

SUMÁRIO

Apresentação 2

O atendimento educacional especializado no Brasil: um breve histórico do surgimento à realidade atual

Eduardo Boaventura 4

Buscando a cura para as doenças da alma: o estoicismo como esquema discursivo de construção de inteligibilidades sobre os afetos na sala de aula de língua inglesa

Diego Abreu 14

Análise linguística e sequência didática: encontro de práticas significativas no ensino de língua portuguesa

Daniele de Oliveira Rocha e Lígia Formico Paoletti 34

A cultura visual em livros didáticos de História e Geografia do EF I: configurações e apropriações

Milena Fernanda Antunes Higa, Nataniely Quim, Silvia Cristina Aiello Belliti e Isabel Cristina Alvares de Souza 51

A manutenção e as situações de uso do pronome *tu* em duas cidades de diferentes regiões brasileiras

Gláucia Daiane Satsala e Isabel Cristina Alvares de Souza 85

O desaprender no olhar artístico das personagens: reflexões sobre o romance “Café” de Mário de Andrade

Bruno Pereira dos Santos 107

APRESENTAÇÃO

Este número da Revista Argumento, publicação periódica do Centro Universitário Padre Anchieta, reúne seis artigos que contemplam variados temas, conforme sua abrangência e seu reafirmado propósito de ser espaço integrador da diversidade de vozes e reflexões, reunidas pelo objetivo comum de construção de conhecimento relevante. Os primeiros artigos abordam importantes aspectos da educação escolar no Brasil: o Atendimento Educacional Especializado; a presença do pensamento estoico na reflexão de docentes sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira; a sequência didática como eficiente recurso pedagógico; a presença e o aproveitamento de elementos da cultura visual em materiais didáticos. A esses temas, vêm se somar importantes reflexões sobre a variação linguística e a língua portuguesa em uso no Brasil e sobre traços de uma obra literária inacabada como fragmentos do processo de construção da cultura nacional brasileira.

Abre este número o artigo *O Atendimento Educacional Especializado no Brasil: um breve histórico do surgimento à realidade atual*, de Eduardo Boaventura, que refaz o percurso histórico da efetivação da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras, refletindo sobre a importância de se garantir a todos o direito de acesso e permanência na escola regular e sobre o desafio de se implementar efetivamente o Atendimento Educacional Especializado na atualidade.

Na sequência, o artigo *Buscando a cura para as doenças da alma: o estoicismo como esquema discursivo de construção de inteligibilidades sobre os afetos na sala de aula de língua inglesa*, de Diego Abreu, traz uma discussão acerca da estruturação discursiva da reflexão de professores de inglês como língua estrangeira sobre o papel dos afetos no processo de ensino e aprendizagem da língua. O autor defende que essa estruturação discursiva assenta sobre um conjunto de repertórios interpretativos baseados no pensamento estoico.

Seguem-se três artigos resultantes de trabalhos de conclusão de curso realizados por estudantes egressos do curso de Letras e do curso de Pedagogia desta instituição.

O artigo *Análise linguística e sequência didática: encontro de práticas significativas no ensino de língua portuguesa*, de Daniele de Oliveira Rocha e Lígia Formico Paoletti, apresenta uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de análise linguística proposto no caderno do professor **Se bem me lembro...** (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o

Futuro), elaborado em formato de sequência didática. Comparando esse formato com os modelos tradicionais de ensino de gramática, as autoras defendem que a sequência didática é caracterizada pela flexibilidade e contempla a análise linguística, a concepção de texto como lugar de interação, as habilidades comunicativas e a aprendizagem significativa, em consonância com os documentos que norteiam a educação escolar brasileira na atualidade.

No artigo *A cultura visual em livros didáticos de História e Geografia do EF I: configurações e apropriações*, de Milena Fernanda Antunes Higa, Nataniely Quim, Silvia Cristina Aiello Belliti e Isabel Cristina Alvares de Souza, é apresentada a análise de livros didáticos de História e de Geografia publicados no Brasil entre 1993 e 2014 (na publicação mais antiga, os componentes curriculares estão reunidos sob o nome de Estudos Sociais). A presença e as propostas de exploração de elementos da cultura visual nesses materiais são avaliadas, concluindo-se pela sua crescente e valorizada inserção no decurso do tempo. As autoras consignam o reconhecimento e uma especial gratidão ao professor Alexandre Augusto de Oliveira, autor da linha de pesquisa e orientador do trabalho em sua etapa inicial.

Segue-se o artigo *A manutenção e as situações de uso do pronome tu em duas cidades de diferentes regiões brasileiras*, de Gláucia Daiane Satsala e Isabel Cristina Alvares de Souza, que apresenta o resultado da análise de amostras da produção oral espontânea de usuários do português de duas regiões do Brasil distantes entre si, observando-se a ocorrência do pronome pessoal reto *tu* nessas produções e como esse pronome se combina com os correlatos pronomes oblíquos e com a forma verbal, além da ocorrência da mistura de tratamento, a fim de defender o uso e o desuso desse pronome como dados da variação linguística e da configuração de falares regionais.

