livros.

Essas mudanças contribuíram significativamente para a ampliação da utilização do Livro Didático nas salas de aula que, com o passar dos anos, foi se legitimando como uma importante mídia para a práxis educativa. Passaram, então, a ser criados órgãos específicos para supervisionar a produção e para colaborar com o reconhecimento do Livro Didático a nível nacional. Segundo Freitas e Rodrigues (2008, p. 27),

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção.

Com órgãos específicos cuidando da produção e circulação dos Livros Didáticos, as mudanças continuaram ocorrendo. Na história desse material didático, houve inúmeros órgãos que ficaram à frente do controle das produções, circulações e legitimações dos Livros Didáticos nacionais, entre eles, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que foi oportunizada graças ao acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Nacional (USAID); a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), entre outros.

Com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de distribuir Livros Didáticos de qualidade para as escolas públicas. No entanto, de acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2018, *online*), com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o PNLD ampliou as suas funções e, devido a isso, agora possui uma nova nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Escolar.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018, *online*), este Decreto integrou, entre outras atividades, “ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”. Com isso, o PNLD passou a oferecer novas possibilidades para a prática educativa por meio da inclusão de outros materiais pedagógicos, como obras literárias e jogos educacionais, que podem contribuir de forma relevante para o conhecimento dos alunos.

Assim, as coleções de Língua Portuguesa que são disponibilizadas às escolas por meio do PNLD podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de docentes e discentes, voltando-se às práticas de letramento, que levem em conta a formação do sujeito sociointeracional. Desse modo, as atividades dos livros podem colaborar para a aquisição de conhecimentos linguísticos e discursivos do aluno, além de fomentar a ampliação de competências comunicativas, auxiliando-os em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, espera-se que as coleções de Língua Portuguesa possam articular de forma adequada “os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2016, p. 11).

Neste sentido, faz-se importante que haja integração entre os eixos de ensino nos LDLP, pois esta integração contribui para que as práticas de ensino não fiquem descontextualizadas para que, assim, o aluno possa ganhar mais autonomia para atuar sobre seu texto. Destaca-se que essa ação educativa deve contribuir para o domínio da escrita, da leitura e da oralidade dos educandos, que são modalidades importantes para a atuação dos sujeitos, de forma efetiva, em diversas situações comunicativas e, também, favorecer demandas básicas do mercado de trabalho.

Para tanto, as atividades de produção textual do LDLP podem dialogar, também, com as propostas de leitura que constam em cada unidade de estudo, pois se espera que esse artefato cultural seja organizado a partir de um ensino voltado para os gêneros textuais. Além disso, enfatiza-se que a produção de textos deve ter uma função prioritariamente social. Assim, é indispensável que as coleções de Livros Didáticos objetivem o desenvolvimento de sujeitos capazes de utilizar diferentes textos em diferentes situações comunicativas, além de compreender a funcionalidade de uma diversidade de gêneros.

A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) afirmam que um dos objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, de forma que possam atuar efetivamente em diferentes situações sociais mediadas pela linguagem. Segundo o documento, cabe às escolas organizarem ações que possibilitem o discente “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos [...]” (BRASIL, 1998, p. 32).

Sendo assim, evidencia-se que o ensino possui um papel relevante para a formação de alunos produtores de textos. Para tanto, os LDLP podem auxiliar o trabalho do professor no processo de ensino da escrita e dos fatores que fazem parte dessa ação. Além disso, os Livros Didáticos servem como material de apoio para os alunos, trazendo reflexões e exercícios de aprendizagem, objetivando aprimorar as suas competências³ de produção textual.

Portanto, por se tratar de uma mídia fundamental para o ensino básico, é indispensável que o Livro Didático de Português ofereça aos alunos textos diversificados quanto aos gêneros, aos tipos, aos assuntos abordados etc., além de proporcionar atividades que levem os alunos a desenvolverem seus conhecimentos linguísticos vinculados com conhecimentos sociais e cognitivos. Além disso, de acordo com Rangel (2005, p. 19), também é preciso que o Livro Didático de Português ensine a “produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização”.

Em vista disso, é necessário que o Livro Didático de Português contribua para a ampliação das competências de escrita dos alunos a partir das atividades de produção textual. Essas competências dizem respeito às habilidades de produção de texto que o sujeito adquire ao longo da vida, as quais colaboram para que o sujeito possa se inserir efetivamente em diversas situações de comunicação. Existem inúmeras competências de escrita que podem ser alcançadas pelo sujeito, entre elas, os critérios de textualidade que postulam que um texto deve respeitar um conjunto de fatores para que efetive a comunicação.

³ O termo competência refere-se aos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo sujeito que podem contribuir para que ele possa atuar de forma efetiva em uma determinada situação, trabalho ou tarefa (ZABALA; ARNAU, 2010).

1.1 Critérios de textualidade

Entende-se que os alunos, no processo de produção de texto, precisam levar em conta aspectos importantes nessa ação, tais como mecanismos linguísticos de articulação de ideia, articulação entre argumento e ponto de vista, sequenciação temática etc. Desenvolver essas competências é de suma importância para o educando, tendo em vista que elas possibilitam que a escrita se transforme em “um todo organizado de sentido” (FIORIN; SAVIOLI, 1995, p. 16). Isso favorece que os alunos tenham uma melhor atuação dentro da sociedade, pois são muitos os ambientes que requerem a produção de textos como uma das funções desempenhadas, tanto em momentos formais quanto informais.

Diante dessa realidade, é necessário que o educando aprimore cada vez mais suas competências textuais. Por isso, muitos professores buscam no Livro Didático de Português um recurso para desenvolver uma atividade de produção escrita que possibilite a ampliação dessas competências em seus alunos. Existem diversas competências de escrita que objetivam formar o sujeito escritor, entre elas, os critérios ou fatores de textualidade.

De acordo com Koch e Travaglia (2011, p. 27-28), a textualidade “[...] é o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado de frases ou palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global”.

Com isso, pode-se afirmar que os critérios de textualidade dizem respeito a um conjunto de características que qualificam um texto. Esses critérios são imprescindíveis para a produção de sentidos de um texto, pois, através deles, o escritor estabelece mecanismos de comunicação para a compreensão do que propôs em seu texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 93), “[...] um texto deve obedecer a um conjunto de critérios de textualização, já que não é um conjunto aleatório de frases, nem é uma sequência em qualquer ordem.” Ainda, segundo o autor:

Considerando o texto como uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, os sete critérios de textualização mostram quão é rico um texto em seu potencial para conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Por isso, afirma-se que cada critério de textualidade é de suma importância para a produção textual e a formação do sujeito escritor. De acordo com Beaugrande e Dressler

(1981 *apud* MARCUSCHI, 2008), os sete critérios de textualidade apresentam orientações textuais diversas: coesão e coerência (orientados pelo próprio texto); intencionalidade e aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico); informatividade (orientado pelo aspecto computacional) e situacionalidade e intertextualidade (orientados pelo aspecto sociodiscursivo). Para tanto, este artigo tem como enfoque apenas os critérios orientados pelo próprio texto: a coesão textual e a coerência textual.