Fechando este número, o artigo *O desaprender no olhar artístico das personagens: reflexões sobre o romance “Café” de Mário de Andrade*, de Bruno Pereira dos Santos, traz uma análise do romance inacabado do escritor, objetivando explorar como a música se infiltrou no campo literário e a literatura no campo da música nesta sua obra e refletir sobre os olhares das personagens desaprendendo o mundo na cidade de São Paulo, conforme o sentido de “desaprender” do movimento Antropofágico, na sua pretensão de levar o homem a digerir toda cultura imposta para a formulação de novos conceitos.

Agradecemos a todos os que contribuíram para a publicação deste número e desejamos que os leitores se beneficiem ao máximo do conteúdo aqui reunido. Boa leitura!

Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza
Coordenadora e editora

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO À REALIDADE ATUAL

Eduardo Boaventura¹

Resumo

Entre as várias dificuldades da educação brasileira, encontramos o desafio da implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ampara os alunos deficientes. Este trabalho objetivou analisar os principais caminhos percorridos para a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas, mais especificamente, como se encontra atualmente o AEE. Historicamente, as pessoas deficientes ficavam segregadas na sociedade, recebendo tratamento somente em instituições psiquiátricas e da parte de religiosos, quando ocorriam. Até mais da metade do século XX, se conseguissem uma vaga em escola, eram excluídas em classes especiais. Por meio de lutas, estudos e novas concepções da pessoa com algum tipo de deficiência, a legislação e as políticas públicas se aprimoraram para que todos tenham direito de frequentar a escola regular e receber atendimento suplementar, de acordo com suas dificuldades e deficiências, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Um marco para a mudança foi a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Educação Especial, 1994). Desafios para melhorias nesse atendimento estão lançados, haja vista o respaldo da sociedade em documentos oficiais e leis, para que todos tenham oportunidades de exercer seu papel de cidadão, respeitados os limites, deficiências e qualidades de cada ser humano.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Abstract

Among all the obstacles of Brazilian education, we find the challenge of the effective implementation of the Atendimento Educacional Especializado (AEE), that protects the disabled people. The target of this project was to analyze the main paths of the effective Inclusive Education in the schools, specially how the AEE is being done. Historically, the disabled people have always being put away in our society, getting treatment only in psychology institutions and rarely from religious people. Up to more than half of the XX century, if they get into schools, they were separated in special classes and groups. Due protests, studies and new assumptions of someone with any kind of disable, the law and the public policies got improved in order to all have rights to go to regular school and receive supplementary attendance, according to their needs and disabilities, through the Atendimento Educacional Especializado. One milestone for this change was the Salamanca speech (World Conference on Special Needs Education, 1994). The challenges for improvements were launched, with the backup of the society's official documents, to all have their right to be a citizen, respecting their limits, disabilities and qualities of all human being.

Keywords: Education. Inclusion. Atendimento Educacional Especializado (AEE).

¹ Professor de Educação Física, Pedagogo e Mestre em Pedagogia da Motricidade Humana. Assistente de Direção na Prefeitura Municipal de Jundiaí-SP. Contato: duventura@hotmail.com.

Introdução

O sistema educacional brasileiro é mundialmente conhecido como problemático, haja vista as últimas posições que nosso país ocupa nos quesitos básicos de proficiência em leitura, escrita, matemática e interpretação de texto. Continuamos com problemas de evasão escolar, um crescente número de abandono do jovem no Ensino Médio, falta de professores e má remuneração dos mesmos, escolas com pouca infraestrutura, dentre outros. Há uma enorme falta de comprometimento político, e infelizmente a Educação é tratada por muitos como gasto e não investimento.

Frente a todas estas dificuldades, encontramos o grande desafio do atendimento escolar aos alunos da Educação Inclusiva. O objetivo deste trabalho é analisar quais foram os principais caminhos para se efetivar a Educação Inclusiva nas escolas e, mais especificamente, como se efetivaram as políticas públicas para ser ofertado nos dias atuais o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O método utilizado foi o de levantamento bibliográfico dos assuntos expostos no tema, tanto na literatura acadêmica como na legislação.

A Educação Inclusiva nas escolas: caminhos percorridos

Segundo Sasaki (1997), inclusão significa trocar, lutar contra formas de exclusão, respeitar e valorizar os indivíduos, em que a sociedade passa por um processo de adaptação para que as pessoas deficientes sejam incluídas em seus respectivos sistemas sociais, preparadas para assumir seus papéis.

Podemos observar que neste entendimento de inclusão, a escola faz parte da sociedade, é um sistema social e precisa acolher todos os cidadãos, prepará-los e formá-los para que possam assumir algum papel em suas vidas, respeitando sempre suas individualidades, limites e potencialidades.