1.1.1 A coesão textual

De acordo com Koch (2002, p. 14), a coesão textual “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Dessa forma, a coesão corresponde à maneira como é estruturada a sequência de frases e palavras em um texto, colaborando para que ocorra uma sequência lógica, tornando o texto mais compreensível, ordenado e persuasivo para o leitor. Portanto, a coesão textual é responsável por estabelecer sentido entre os elementos que ocorrem na superfície do texto, constituindo-se como um dos processos fundamentais para a sua produção.

Utilizam-se os elementos de coesão para que as ideias apresentadas no texto se tornem claras, evitando, assim, tornar-se repetitivo. Além disso, para que haja o encadeamento das frases e palavras em um texto é necessária a utilização dos elementos de coesão, tais como pronomes, conjunções, preposições etc. Esses elementos possibilitam a substituição de palavras ao longo do texto, contribuindo para que não ocorra repetições ou redundâncias, além de favorecer a compreensão ao ligar as ideias e expressões.

Koch (2002), tendo como ponto de partida os estudos de Halliday e Hasan (1976), apresenta como principais fatores de coesão a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Dessa forma, são apresentados cinco mecanismos de coesão textual, evidenciando, assim, que a coesão pode acontecer a partir de algumas dessas relações textuais. Desse modo, faz-se necessário compreender cada um desses mecanismos, a começar pela coesão por referência. De acordo com Koch (2002, p. 19), “são elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação. Aos primeiros denominam *pressupostas* e aos últimos, *pressupostos*” (grifos das autoras).

Portanto, é possível afirmar que a coesão por referência ocorre quando uma determinada palavra ou expressão no âmbito do texto faz referência a outra palavra ou expressão, isto é, ao referente. Outrossim, a coesão por referência pode apresentar uma relação exofórica ou endofórica ao texto. A referência é exofórica quando há uma relação com um fator externo ao texto e endofórica quando há uma relação com um fator interno. Salienta-se que, nas relações endofóricas, quando o referente se localiza antes do termo coesivo, tem-se uma anáfora e quando se localiza após o termo coesivo tem-se uma catáfora.

A coesão por substituição, por sua vez, trata-se da substituição de um termo ou de uma oração no lugar de outro. Para Koch (2002, p. 20), “seria uma relação interna ao texto, em que uma espécie de “coringa” é usado em lugar da repetição de um item particular”. Essa substituição pode ser utilizada para empregar termos ou orações retomando outros termos já utilizados através da anáfora ou utilizando termos que sucedem através da catáfora. Assim, quando há uma retomada, tem-se uma anáfora; quando há uma sucessão, tem-se uma catáfora. Ainda, segundo Koch (2002, p. 20), “a substituição seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando há, pelo menos, uma especificação nova a ser acrescentada”.

A coesão por elipse, nas palavras de Koch (2002, p. 21), trata-se de “uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto”. Portanto, é possível afirmar que este mecanismo consiste na ocultação de uma ou mais palavras sem que isso comprometa o sentido do texto. Essa elipse contribui para que não haja repetições de termos na oração; evidencia-se, também, que as palavras ocultadas podem ser facilmente lembradas pelo leitor em virtude dos termos apresentados anteriormente à ocultação.

Por sua vez, a coesão por conjunção é um mecanismo que contribui para que haja relações entre os termos de uma oração através da utilização de conjunções. Segundo Koch (2002, p. 21, grifos das autoras), “trata-se dos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como: *e, mas, depois, assim* etc.”. Por fim, tem-se a coesão lexical; esta pode ocorrer por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. Segundo Koch (2002), a reiteração acontece através da repetição do mesmo item lexical ou através do emprego de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc. A colocação, por sua vez, ainda de acordo com Koch (2002, p. 22), “consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo”.

Em suma, para melhor explicar o que foi exposto, elaborou-se um quadro para apresentar os cinco mecanismos de coesão textual, suas características ou funções pretendidas no âmbito textual e alguns exemplos para esclarecer as especificidades de cada mecanismo.

Quadro 1 - Síntese dos mecanismos de coesão textual

Mecanismos de coesão textual	Características ou funções pretendidas	Exemplos
Coesão por Referência	Retomada de um termo já citado por outro termo que o substitui. A referência pode ser exofórica ou endofórica.	<i>João e Pedro</i> são alunos muito estudiosos. <i>Ambos</i> conseguiram passar no vestibular.
Coesão por Substituição	Substituição de um termo ou de uma oração no lugar de outro.	João passou no vestibular e Pedro <i>também</i> .
Coesão por Elipse	Ocultação de uma ou mais palavras sem que isso comprometa o sentido do texto.	Pedro estuda Português e ao mesmo tempo Pedro <i>ouve</i> músicas.
Coesão por Conjunção	Relações existentes entre os termos de uma oração através da utilização de conjunções.	João e Pedro passaram no vestibular, <i>contudo</i> , estudarão em turmas diferentes.
Coesão Lexical	Ocorre por meio de dois mecanismos: reiteração e colocação.	João e Pedro estão lendo <i>Dom Casmurro</i> e <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> . <i>Obras</i> de um grande gênio brasileiro.

Fonte: (KOCH, 2002, p. 18-22)

Os elementos de coesão textual apresentados, responsáveis pela estruturação e pela transmissão de sentidos e de conhecimentos de um texto, são importantes para a boa formação textual e, por isso, fundamentais para se planejar a produção escrita em sala de aula. Entretanto, há outros critérios tão importantes quanto a coesão e que devem ser considerados numa produção textual, como a coerência textual que, em linhas gerais, contribui para efetivar a comunicação e os sentidos de um texto.

1.1.2 A coerência textual

A coerência textual é um critério de textualidade que, de acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 21), “está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentidos para os usuários, devendo,

portanto, ser entendida como um critério de inteligibilidade”. Contudo, este critério não deve ser considerado apenas como traços de um texto, mas como resultados de processos cognitivos que se manifestam entre os interlocutores do texto. Nesse sentido, para que haja a efetivação da comunicação, é necessário que o leitor compreenda como os conceitos, atitudes e intenções se unificam no texto. Desse modo, é possível que um texto seja coerente para um leitor e incoerente para outro, pois “o juízo de incoerência não depende apenas do modo como se combinam elementos linguísticos no texto, mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 11-12).

Além disso, a coerência textual pode ser dividida em alguns tipos que, se utilizados adequadamente, garantirão à produção textual maior inteligibilidade e organização. Por isso, compreender cada um dos tipos de coerência é de suma importância para a construção de sentido de um texto. Segundo Koch e Travaglia (1995, p. 25), “este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global”. Assim, Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* KOCH, TRAVAGLIA, 1995) dividem a coerência em quatro tipos: semântica, sintática, estilística e pragmática.

A coerência semântica, de acordo com Koch e Travaglia (1995, p. 37), “se refere à relação entre significados dos elementos das frases em sequência em um texto (local) ou entre os elementos do texto como um todo”. Desse modo, para que em um texto haja coerência semântica, é necessária uma relação lógica entre as frases, de forma que exista a articulação de ideias e de argumentos entre as frases subsequentes. Para expressar a coerência semântica, são utilizados os meios sintáticos da coerência sintática, isto é, “os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos etc.” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 37).