Para entendermos melhor como a escola começou a receber os indivíduos deficientes, remontamos ao tempo do Brasil Império, quando começaram a aparecer as primeiras instituições para a realização de um trabalho com as pessoas que tinham algum problema de saúde, ficando impossibilitadas de ter uma vida normal sem um tratamento inclusivo adequado às suas necessidades.

Temos, então, o ano de 1857, no qual Dom Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que somente em 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de

Surdos, o INES. Sabemos que no fim do século XIX e praticamente até metade do século XX, os deficientes eram segregados e, quando tratados, isso ocorria em instituições que não a escola.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, as escolas começaram a receber alunos, porém, conforme Jannuzzi (1985), a escola e os professores tinham o papel de identificar os alunos deficientes por meio de observações de comportamentos que se desajustavam em relação ao comportamento da maioria do grupo e sociedade, como constatações de agressividade, medo, homossexualidade, problemas de aprendizagem e apatia. Os alunos também eram classificados por meio de testes de quociente intelectual.

Portanto, tivemos nas primeiras décadas os profissionais higienistas, que buscavam educar uma sociedade com fins de saúde, formando cidadãos fortes, aptos para o trabalho e para a construção de uma sociedade com uma raça fortalecida. Com estas concepções do governo e da grande maioria da classe dominante, os deficientes ficavam relegados às instituições psiquiátricas, ou isolados em comunidades como a dos surdos, tratados com ênfase pela caridade dos religiosos e, quando tinham alcance a uma vaga em escola, ficavam classificados em salas especiais, como no Estado de São Paulo, onde se realizou o serviço de inspeção médico-escolar, em 1938 (ROMERO; SOUZA, 2008).

Felizmente, por meio de muitas lutas, movimentos sociais, esforços de intelectuais e disputas políticas, obtivemos avanços para que a inclusão passasse a acontecer de uma melhor maneira nas instituições escolares.

O próprio conceito das pessoas deficientes foi mudando à medida que a sociedade foi entendendo melhor a inclusão e os problemas de saúde, passando a ter mais consciência e respeito pelas diferenças e individualidades de cada cidadão.

Mais recentemente, na legislação brasileira – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quanto ao conceito, temos a concepção de que os alunos deficientes são aqueles com algum impedimento em longo prazo, tanto de natureza física quanto mental, intelectual e sensorial, para participarem plenamente das atividades escolares e na sociedade em geral. Para uma melhor divisão e classificação destes aspectos, encontramos:

- Os transtornos globais do desenvolvimento: é o grupo dos autistas, síndrome do espectro autista e psicose infantil, caracterizado por dificuldades de interações e comunicação, interesses restritos, comportamentos estereotipados e repetitivos;

- Altas habilidades/ superdotação: alunos com potencial elevado em uma área isolada ou combinada com outra, podendo ser ela intelectual, artística, psicomotora e de liderança;

- Transtornos funcionais específicos: englobam os alunos disléxicos, a disortografia, discalculia, transtorno de atenção, hiperatividade, entre outros.

Marco histórico – a Declaração de Salamanca

A concepção de deficiência citada anteriormente foi elaborada após um marco muito importante na história da Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994), que ressalta a fundamental importância de inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE, como forma de se alcançar a almejada justiça social para todos, processo no qual a escola tem o papel, mais especificamente, o dever, de se ajustar para atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, étnicas e culturais.

A Declaração explícita, de forma muito clara, que a instituição regular de ensino precisa e deve disponibilizar diferentes e variados recursos necessários ao bom atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive garantindo uma formação adequada aos professores e profissionais que trabalham com esses alunos, assegurando o apoio para que atinjam o sucesso dentro de uma educação integrada. É uma política de governo e precisa ter destaque nas agendas das nações, com o estabelecimento de um compromisso com as escolas e alunos para que se efetive uma educação mais igualitária, justa e democrática.

Após Salamanca – avanços na legislação brasileira

A Declaração trouxe à tona os debates nos países sobre a importância da adoção de modelos escolares adequados e preparados para o combate contra os diversos tipos de exclusão, preconceitos e discriminações que tanto causam prejuízos ao desenvolvimento individual do ser humano e à sociedade em geral.

Movemo-nos almejando viver em um mundo melhor, mais justo, humano, menos violento, com mais oportunidades para todos, acolhedor e respeitador das diferenças, compreendendo que elas são importantes. Para isso, a implementação efetiva da Educação Inclusiva nas escolas de nosso país é ação primordial. Na legislação, mais especificamente, é tratada com o termo Educação Especial.

Temos então, a partir de 1994, no Brasil, a elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB (1996), que trata especificamente da Educação Especial em seu capítulo V, incorporando os ideais da Declaração de Salamanca, que afirma em seu artigo segundo que a Educação tem que ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, com a finalidade de desenvolver o educando plenamente e prepará-lo para o

exercício da cidadania. Mais especificamente, em seu artigo quarto, inciso terceiro, trata do dever do Estado com a educação escolar pública ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A lei 12.796 alterou a redação desse inciso para:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, p. 25).

Vemos aqui uma importante alteração de redação da lei para ficar mais de acordo com os novos estudos e concepções sobre os alunos da Educação Especial, pois não é apenas uma mera mudança de termos e palavras, mas uma maior consciência e valorização da individualidade do cidadão, que se sente mais respeitado e igual perante a maioria, pois, se pensarmos, todos temos deficiência em algo ou em alguma área.

Ainda no texto da LDB (1996), encontramos a determinação:

Art.58

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 31-32).

Com a LDB, em plena década de 1990 pudemos ter no Brasil uma legislação que orienta e obriga os Estados, Municípios e o Distrito Federal a implementar em suas redes salas de recursos para os alunos deficientes, quando estes não puderem ser atendidos normalmente nas salas regulares. Preferencialmente, a sala de recursos deve estar na própria escola, ou próxima dela. Isto é um grande desafio para a sociedade, para os políticos e membros do executivo ofertarem políticas públicas para tais fins, disponibilizarem recursos, professores

especializados, transporte e materiais para que essas crianças e adolescentes com necessidades especiais se integrem à vida em sociedade, adquirindo saberes suficientes para exercer seus papéis como cidadãos de direitos iguais. A legislação e o trabalho de implementação avançam, como veremos na seção a seguir.

A Educação Especial – Implantação atual com o AEE

A Educação Especial emerge sob um olhar de Educação Inclusiva, e no ano de 2008 publica-se o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PNEE – EI (2008), e até 2013 são publicados documentos que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado, o AEE, como alguns dos principais abaixo citados:

- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

- Decreto nº 7.611/2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências;

- Documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010);

- Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012);

- Nota Explicativa nº 1/2010 – Esclarecimentos sobre a distribuição do recurso do FUNDEB para alunos do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009);

- Nota Técnica nº 9/2010 – Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010);

- Nota Técnica nº 11/2010 – Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares (BRASIL, 2010).

A Educação Especial, com o Atendimento Educacional Especializado, começa a ser mais bem organizada e estruturada no Brasil, apesar de suas inúmeras dificuldades, desafios e descasos sofridos pela educação brasileira, no geral.

É importante ressaltar que os documentos definem práticas escolares e orientações para as crianças deficientes, sem serem substitutivas ao ensino comum regular. Isso é valioso, pois evita a segregação dos deficientes, tal como ocorria em um passado não tão distante. Conforme o Decreto 6.571 (2008), fica clara a intenção de que o AEE, como conjunto de atividades,

recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, seja ofertado com um caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, articulado à escolarização, com ações inter-relacionadas.

O Parecer CNE-CBE n. 13 (2009) orienta que o Atendimento Educacional Especializado deve ser prioritariamente ofertado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, ou seja, o estudante não deixa de frequentar a escola comum e de se incluir e integrar com os colegas da turma em que foi matriculado. Trata-se da consciência da importância de se conviver com a diferença, com os seres humanos ímpares, cada um com suas particularidades, características, qualidades e deficiências.

Conforme Baptista (2011), fica abandonado o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados, as classes especiais e as escolas especiais. A Educação Especial deixa, assim, de ser um conjunto diversificado de ações, como atendimentos domiciliares, classe especial, classe hospitalar e escola especial, para então ser uma modalidade privilegiada de Atendimento Educacional Especializado, por meio de um desenvolvimento e práticas pedagógicas com professores especializados, trabalhando nas salas de recursos multifuncionais.

Não há mais classes especiais nas escolas regulares. É um grande avanço. Um enorme passo já foi dado na educação brasileira, mais especificamente, quanto à maneira de tratar e lidar com os diferentes. Todos precisam ser bem atendidos, e melhorias continuam sendo necessárias para que nosso país atinja níveis maiores de qualidade educacional.

Considerações finais

Sabemos que nosso país possui muitas dificuldades na área de Educação. Podemos acompanhar pela mídia, quando divulga os rankings dos resultados de avaliações internas e externas. A Educação Especial está inserida neste contexto, e por muitos anos os alunos deficientes ficaram fora da escola, ou segregados em atendimentos nas classes especiais. Historicamente, foi uma longa luta para a implementação de atendimento adequado a essas crianças com necessidades educacionais especializadas.

Somente mais ao fim do século XX, a legislação brasileira obteve grandes avanços para que a Educação Inclusiva fosse ofertada de maneira mais adequada nas escolas regulares, processo movido pela divulgação mundial dos ideais da Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994.

A concepção de deficiência foi alcançando uma melhor definição, mostrando uma sociedade mais consciente das diferenças existentes entre seus cidadãos, todos dotados de seus plenos direitos e deveres, como o de poderem exercer algum papel na sociedade, de acordo com sua potencialidade individual, particularidades, qualidades e deficiências. A escola regular de todos tem um papel primordial para este quadro ser alcançado.