Para exemplificar os dois tipos de coerência mencionados acima, pode-se utilizar a seguinte oração: << Maria tirou notas boas, pois é uma garota muito estudiosa >>. Esta oração apresenta coerência semântica, pois nela há articulação de ideias e uma relação lógica entre as frases. Isto pode ser demonstrado através do conectivo “pois” que é utilizado na segunda sentença para trazer a explicação da primeira sentença. Nesta oração, também há coerência sintática evidenciada através da utilização do conectivo supracitado que pressupõe um motivo/explicação.

A coerência estilística, por sua vez, refere-se ao estilo do texto. Esse tipo de coerência diz respeito à maneira “pela qual um usuário deveria usar em seu texto elementos linguísticos pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 38). Assim, quando um usuário utiliza a linguagem não padrão em um trabalho acadêmico ou quando inicia um texto com uma linguagem e termina com outra, ou seja, quando há a mistura de registros linguísticos, há uma quebra (incoerência) estilística.

Para exemplificar, tem-se a seguinte oração: << Prezado diretor, gostaria de expressar minha insatisfação com a situação precária que a universidade se encontra, aproveitando para solicitar melhorias, pois francamente está a maior bagunça neste lugar >>. Esta oração apresenta incoerência estilística, pois o enunciado se inicia com uma linguagem formal e termina com uma linguagem informal, desse modo, houve a mistura de estilos linguísticos. No entanto, segundo Koch e Travaglia (1995, p. 39), “o uso de estilos diversos parece não criar problemas maiores para a coerência entendida como princípio de interpretabilidade”.

Já a coerência pragmática, refere-se ao texto visto como uma sequência de atos de fala. Para haver coerência nesta sequência, “os atos de fala que a constituem devem satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa” (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 39). Assim, é necessário que cada interlocutor se manifeste apenas no momento adequado e que dê seguimento aos atos de fala. Para tanto, quando não há seguimento nesses atos, há uma incoerência pragmática, como pode ser evidenciado no seguinte exemplo: << - Você gosta das obras de Machado de Assis? - O ônibus está muito atrasado!! >>

Assim, a divisão em tipos de coerência textual permite mostrar que a coerência em um texto pode acontecer de diferentes maneiras, mas é importante salientar que o sentido de um texto é global. Nas palavras de Koch e Travaglia (1995, p. 40), “é preciso ter em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento de um texto”. Portanto, a coerência necessita de fatores como o sintático, a semântica, a estilística e a pragmática para se constituírem como um princípio de inteligibilidade e organização argumentativa em uma produção textual.

Considerações finais

Como evidenciado neste artigo, os Livros Didáticos de Português, ao apresentarem a coesão e a coerência textuais como fatores importantes para a textualidade e, assim, para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos, contribuem de forma significativa para a construção de competências de escrita dos discentes e para a formação dos sujeitos atuantes em seus próprios textos. Por isso, é indispensável que essa mídia didática apresente esses critérios como essenciais para se planejar um texto escrito em sala de aula. No entanto, também é imprescindível que o professor de produção textual atue como sujeito mediador entre ações do Livro Didático e os alunos, nos processos de produção textual.

Salienta-se que esses fatores podem contribuir para efetivar a comunicação de um texto, bem como para garantir sua estruturação e função sociodiscursiva. Assim, a partir da utilização de forma adequada desses critérios, é possível que o produtor do texto cumpra com os propósitos comunicativos da situação de produção, tornando as ideias compreensíveis, ordenadas e persuasivas para o leitor, garantindo a transmissão de sentidos do texto. Desse modo, o Livro Didático de Português, ao enfatizar esses critérios, contribui para a práxis educativa, pois muitos professores vêm recorrendo a esta mídia educacional para desenvolverem atividades de produções textuais em sala de aula.

Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. *In*: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD – Plano Nacional do Livro Didático*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. *PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O Livro Didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. DAPesquisa: Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www1.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como ensinar e aprender competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANÁLISE DA LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Weslei Viana Alves¹
Joilson Viana Alves²
Dayane Moreira Lemos³

RESUMO: Tendo em vista os estudos acerca dos gêneros textuais, defendidos por Marcuschi (2005) e outros pesquisadores, o objetivo aqui proposto se funda a partir do questionamento de qual, ou quais, gêneros textuais são mais lidos na Escola Municipal Luiz Alves Barreto II, situada no município de Ibipeba-BA, a qual atende o ensino fundamental II. Realizamos um levantamento de dados sobre as obras lidas a partir da ficha que organiza a retirada e entrega dos livros da biblioteca pelos alunos. Concomitante a isso, investigamos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê estes estudos de gêneros textuais em sala de aula. Após o levantamento dos dados, catalogamos todas as obras lidas, segundo o seu gênero textual. Ao todo, foram catalogados 493 livros e 24 gêneros textuais, os quais alguns contaram com a “intertextualidade inter-gêneros”, conforme Ursula Fix (FIX, 1997, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 31), ou “transmutação” de gênero, segundo Bakhtin (1997). Desse modo, foi notado que há gêneros mais lidos e menos lidos. Assim, foi possível refletir acerca dos estudos de gêneros textuais conforme a BNCC norteia. Os dados obtidos durante a pesquisa foram organizados e tabulados, abordando do gênero mais lido ao menos lido, a fim de uma melhor organização dos dados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Leitura. Ensino.

Introdução

Para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais podem ser entendidos como “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Nesse sentido, o autor completa afirmando que os gêneros não podem ser considerados como “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, ao invés disso, caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem concomitante às atividades socioculturais” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Assim, os “gêneros permitem-nos trazer para a consciência conhecimentos culturais compartilhados a partir da descrição de inúmeras formas linguísticas utilizadas para interagir socialmente, além de nos permitir refletir criticamente sobre como a cultura nos envolve”

¹ Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XVI - Irecê-BA).

² Graduando em Licenciatura Plena em Ciência Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

³ Doutoranda do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2014).

(EGGINS, 2004, p. 84 *apud* SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 272). A interação social seja por meios orais ou escritos são compostas por gêneros textuais, fazendo-se presentes cotidianamente na comunicação humana.

Nessa perspectiva, Wittke (2012) sintetiza as ideias acima referentes aos gêneros textuais da seguinte forma:

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nesse domínio, são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados eventos sociais (WITTKE, 2012, p. 21).

Assim, com a primazia do estudo de gêneros textuais, cabe analisar quais desses os alunos leem com mais frequência, e analisar como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) orienta os professores para trabalharem tal conteúdo em sala de aula.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é expor o fruto de uma pesquisa em relação à análise da leitura sobre gêneros textuais, realizada em uma escola de nível fundamental II, localizada no município de Ibipêba-BA. A pesquisa investiga os gêneros textuais mais procurados pelos alunos, correlacionando-os aos gêneros catalogados no acervo que se encontra na biblioteca da escola. O estudo partiu de algumas indagações, como: estes alunos leem? Caso a resposta seja afirmativa para este questionamento, surge uma nova indagação: quais os gêneros textuais que estes sujeitos mais leem? A partir destas afirmativas e questionamentos, bem como considerando a importância da leitura de gêneros textuais dentro de sala de aula, é possível analisar como os gêneros textuais refletem nas leituras dos alunos, levando em consideração a sua cultura de leitura, para então, o professor trabalhar um gênero textual que condiz com a realidade do aluno, de modo que estejam mais familiarizados com tal escrita.