Criou-se o termo Atendimento Educacional Especializado – AEE, respaldado em leis, decretos, pareceres e notas técnicas, para que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal implementem e cumpram o seu dever para com a Educação, mais especificamente, com a Educação Especial, que abrange o atendimento adequado e com qualidade para os alunos deficientes.

Desafios estão lançados para alcançarmos cada vez mais a qualidade desses atendimentos. Toda a sociedade em geral precisa se esforçar para que essas políticas e práticas sejam cada vez mais efetivadas na realidade das escolas, não ficando somente nos papéis da legislação. Há grandes respaldos para aqueles que, ao criarem maior consciência das leis, cobrem das autoridades competentes a efetiva oferta do Atendimento Educacional Especializado nos dias atuais.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recurso como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, maio-ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. MEC. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC / SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. SEB. SEESP. FNDE. INEP. *Nota explicativa nº 1/2010*. Esclarecimentos sobre a distribuição do recurso do FUNDEB para alunos do Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/consultas>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. SEESP. GAB. *Nota técnica nº 9/2010*. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/nota%20tecnica9%20mec-%20seesp.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. MEC. SEESP. GAB. *Nota técnica nº 11/2010*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto nº 7.611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, 2012. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192> Acesso em 12 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 12.796/2013*. Altera a Lei nº 9394/96 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>> Acesso em: 12 ago. 2017.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos*

com Deficiência Intelectual, 2010. Disponível em:

<<https://central3.to.gov.br/arquivo/292572/>> Acesso em: 13 ago. 2017.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. *Educação Inclusiva*: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE. Ed. Internacional. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 11 ago. 2017.

**BUSCANDO A CURA PARA AS DOENÇAS DA ALMA: O ESTOICISMO COMO
ESQUEMA DISCURSIVO DE CONSTRUÇÃO DE INTELIGIBILIDADES SOBRE
OS AFETOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Diego Abreu¹

Resumo

O objetivo central deste trabalho é gerar entendimentos sobre como um conjunto de repertórios interpretativos baseados no pensamento estoico estrutura discursivamente a reflexão de professores(as) de inglês sobre o papel desempenhado pelos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Para tanto, com base nos preceitos teóricos da Psicologia Discursiva Crítica, analiso as construções discursivas de dois docentes de inglês que tomaram como esteio para suas elucubrações e reflexões acerca dos afetos o sistema teórico estoico. Por fim, discuto criticamente em que medida esse modelo filosófico (di/con)verge com a concepção hodiernamente hegemônica a respeito dos afetos, sublinhando as consequências de tal (des)alinhamento.

Palavras-chave: Psicologia Discursiva Crítica. Afeto. Estoicismo. Virada Afetiva.

Abstract

The main objective of this work is to generate understandings about how a body of interpretative repertoires based on the Stoic thought structures discursively the reflection of English teachers regarding the role played by affects in the process of learning/teaching this language. In order to do so, based on the precepts of Critical Discursive Psychology, I analyze two English teachers' discursive constructions that had as a foundation for their reflections and elucubrations about the affects the Stoic theoretical system. Finally, I discuss critically to what extent this philosophical model (con/di)verges with the contemporarily hegemonic conception regarding the affects, highlighting the consequences of this (mis)alignment.

Keywords: Critical Discursive Psychology. Affect. Stoicism. Affective Turn.

Introdução

Hodiernamente, poucos debates têm sido tão difundidos em áreas do saber que se debruçam sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas como o tema dos afetos em seu espraiamento pelo terreno vivo da sala de aula. Trabalhos que ilustram tal efervescência se multiplicam na literatura contemporânea de áreas integradas ou lindeiras aos Estudos do Discurso em ambientes/contextos pedagógicos (BARCELOS; COELHO, 2016; SILVA; BARBOSA, 2016; BARBOSA; BEDRAN, 2016 – somente para citar alguns exemplos). Esse redirecionamento, que ganhou maior vigor a partir do início da década de 1990, recebeu a alcunha de “virada afetiva²” (PAVLENKO, 2013). Porém, mais do que impulsionada por um

¹ Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Contato: diegocurciodeabreu@gmail.com.