A relevância de se trabalhar gêneros textuais em sala de aula parte da ideia de que o ensino e aprendizagem dos alunos não fiquem delimitados apenas em um universo restrito do conhecimento, mas que possa proporcionar ao aluno diferentes possibilidades de textos

que podem ser lidos, uma vez que cada gênero textual possui características que podem se diferenciar uns dos outros, principalmente no que diz respeito ao conteúdo, posicionando de forma complexa determinados gêneros, e em outros nem tanto. Nesse sentido, Silva (2010) apresenta tanto o ponto de vista dos estudos de gênero textual quanto dos estudos da tipologia textual. A respeito dessa temática, o mesmo autor comenta sobre o pensamento do pesquisador Marcuschi, afirmando que:

Luiz Antônio Marcuschi (UFPE) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do *Gênero textual*. O autor não demonstra favorabilidade ao trabalho com a *Tipologia textual*, uma vez que, para ele, o trabalho fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes — gêneros — que possuem características específicas. (SILVA, 2010, p. 64)

Partindo da ideia de que, um livro ao ser selecionada para leitura por um aluno, certamente não encontrará, por exemplo, uma injunção para a sua leitura, mas sim, um manual de instrução, o que nos permite afirmar que a escrita parte do gênero textual, e não do tipo textual. Sobre os termos “tipo textual” e “gênero textual”, Marcuschi (2008) os diferencia do seguinte modo:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequência linguística (sequência retórica) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Enquanto que os gêneros textuais são:

(...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração da força histórica, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Nessa conjuntura, é perceptível as limitações que existem nos tipos textuais que, como citado, são limitados, além do mais, não considera o texto enquanto ao seu conteúdo, mas sim, leva em consideração a parte técnica como os aspectos sintáticos, lógicos e verbais. Diferentemente dos gêneros textuais que considera a relação sociocomunicativa do texto.

Marcuschi (2005) salienta ainda o equívoco encontrado nos livros didáticos quando se define tipo textual, que acaba por deixar duvidoso e confuso o verdadeiro sentido do tipo textual. As definições encontradas nesses livros estariam relacionadas com gênero textual, o que acaba por dificultar o aprendizado e o reconhecimento dos gêneros por parte dos alunos, podendo, em vezes, deixá-los confusos.

Ao que se refere aos gêneros textuais, que de fato é o que desperta o nosso interesse como profissionais da educação, são suas características sócio-históricas, que independentemente dos tempos, há uma representação de gênero para dar conta dos textos que se manifestam, seja ele oral ou escrito, da mesma forma com que os novos meios de comunicação via texto estão presentes e sempre se inovando. As mensagens instantâneas são um exemplo de gênero textual que surgiu através de meios tecnológicos que necessitam de uma resposta imediata. O suporte comumente utilizado para esta espécie de texto é o celular, especificamente em alguns casos as redes sociais. Cabe aqui frisar os e-mails, que não instantaneamente pode haver uma resposta, mas já é uma considerável evolução se comparado a cartas que podem levar semanas para chegar ao seu destino.

Para definirmos especificamente a questão de gêneros textuais, pode-se entender o “gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23). Sendo inúmeros, infere-se que é impossível de serem citados e/ou serem discutidos todos em sala de aula. Todavia, é de fundamental importância que os alunos tenham o conhecimento, até mesmo da existência incontável dos gêneros, certamente nenhum aluno aprenderá todos os gêneros de textos em apenas um ano letivo, pelo contrário, este processo de aprendizado dos gêneros textuais se trata de uma construção que é feita durante toda a vida escolar do aluno, com os gostos de leituras que vão surgindo, saindo das leituras mais “simples” (que seria aquelas que não necessitam de um universo complexo de conhecimento prévio para a sua compreensão), ao mais “avançado”,

consequentemente se tornem mais longos e “complexos”, e necessitam de um maior conhecimento prévio.

1 Metodologia

O município de Ibipecta está localizado na Microrregião de Irecê, no estado da Bahia. Distante, aproximadamente, 523 km da capital Salvador, possui uma população com cerca de 18.678 habitantes, em um território com 1.417 km², dividido em sede (Ibipecta) e 26 distritos (comumente chamados de povoados) (IBGE, 2017). Em sua sede é possível encontrar três escolas do sistema público de ensino, organizadas de modo que cada uma atende alunos de Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. O local escolhido para coleta de dados foi a Escola Municipal Luiz Alves Barreto II devido as séries que se posicionam após o ensino fundamental I e que antecedem ao ensino médio, ou seja, está no intermédio da educação básica, além disso, encontra-se nesta escola alunos de outros distritos próximos, o que pode caracterizar uma cultura de leituras diversa.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ao 9º ano da referida escola. Inicialmente, foi realizada uma visita à biblioteca da escola, com o interesse de investigar os livros retirados para leitura. Para tanto, buscamos o acesso à ficha de empréstimos de livros, a qual contém as informações tanto do leitor quanto do livro.

Posteriormente foi necessária uma catalogação de cada texto, utilizando de uma ferramenta digital para facilitar este processo de identificação de cada um dos livros. Este processo foi necessário de modo que pudesse ser colocado cada livro de acordo com a sua função sócio comunicativa, ou seja, o seu gênero. A utilização da ferramenta digital Excel, além de facilitar a organização dos dados durante a pesquisa, pôde proporcionar uma tabela, para visualizar de forma nítida o que os alunos da escola pesquisada leram no período de 21 de fevereiro de 2018 a 10 de julho de 2018.

2 Resultados e discussão

Após análise e catalogação dos livros, foi possível adquirir resultados como: a quantidade de livros lidos no primeiro semestre letivo do ano de 2018; como a BNCC prevê os trabalhos de gênero textual em sala de aula; recorrência de um gênero textual específico na leitura dos alunos a importância de ser trabalhado este gênero textual específico em sala

de aula, bem como alguns outros que aparecem corriqueiramente na escolha de leitura pelos alunos; como a leitura de história em quadrinhos e semelhantes se refletem na leitura dos alunos.

No resultado da pesquisa foi observado que em alguns livros é possível encontrar o que Ursula Fix (FIX, 1997, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 31) chamou de “intertextualidade inter-gêneros” quando se refere aos textos escritos com o propósito de ser um gênero específico, porém assume a função de outro. Este fato é tão recorrente que às vezes se torna difícil de caracterizar os suportes como apenas um gênero predominante. Para Marcuschi (2008, p. 147) “o suporte não determina o gênero”, usando como exemplos os suportes analisados durante este artigo que foram apenas livros que demandou em uma variação de gêneros, da mesma forma que através de um outro suporte, como o celular, podemos acessar outra infinidade de gêneros textuais. Em casos que não seja possível identificar a predominância de um gênero textual específico tem-se a necessidade de classificar o suporte com mais de um gênero. Outros autores como Bakhtin (1997) retratam a respeito, porém, denominado por ele como “transmutação” de gênero (BAKHTIN, 1997, p. 407), nesse sentido:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros dos discursos e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, neste ponto, levar em consideração a diferença essencial entre gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. — aparecem em circunstância de uma de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante todo o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se construíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 282).