² Apesar de a autora tomar como base para exemplificar a sua argumentação, especificamente, a área de ASL (Aquisição de Segunda Língua), em diferentes momentos do seu texto, a mesma afirma que tal movimento se

aumento meramente quantitativo no volume de estudos dedicados à questão aqui levantada, essa corrente de revalorização dos afetos se caracteriza por uma mudança qualitativa na própria forma de pensar teoricamente esse fenômeno, estabelecendo um olhar mais abrangente, multidisciplinar e preocupado com a individualidade de cada sujeito. Em tese, os frutos de tal reestruturação envolveriam a promulgação teórica de um espaço de ensino/aprendizagem mais humano e atento às especificidades subjetivas dos indivíduos nele inseridos (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

Entretanto, conforme nos pontua Pavlenko (2013), uma das grandes debilidades observadas em uma série de trabalhos que capitaneiam a virada afetiva reside na rasidão e sarcopenia teórica que as caracteriza. Segundo a autora, essa falta de musculatura teórica se deve, por um lado, à própria complexidade inerente ao fenômeno em questão; e, por outro lado, à baixa quantidade e densidade dos diálogos estabelecidos entre pesquisadores(as) inseridos(as) em áreas preocupadas com os afetos por uma perspectiva discursiva com os modelos de inteligibilidade provenientes de outros campos do saber. Esse modo insular de construção de conhecimento leva a que muitas das reflexões e proposições acerca dos afetos na sala de aula careçam da ossatura teórica que as arrime ou, pior ainda, encontrem sua coluna vertebral em teorias antagônicas aos valores fundamentais de revalorização do subjetivo e humanismo ético que nutrem e orientam o movimento da virada afetiva.

Assim, se concordarmos com o cenário e a crítica feita por Pavlenko (2013), nos deparamos com o prospecto de que as teorizações que recheiam os campos envolvidos na virada afetiva, quando existentes, provêm de uma adesão, em geral, pouco esmerada e apurada a esquemas teóricos à disposição no mercado cultural (BOURDIEU, 2007) da nossa sociedade. Esses modelos de inteligibilidade estruturantes são denominados por certos autores(as) afiliados ao campo da Psicologia Discursiva Crítica de repertórios interpretativos (WETHERELL, 1998; EDLEY, 2001). Dessa forma, em vez de despontarem como construções teóricas holísticas, que convirjam e dialoguem com os princípios éticos que justificaram a emergência dessas mesmas teorias, tais concepções de afeto despontam como costuras incoerentes de ideias e elucubrações germinadas, em grande medida, no seio da experiência empírica dos(as) autores(as) com teorias que tendem a colidir com tais proposições.

Impingido por essas reflexões, elaborei um projeto investigativo com vistas a pesquisar quais são os repertórios interpretativos que subjazem/alicerçam/se incorporam aos esqueletos

espraia para outras áreas reclinadas sobre os fenômenos discursivos – razão por que opto por estabelecer um escopo mais amplo na minha própria argumentação.

teóricos construídos para aclarar a esfinge dos afetos no campo multidisciplinar dos Estudos do Discurso. Em um escrito anterior (ABREU, 2017), me dediquei a tal tarefa, tendo como objeto as concepções de afeto erigidas em pesquisas acadêmicas realizadas na área em questão. Na esteira dessa disquisição é onde o presente artigo se encontra, tendo, contudo, um foco diferente: a forma como professores(as) de língua inglesa³ compreendem os afetos no que tange ao papel desempenhado pelos mesmos no processo de ensino/aprendizagem desse saber. Visando concretizar tal investigação, gerei uma série de entrevistas semiestruturadas com aproximadamente trinta docentes de língua inglesa, sendo o eixo central dessas conversas o tema dos afetos e a influência dos mesmos nas respectivas salas de aula de cada um desses indivíduos. Ao longo de grande parte dessas interações, imbricados às impressões e reflexões erigidas por esses(as) professores(as), um conjunto plural de repertórios interpretativos emergiram como um mecanismo heurístico de sustentação teórica de tais elucubrações.

Devido ao fato de a preocupação com o universo da afetividade estar presente, em maior ou menor grau, em todas as grandes correntes filosóficas do ocidente, os repertórios interpretativos instanciados nas interações observadas tendiam a se apoiar em sistemas teóricos mais estruturados que os subjaziam, os quais, por sua vez, podiam ser, genealógicamente (FOUCAULT, 2002), esmiuçados. Ao longo desse trabalho arqueológico, foi possível observar que uma parte significativa dos repertórios interpretativos atualizados nas conversas geradas tinha como esteio a concepção estoica dos afetos (KNNUTTILA, 2004). A percepção da presença persistente desse modelo teórico fundacional trouxe à luz o seguinte questionamento: em que medida o arcabouço do pensamento estoico se mostra coerente com os objetivos e os valores fundamentais que impulsionam o movimento da virada afetiva (PAVLENKO, 2013)?

Assentado na reflexão erigida nos parágrafos anteriores e no questionamento apresentado acima, exponho os objetivos deste trabalho: 1) entender de que maneira a concepção estoica dos afetos esteia e confere sistematização a determinados repertórios interpretativos compartilhados intersubjetivamente, os quais se materializam discursivamente nos entendimentos construídos por docentes de inglês acerca dos afetos; 2) refletir sobre até que ponto tal teorização se (des)alinha com os princípios centrais da virada afetiva.