No decorrer do resultado das análises, será notado que em algumas vezes a tabela apresenta mais de um gênero, justamente por conta desta intertextualidade inter-gêneros e/ou transmutação de gênero. Exemplos que podem ter ocorrido estes fatores seriam: universos fictícios contendo monstros imaginários, nos quais o personagem principal se aventura por terras desconhecidas, enfrentando monstros que nelas habitam. Este rápido exemplo contém alguns fatores que seriam utilizados para categorizá-lo: o universo que o personagem principal vive é um lugar ficcional (podendo ser uma ficção ou fantasia), os personagens não

são reais (podendo ser uma fábula, conto de fadas, ficção fantástica infantil ou até mesmo ficção fantástica infantojuvenil), a característica de aventura se dá pela soma de todo o contexto geral em que o personagem passa ao longo da história.

Talvez por conta de toda esta complexidade de identificação de gênero textual as funções sociocomunicativas específicas não são identificadas facilmente, em alguns casos. Conforme Travaglia (2007, p. 41), “o gênero se caracteriza por exercer uma função sociocomunicativa específica. Estas nem sempre são fáceis de explicar”. Quando essas funções se somam, formam novos gêneros, o que torna difícil a identificação de um único gênero predominante.

Os dados da análise dos gêneros textuais obtidos na Escola Municipal Luiz Alves Barreto II tiveram o seguinte reflexo: catalogação de 493 livros, contudo, a variação de gêneros textuais foi delimitada em 24 grupos, desconsiderando as intertextualidades intergêneros que se manifestaram em alguns casos. Neste campo de análise, o número de alunos da instituição de ensino equivale a 314, logicamente pouco mais de um livro lido por aluno, porém, é trivial que alguns leem, enquanto outros nem tanto, podendo haver aqueles que durante este período de coleta de dados não tenham retirado livro da biblioteca para a sua leitura, o que efetivamente não significa que estes não leem, é inferido apenas que eles não leram livros daquele acervo em específico, naquele período de coleta.

Tabela 1 - Resultados dos gêneros textuais lidos pelos alunos⁴.

Gênero textual lido	Quant. de leituras
Romance	67
Conto de fadas; Ficção; Literatura infantil.	56
História em quadrinhos; Gibi; Hq	52
Conto	42
Conto de fadas	41
Religioso	25
Aventura; Ficção; Fantasia.	24
Poesia; Poema	22

⁴ Os dados foram organizados de forma decrescente em relação à quantidade de leituras, partindo do mais lido ao menos lido, visando facilitar a visualização dos resultados obtidos durante a catalogação.

Literatura fantástica infantojuvenil	22
Literatura fantástica infantil	20
Ficção; Aventura; Literatura infantil	19
Ficção	16
Didático	14
Biografia	11
Aventura	10
Parlenda	8
Literatura infantil gótica	8
Autoajuda	8
Fábula	7
Comédia	7
Novela	6
Diário	3
Crônica	3
Folclore	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notadamente, o gênero Romance se posiciona como o mais lido entre os alunos, totalizando 67 leituras. Livros como, por exemplo, *Vidas Secas* (Graciliano Ramos) e *Iracema* (José de Alencar) são alguns dos que se apresentam durante a catalogação, cânones da literatura brasileira. Na ficha catalográfica dos livros, que dispõe de algumas informações como: gênero do livro, ano de publicação, autor(es); estes dados colaboram para o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, a intenção sociocomunicativa do escritor a ser transmitida para os leitores está representado segundo o gênero previamente descrito nesta ficha. Compreendendo desse modo que não apenas no gênero Romance, mas também nos outros há um pensamento prévio do gênero textual.

Conto de fadas, ficção, literatura infantil é o segundo mais lido, com um total de 56 livros retirados da biblioteca — *Branca de Neve*, *Cinderela* são alguns dos que os alunos

retiram para as suas leituras. Este posicionamento se reflete por apresentar seres fantásticos, princesas, bruxas em vezes se intertextualizam com desenhos animados, podendo em alguns casos haver uma versão animada, que tenha como base o livro para a recreação, esse fato chama a atenção das crianças, pois desperta a curiosidade delas, levando-as a ler. Inclusive, essas intertextualidades não são refletidas apenas no gênero conto de fadas, mas também em outra obra semelhante aquele que tomou a posição de terceiro mais lido.

História em quadrinhos, gibi, HQ (terceiro grupo de gênero mais lido), podendo ser acrescentado também o gênero mangá, que tem uma estrutura e uma função sociocomunicativa que se aproximam muito destes três outros gêneros. Comumente é possível encontrar referências em outros meios midiáticos em forma de desenho animado, tal como os animes. Na escola em questão, 52 livros foram retirados para leitura referente a estes gêneros textuais, os quais têm como característica marcante a leitura, sempre apresentando desenho, onomatopeias, que representam as ações dos personagens, também apresentando os textos em “balões”. A Turma da Mônica (Maurício de Souza) é o mais procurado pelos alunos. Quando se diz respeito a este gênero, pode-se inferir que pela leitura e com o conhecimento prévio das animações criadas, alguns alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II optem por esta espécie de leitura.

Segundo Cirne (2000, p. 22), “as histórias em quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”. Neste gênero textual que envolve imagens, há uma linguagem utilizada excessivamente para representar sons, as onomatopeias. De forma didática, os professores podem utilizar deste gênero textual com o intuito de facilitar o aprendizado dos alunos para com o conteúdo abordado. Além disso, podendo trabalhar verbos, substantivos, adjetivos, enfim, uma série de conteúdos que podem ser buscados e trabalhados em sala de aula, uma vez que os alunos têm uma afinidade por um ou mais gêneros.

Segundo sugestão de Mendonça (2005), o gênero HQ não deve ser restringido a ser ensinado apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas defende que este gênero textual pode ser trabalhado também em outros componentes curriculares, pois o modo didático que se pode utilizar a partir dele é bastante flexível, inclusive ao que diz respeito a parte artística, que requer ilustrações para a composição efetiva deste gênero.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um importante documento que direciona como os conteúdos devem ser abordados nos seus diferentes níveis de ensino, seja em instituições de ensino públicas ou privadas, objetivando um ensino comum e igualitário. A BNCC sugere que os professores ensinem gênero textual em sala de aula, inclusive nas séries iniciais, ou seja, o ensino fundamental I, como, por exemplo, no código referente EI03EF07⁵ que sugere “levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura” (BRASIL, 2018, p. 48).

Apesar de não ser o componente de Língua Portuguesa, existe a possibilidade de serem trabalhados os gêneros textuais em outras áreas de conhecimentos, como visto no componente curricular de Educação Física. Há nesta área de estudo e habilidade a ser trabalhada, como os questionamentos que diz respeito para um grupo de alunos com idades entre 4 e 5 anos de idade, da mesma forma que EI01EF08 “participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)” (BRASIL, 2018, p. 48). No entanto, é destinado a crianças com idade de zero a 1 ano e 6 meses, mesmo aqueles que ainda não possuem o domínio da leitura terão contato como as áreas de compreensão oral de alguns gêneros textuais, como as fábulas (ocupando a posição de 19º mais lido com um total de leituras 7), que são lidas para crianças, assim como contos de fadas e poemas, sendo uma construção para o universo de compreensão daquele sujeito.

A BNCC sugere ao ensino fundamental II que parte da autonomia já obtida pelos alunos da capacidade de decodificar textos e compreender o conteúdo contido nele. O código EF89LP33 tem como sugestão

Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como

⁵ EI - Educação Infantil; 03- Indica o ano de ensino (neste caso 3º ano do ensino fundamental I); EF- componente curricular (Educação Física); 07- habilidade (esta que pode sempre alterar de acordo com o conteúdo que será trabalhado). Para uma melhor compreensão a respeito da BNCC e os códigos que identificam habilidades e competências, seu *download* está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2018.

haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 185).

A BNCC norteia que os professores, durante os estudos de gêneros textuais, não devem manter nenhum “engessamento” ao trabalhar apenas um ou outro gênero textual, justamente por conta da diversidade de gêneros textuais que podem ser encontrados em suportes diferentes, estando a escolha do aluno ler o que mais lhe desperta interesse. É importante notar que cada gênero textual tem características específicas, como o poema e a crônica, por exemplo. É fundamental esta autonomia por parte dos alunos de compreensão, identificação, e leitura destes textos, de tal forma que diante da necessidade de criação/identificação de um texto com um gênero específico possa facilmente reconhecê-lo/identificá-lo.

O universo de conhecimento dos alunos é construído a partir das suas vivências sociais em consonância com as suas leituras cotidianas. Assim, é importante que seja trabalhado tantos gêneros textuais quanto possíveis em sala de aula, de modo que a construção do hábito de leitura destes sujeitos se modifique, passando de um aprendizado oral (nas séries iniciais, pois ainda não terão o domínio da leitura) até saindo do mundo fictício do conto de fadas às leituras um tanto mais longas como os romances e as crônicas, que demandam de um conhecimento mais complexo por parte dos leitores.

De fato, as leituras dos alunos não se restringem apenas ao acervo de livros disponíveis em bibliotecas das escolas, podendo em vezes usufruírem da biblioteca municipal, uma vez que não encontrem o livro desejado na biblioteca escolar, ou desejam ampliar a sua leitura, utilizando também de outros suportes, com os meios digitais, que facilitam o acesso a diversos livros, e com este novo suporte o surgimento de outros gêneros. Fato também é que textos não são encontrados apenas em livros, sendo estes encontrados em *Outdoor*, redes sociais, *e-mail* que podem ser encontrados gêneros como: piada, legenda de foto, poesia, poema, comentários, ou até mesmo textos não verbais, dentre outros. Revistas, jornais e até mesmo *fake news* são gêneros que podem facilmente ser encontrados na internet, para além de uma rede social. Porém, estas variações de leituras em outros meios e suportes não foram consideradas durante a pesquisa, que teve como catalogação apenas os livros lidos no campo escolar, a biblioteca.



Conclusão

Segundo os dados obtidos, há um favoritismo por parte dos alunos em um gênero textual específico — o romance — como há também o menos lido — o folclore. A partir destes resultados é possível, de acordo com o planejamento do professor, incentivar a leitura e/ou criação do gênero mais lido ou do menos lido pelos alunos, a depender dos objetivos que o professor deseja alcançar a partir do seu plano.

Foi notável também que a Base Nacional Comum Curricular norteia o ensino de gêneros textuais não somente pelo componente de Língua Portuguesa, mas também de outros componentes. Tendo em vista que a maioria dos componentes usam textos para a leitura de conteúdo, evidentemente que há um gênero a ser lido e a uma possível discussão sobre tal.

Quanto ao entendimento acerca dos gêneros textuais, compreende-se que são formados por textos, evidentemente, mas diferente do que muitos pensam, um texto não é apenas um amontoado de palavras, de modo que qualquer pessoa letrada facilmente o decodifica, para compreender a mensagem que o(a) autor(a) pretende passar. Há uma série de fatores que devem ser notados ao ser escrito, por exemplo, uma carta destinada a uma criança, certamente as palavras contidas no corpo do texto não terão uma característica rebuscada, com palavras utilizadas em um meio específico (como no meio jurídico), contudo, as informações devem considerar o universo de conhecimento da criança, bem como as palavras e seus significados devem estar contidas em seu vocabulário, caso contrário, mesmo podendo ser um texto bem desenvolvido para a leitura de uma pessoa com universo de compreensão maior, como um adulto, há a possibilidade de uma criança não ter o conhecimento das informações que o texto desejaria passar.

Com isso, podemos entender que o “texto não é formado apenas de elementos gramaticais e lexicais. O texto é um traçado que envolve material linguístico, faculdade e operação cognitiva, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (ANTUNES, 2010, p. 37). O conhecimento do leitor deve estar condizente ao que é selecionado para a sua leitura, por este motivo, e também considerando os personagens descritos nos textos, alguns alunos tiveram uma considerável afinidade ao gênero textual conto de fadas (que se posicionou como o segundo gênero mais lido), apresentando muitas vezes histórias com príncipes, princesas, bruxas etc.

A escolha de uma linguagem de escrita mais simples pelos alunos da escola em questão se dá justamente pelo entendimento que o aluno terá a partir daquela leitura, a fim de não se tornar uma leitura desagradável, sendo incompreensível não será prazerosa ao leitor. Portanto, a partir deste estudo podemos entender o padrão preferencial de leitura destes discente, abrindo, assim, caminho para que estes textos sejam trabalhados de forma mais eficiente em sala de aula à luz da BNCC.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Análise de texto: fundamento e prática*. São Paulo: parábola editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo federal. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, Sedução e Paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ibipeba>. Acesso em: 5 ago. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- MENDONÇA, Maria Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SILVA, Sílvia Ribeiro da. Gênero textual e tipologia textual. *SOLETRAS*, São Gonçalo, ano X, n. 20, p. 64-75, jul./dez, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/issue/view/2103>. Acesso em: 4 ago. 2018.
- SILVA, Wagner Rodrigues; ESPINDOLA, Elaine. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 259-307, Jan./Jun, 2013. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista>. Acesso em: 7 ago. 2018.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A categorização das categorias de textos: tipo, gênero e espécies*. São Paulo: Alfa, 2007.
- WITTKE, Cleide Inês. O trabalho com o gênero textual no ensino de língua. *Caderno de Letras*. Pelotas, n. 18, p. 14-32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/issue/view/774>. Acesso em: 7 ago. 2018.