O presente artigo está subdividido em seis seções. Após este momento introdutório, me debruço sobre as bases fundamentais da reflexão estoica acerca dos afetos. Em seguida,

³ Decidi instituir esse recorte por duas razões. Em primeiro lugar, por ser a minha área de formação e atuação como pesquisador. Além disso, pelo fato de eu estar inserido nesse campo, tal contingência me permite dispor de um *network* de potenciais participantes desta pesquisa – ou seja, docentes de inglês com os quais possuo algum grau de proximidade que, por razões as mais diversas, poderiam estar interessados em ingressar em tal projeto. Foi justamente essa conveniência que também me levou a optar pelo recorte “professores(as) de língua inglesa”.

apresento o edifício teórico da Psicologia Discursiva Crítica, sistema teórico que sustenta a presente investigação. As duas seções subsequentes são devotadas, respectivamente, à discussão dos preceitos metodológicos que orientam esta pesquisa e à análise dos dados à luz do ferramental teórico-analítico exposto. Por fim, teço algumas considerações finais acerca de todo o processo investigativo.

A razão como o remédio da alma: a teoria estoica dos afetos

Historicamente, a escola de filosofia estoica tende a ser dividida em três momentos: os primeiros estoicos, os médios e os tardios. Dentre aqueles, destacam-se Zenão de Cítio, fundador da escola em 300 a.C.; Cleantes de Assos, seu sucessor; e Crisipo de Solis, terceiro líder da corrente. Quanto aos estoicos médios, Panécio de Rodes e Possidônio de Apameia representam os nomes mais ilustres. Por fim, vinculados à fase tardia da escola, sobressaem-se Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio (KNNUTTILA, 2004).

Apesar de certas discordâncias entre alguns pensadores, a escola estoica guarda alguns pressupostos que balizam fulcralmente a obra de seus adeptos. Dentre esses alicerces centrais se encontra a concepção unitária de alma que guia os estoicos. Para essa corrente, a alma/mente é um elemento material polimerizado ao corpo, cujo ponto central de comando delibera acerca dos movimentos e controla as outras partes periféricas. Outra premissa compartilhada pelos estoicos se refere à sua epistemologia fundada na apropriação da aparência dos objetos do mundo pelos indivíduos. Nesse sentido, o sábio estoico deve buscar desenvolver sua capacidade cognitiva de apreensão para assegurar-se de que suas percepções encontram respaldo de veracidade na realidade concreta. Ancorados em tal assunção, os estoicos distinguem constitutivamente em dois níveis diferentes a realidade: o nível gnosiológico (dos nossos pensamentos acerca das coisas no mundo) e o nível ontológico (as coisas em si). De tal forma, o escopo de atuação da filosofia e da terapia moral estoica recai sobre os julgamentos das pessoas, como podemos perceber neste mantra presente no Enquirídio 5 de Epicteto: “Não são as coisas em si que perturbam as pessoas mas seus julgamentos acerca dessas coisas” (ROBERTSON, 2013, p. 2).

Em grande medida, a investigação dos estoicos acerca das emoções está relacionada com o papel destas na sua teoria moral e na constituição da ideia de sabedoria. Para o estoicismo, o norte moral que deve guiar a vida do sábio é a ideia da virtude, escapando, em sua caminhada pelo mundo, das delícias e seduções oferecidas pelo vício. No seio dessa oposição reside a perniciosidade das emoções: ao atrair a mirada do indivíduo para outros rincões que não aqueles

dominados pela virtude, as emoções turvam nossa capacidade de julgamento e nos afastam da sabedoria da natureza. Assim, o problema da ação viciosa não se encontra na falta de informação ou no desconhecimento da virtude, mas sim na fraqueza humana que, mesmo conhecendo as sendas moralmente elevadas, se permite assediar pela irracionalidade das emoções, tendo seus juízos afetivamente enviesados.

Apresentadas as linhas gerais da teoria das emoções estoica, podemos mergulhar nas particularidades do olhar de alguns dos pensadores mais relevantes dessa tradição. Segundo Epicteto, um dos elementos fundamentais para uma vida de sabedoria é o distanciamento em relação às impressões que o indivíduo tem do mundo. De forma prática, esse distanciamento equivale a uma constante despotencialização das emoções, cuja influência sobre nossa conduta tenderia, implementada tal terapêutica, a se estiolar com o passar do tempo. Acerca dessa questão, Epicteto (1998) assevera: “quando obtiver alguma impressão prazerosa, resguarde-se para não ser carregada por ela (...) dê a si próprio um pouco de adiamento”.

Outro autor cujas contribuições excederam as premissas básicas do estoicismo é Sêneca. Para o pensador romano, as emoções se estabelecem em uma dinâmica de três movimentos. O primeiro movimento se refere à percepção mental involuntária de uma determinada contingência do mundo em relação à minha presença no mesmo. Porém, esse estágio deflagrador ainda não constitui a emoção, estando a existência desta condicionada ao segundo movimento, representado pelo assentimento (julgamento volitivo) da mente a essa interpretação inicial. No entanto, para a consumação do fenômeno emocional, faz-se ainda necessária a concretização do terceiro movimento: o assentimento mental deve carregar em seu bojo um impulso de obstinação que, mesmo diante de juízos contrários da razão, impinja o indivíduo para a consagração de sua ação viciosa (KNNUTTILA, 2004).