ANÁLISE DO CURRÍCULO: UM OLHAR DE TOMAZ TADEU DA SILVA E A INCLUSÃO DOS ESTUDOS ÉTNICOS RACIAIS

Alessandra Santos Freire²⁷

Náira de Jesus Nogueira²⁸

Suely Santos Santana²⁹

RESUMO: No processo de formação do povo brasileiro, percebe-se influências de diversos povos e culturas, dentre estes, os povos de matrizes africanas, que contribuíram de forma significativa para a formação da sociedade brasileira e representatividade afrodescendente. Nos procedimentos educacionais vigentes, infere-se que ainda existem superficialidades nos conteúdos educacionais perante as questões étnico-raciais, uma vez que reforça a posição subalterna, estereotipada e desigual do negro na escola e conseqüentemente no meio social. O ensino brasileiro possui uma grande dificuldade em apresentar o negro e o afrodescendente como eminente e protagonista reforçando assim os aspectos culturalmente impostos no período colonial e propagando o desrespeito entre os seus pares. Diante disso, o objetivo deste trabalho é entender como se encontra o processo de formação do currículo e o cumprimento da lei 10.639/03, a qual determina que se inclua nos currículos escolares o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Para o desenvolvimento e elaboração deste trabalho é importante contemplar os estudos de Tomaz Tadeu da Silva (1999), que analisa a organização do currículo e a sua funcionalidade no meio escolar, demonstrando pontos que possibilitam o desenvolvimento eficaz da prática educativa, além de analisar as Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (1996) e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. Posto isso, é vital discutir sobre as estruturas curriculares que envolvem o sistema educacional, uma vez que o professor é agente ativo e constante em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Identidade. Estudos Étnicos.

Introdução

A educação é um elemento indispensável para a formação individual e social do indivíduo. Sem esta, os processos que permeiam as relações interpessoais se tornariam difíceis ou quase impossíveis. Dessa forma, fazem-se necessárias leis e gestões que norteiem o processo educacional. No Brasil, a união que se caracteriza como representantes legais de uma nação-estado constitui leis que regem a educação nacional e a sua funcionalidade, nas quais é possível presenciar as três principais autarquias de poder: O poder executivo (gerenciar), o poder legislativo (elaborar as leis) e o poder judiciário (verificar o seu

²⁷ Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.

²⁸ Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, *Campus V*, Santo Antônio de Jesus-BA.

²⁹ Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia - Centro de Estudos Afro-Orientais, UFBA-CEAO, Brasil.

cumprimento), organizados aqui em formato hierárquico. Percebe-se que a atual conjuntura organizacional brasileira e tudo que a constitui seguem esse modelo hierárquico e dominante.

A educação brasileira é um elemento totalmente legitimado por lei. A Constituição Federal (1988) salienta a obrigatoriedade da família e principalmente do estado com o funcionamento educacional “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CNB, 1988, p.70).

Ainda nesse eixo encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) lei nº 9.394, implantada em 20 de dezembro de 1996, que se caracteriza como órgão normalizador responsável por normatizar o ensino, tanto público quanto privado do país. Nela pode-se encontrar explícita e implicitamente os direitos e deveres do estado, da escola, dos professores, pais e alunos, além de constatar as finalidades educacionais e sua organização. A LDB orienta o tipo de educação presente no país e sua organização: educação infantil, educação fundamental, educação do ensino médio-profissionalizante, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial e educação do ensino superior, com critérios pré-estabelecidos para cursá-los:

A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (LDB, 1996, p.3).

Certamente, todos os elementos que regem a educação brasileira são criados e regimentados por lei. Por certo, a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino, não foge dessa vertente e se encontra incluída na lei matriz LDB 9.394/96. O ensino afro-brasileiro visa promover aos alunos — mais precisamente alunos da rede pública, cuja grande maioria (não exclusivamente) se classificam como afrodescendentes — uma reparação aos danos causados no período da escravidão, bem como criar recursos que fortaleçam a representatividade do negro, eliminando os diversos preconceitos raciais presentes no meio social, reconhecendo-os como peça de extrema importância para a constituição e manutenção da sociedade brasileira.

1 Materiais e métodos

O trabalho realiza-se pela análise do livro didático “História: Sociedade e Cidadania” - 9º ano (2015), organizado pelo autor Alfredo Boulos Júnior. Através desse material busca-se analisar como são apresentadas a figura do negro e de sua cultura no livro didático, depois da publicação da lei 10.639/03. As discussões se apoiarão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva com a obra “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2009), que faz uma reflexão acerca das teorias curriculares, trazendo uma análise crítica-reflexiva em volta das práticas de ensino de África. O estudo em questão também faz uma breve abordagem sobre a necessidade da funcionalidade e do cumprimento da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

2 Resultado e Discussão

A escola é uma instituição formada por pessoas que têm como objetivo formar cidadãos para que eles vivam harmonicamente em sociedade. A LDB assegura total autonomia às escolas para que elas elaborem os seus Projetos-Político-Pedagógico (PPP), uma vez que este orientará o currículo escolar.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB, 1996, p.5).

Professores, diretores, pais, funcionários e comunidade externa fazem parte do processo da formação do PPP. A sua elaboração é um momento peculiar e extremamente importante para definir o perfil e objetivos da escola. Através do PPP é possível averiguar as concepções de educação que os indivíduos “formuladores” possuem, além de notabilizar que tipo de sujeitos a escola pretende formar.

Certamente, toda a escola que insere a diversidade no seu plano escolar, que respeita as diferenças (diferenças étnico-raciais, diferenças sociais, diferenças entre gênero e afins), comprometida com a formação dos seus indivíduos - indivíduos críticos que questionam- é uma escola preocupada e engajada com a formação de cidadãos críticos e multifacetados,

uma vez que prepara os indivíduos para a vida profissional e social. Escolas que compreendem a necessidade da interdisciplinaridade, inserindo conteúdos que permeiam o cotidiano do aluno, são escolas preocupadas com o futuro e diversidade social.

Em todo o tempo é sabido e constatadas as dificuldades de se trabalhar e introduzir os ensinamentos de África nos ambientes escolares. Tendo em vista tal dificuldade, foi criada no ano de 2003 e sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a lei nº 10.639/03, que legitima o ensino de África:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (LEI Nº 10.639, 2003, p.1).

De fato, o ensino da história afro-brasileira e africana tornou-se obrigatória, entretanto percebe-se notoriamente o déficit no desenvolvimento e cumprimento dessa lei nos “bancos” escolares, uma vez que o negro ainda é tratado de forma estereotipada como: escravo, indigente, inculto, sem família. Devido a isso, Tomaz Tadeu da Silva demonstra em seu trabalho “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2009) questionamentos acerca da organização e formação curricular, reconhecendo a necessidade de entender a organização do currículo, para assim aprimorá-lo. Silva (2009) traz uma abordagem acerca da seguinte questão: o que é a teoria do currículo? Para Silva (2009) o currículo deve estar relacionado com a realidade. A teoria nada mais é que uma representação, uma imagem, um reflexo e um signo de uma realidade.

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é de sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que — cronologicamente, ontologicamente — a precede. (SILVA, 2009, p.11).

O currículo pode ser apontado como um elemento que precede à teoria, a qual teria a função de “descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo”, mediante a isso Silva (2009) afirma:

De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade — isto é, a teoria — de seus “efeitos de realidade”. A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar, a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de criação. (SILVA, 2009, p. 11).

De acordo com Silva (2009), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosamente específicos e medidos. O currículo é influenciado por diferentes teorias e diferentes autores, por isso, possivelmente, é impossível defini-lo com apenas um conceito devido a sua ampla formação. Pensando nisso, Silva (2009) traz alguns questionamentos: “qual o verdadeiro ser do currículo?”, “como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?”. A ideia principal que serve como base para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, a sua seleção de conteúdo.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2009, p. 15).

O currículo é um elemento determinante e audacioso devido a sua carga ideológica. Inserido no meio educacional provoca mudanças significativas nos planos de aula docente e conseqüentemente na formação do alunado. Segundo Silva (2009), a partir da perspectiva pós-estruturalista pode-se dizer que o currículo é também questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre múltiplas possibilidades uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

No livro “Documentos de Identidade”, Tomaz Tadeu da Silva (2009) apresenta três tipos de teoria: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias

críticas e pós-críticas defendem a ideia de que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, tudo implica em poder. As teorias não se limitam em perguntar “o quê?”, mas também o “por quê?”, “por que esse conhecimento e não o outro está enquadrado na grade curricular?”, “por que escolher um tipo de identidade e não a outra?”, percebe-se dessa forma uma relação intrínseca entre saber, identidade e poder.

É importante destacar que a teoria crítica sempre esteve centrada em analisar a dinâmica de classe, a qual Silva (2009) chama de “teoria da reprodução”, uma vez que essa teoria se preocupa com as relações de desigualdade, levando em consideração as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Essa teoria consegue identificar fatores que ocasionam insucesso, na sua grande maioria, em jovens e crianças de origem étnico-racial que não se reconhecem como tal e nem se sentem representados naquele ambiente ou naquele planejamento escolar.

Diante disso, torna-se visível a importância da implementação de políticas e estratégias que fomentem o sentimento de identificação e pertencimento étnico-racial desses sujeitos. Os professores também possuem um papel fundamental, estando aptos a identificar a complexidade de se trabalhar a identidade étnico-racial, entendendo que o racismo, elemento tão presente nas camadas sociais, não deve ser abordado de forma simplificada ou como preconceito individual. O racismo é parte de uma matriz ampla de estruturas institucionais e discursivas. O foco não deve ser o racismo, mas sim, o ser racista. O currículo crítico centra-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atividades racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo.

Posto isso, Silva (2009) adverte que a representação é importante, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder. O oposto da representação racista, não é uma “identidade verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder. Sendo assim, um currículo crítico que se preocupe com a questão do racismo atribui ênfase à noção de representação, uma vez que não existe identidade fora da história e da representação.

O livro didático intitulado “História: Sociedade e Cidadania” (2015), é uma obra usada na disciplina de História, nas turmas do ensino fundamental II, mais especificamente na série do 9º ano, na rede de ensino público da cidade de Santo Antônio de Jesus – Bahia.

O livro foi escolhido para análise devido ao perfil de seu público, alunos majoritariamente negros de classe média baixa.

Sendo assim, verificou-se que o livro didático “História: Sociedade e Cidadania” (2015), mesmo com a aplicação da lei 10.639/03, que discute sobre a obrigatoriedade dos estudos da história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares, demonstra o quanto a figura do negro ainda se encontra delimitada e extremamente estereotipada. Demonstra que mesmo com a implantação da lei que “obriga” (o que é um absurdo) a representação do negro como pivô, sujeito indispensável para a formação cultural e da identidade nacional no Brasil, ainda se encontra fragilizada, ou seja, o livro didático em questão, reforça características que subalterniza o povo negro.

Certamente, o currículo é um objeto de poder, a abordagem feita sobre a imagem do negro nesses materiais, possuem uma grande ideologia por traz. O LD, não apresenta as suas temáticas com um olhar neutro, existe uma intenção perversa, que é fortificar a imagem do negro como subalterno perante a imagem do branco (senhores de engenho), fortificando dessa forma, o racismo já enraizado.

O livro didático supracitado é uma ferramenta sutil e extremamente perigosa em sala de aula, por apresentar o negro em um lugar “comum”, “mão de obra barata”, sujeito incapaz de fazer algo que não esteja relacionado com o trabalho laboral. Essa imagem perpassa o imaginário de muitos estudantes que possivelmente tem efeitos desastrosos em suas vidas.

A fortificação do racismo em sala de aula, pelo livro didático, se dá a partir do momento em que o aluno se vê representado, apenas, pela figura de escravo, esse fator faz com que os estudantes neguem as suas origens, porque ninguém quer ser representado pela figura de um sujeito fraco, desprovido de poder.

A crítica feita sobre os livros que abordam a história do negro apenas na época da escravidão, não é para que a história da escravidão seja apagada, pois não é possível apagar mais de 500 anos de sofrimento. O intuito da análise aqui presente é chamar a atenção para que o livro não apresente o negro apenas e somente na figura de escravo. O negro também foi responsável pela construção de toda uma nação, o negro também possui cultura, uma língua, uma história real, uma vez que os negros já existiam antes do período escravocrata.

Sendo assim, a aplicação da lei 10.639/03 é de extrema importância para fomentar “as contribuições do povo negro nas áreas sociais, econômica e política pertinentes à história do Brasil” e não a constante insistência de apresentar o negro como escravo, subalternizado, desumanizado, fato este, que acontece no livro didático em questão.

Considerações finais

Percebe-se a necessidade de entender o processo de construção do currículo escolar, uma vez que fatores extra educacionais influenciam na sua formação e que serão determinantes para a quebra ou fortalecimento de paradigmas.

Deve-se destacar também o importante papel do professor diante da construção curricular, uma vez que ele é agente ativo e motivador, tendo a responsabilidade de inserir a diversidade nos seus planos de aulas e na sua prática docente, contemplando a diversidade social, a diversidade cultural e a diversidade étnico-racial, sendo imparcial em seus planejamentos de aula, além de atentar-se para os supostos “guias do professor” que são meros planejamentos engessados, contribuindo para a segregação social.

Diante disso, percebe-se também a importância e aplicabilidade da lei 10.639/03 no contexto escolar, uma vez que se torna vergonhosa a obrigatoriedade de uma lei para garantir direitos a um povo que foi extremamente marginalizado, massacrado e subtraído o direito de igualdade. Entretanto, o que ainda se mostra mais preocupante é que mesmo com a implementação da lei 10.639/03, o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana voltado para o fortalecimento da identidade étnico-racial se encontram mascarado, ratificando a ideologia do período colonial do negro escravizado, subalterno, inútil e sem instrução.

É inevitável a análise e a mudança da formação do currículo escolar, dado que este não é neutro. Nessa perspectiva, é indispensável visar as classes marginalizadas implantando projetos de reparação, para dessa forma construir um sistema educacional preocupado com a formação de cidadãos críticos e respeitosos com seus pares.

Referências

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade e Cidadania*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015 320 p.

BRASIL. *Consolidação da Lei que torna obrigatório o ensino da história da África e da Cultura Afro-Brasileira*. Decreto-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília-DF. Coletânea de Legislação.

BRASIL. *Consolidação das Leis que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. Coletânea de Legislação.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

CANDU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Petrópolis, 2011.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. *História em debate*. 3.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013. 288 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.