Além dos esforços teóricos de sistematização do fenômeno das emoções, os pensadores estoicos também se envolveram em um labor mais prático, voltado à instituição de rotinas, métodos profiláticos e terapias para o mal causado pelo desregramento dos afetos na vida dos indivíduos. Nesse sentido, o objetivo da educação, enquanto instituição formadora, se encontra na fomentação do adestramento da parte emocional da alma pela razão superior. Em casos de fracasso formativo desses processos educacionais, a terapia estoica visava remediar o mal causado pela desmesura afetiva e mitigar sua potência na ação do indivíduo (KNNUTTILA, 2004). Em suma, a base filosófica do tratamento terapêutico estoico assenta-se no entendimento das emoções não apenas como nocivas, mas também como enganosas, portanto, ética e epistemologicamente perniciosas. Em última instância, os afetos eram considerados

enfermidades. Essa concepção sagrava-se coerente com a teoria estoica, que entendia a alma não como um elemento etéreo e transcendental, mas como um componente material do corpo. Dessa forma, segundo a visão do estoicismo, atitudes viciosas decorrentes de julgamentos desmedidamente afetivos estimulam os mesmos efeitos nocivos que doenças viscerais.

Dentre as ferramentas terapêuticas desenvolvidas pelos estoicos, destacam-se o uso feito por Possidônio de músicas amenas e da imaginação para previsão de situações de florescimento emotivo, ensejando um nível de autocontrole mais elevado; o método de conscientização acerca da inutilidade, antinaturalidade e periculosidade das emoções implementado por Crisipo; e a repetição de mantras e técnicas de premeditação de contextos afetivos desenvolvida por Epicteto (NUSSBAUM, 1988). Apesar das singularidades e vicissitudes de cada um, todos os esforços terapêuticos estoicos possuem uma premissa prática comum: a paulatina tomada de poder deliberativo da razão perante as emoções.

Em um esforço de síntese, podemos decantar da complexa rede teórica desenvolvida pelos estoicos em sua reflexão sobre as emoções dois modelos de inteligibilidade fundamentais. O primeiro deles pode ser definido como o entendimento dos afetos como corruptores da percepção humana da realidade, impedindo, tal qual um órgão disfuncional, a construção de uma avaliação comedida e coerente do mundo. Além disso, no bojo da filosofia estoica, enseja-se como um imperativo ético o distanciamento e o desenodamento do sujeito em relação às suas experiências subjetivas como uma maneira de anestesiar o potencial pernicioso e especioso das emoções. Discutida a concepção estoica dos afetos, podemos seguir adiante para a apresentação do campo complexo e multidimensional da Psicologia Discursiva Crítica e a exposição do conceito de repertório interpretativo (WETHERELL, 1998), que orientará teoricamente a análise que busco empreender neste trabalho.

Psicologia Discursiva Crítica

A Psicologia Discursiva Crítica (doravante PDC) emerge como um ramo sobressalente da Psicologia Discursiva (doravante PD) – campo do saber que ensaia seus primeiros passos autônomos no final da década de 1980. Diante da percepção das lacunas e insuficiências da abordagem etnometodológica da PD, Potter e Wetherell (1994) estabeleceram alguns dos pilares teóricos de fundação da PDC como um ramo dissidente de sua disciplina mátria, ainda que com esta mantenha muitos pontos de contato. Essa corrente teórica emergente tem como base dois preceitos fundamentais: a ideia de que a realidade social não é dada a priori, mas é construída pelo entrechoque de práticas discursivas e o entendimento de que todos os

fenômenos discursivos têm como estofo constitutivo a inter-relação dialética entre instâncias macro – sociais, culturais e históricas – e micro – contextualizadas e situadas em cada interação. Nesse sentido, alinhando-se à tradição pós-estruturalista (NICHOLSON; SEIDMAN, 1995), a PDC se afasta do imperativo das categorias êmicas do participante em nome da adoção de uma postura de pesquisa mais agente e politicamente marcada. Corolariamente, o rigor das transcrições e das análises que ambicionavam extrair com o máximo de objetividade e fidelidade os movimentos dos atores (atrizes) do espetáculo interacional dá lugar a uma entrada mais contundente do(a) pesquisador(a) em sua pesquisa, estabelecendo empreendimentos analíticos críticos (BUTLER, 1990) e genealógicos (FOUCAULT, 2002) que partem de categorias e conceitos não necessariamente presentes empiricamente no discurso dos partícipes do diálogo.

Considerando os interesses fulcrais e os realinhamentos que deram origem à PDC, três conceitos assumem posição de proa em seu edifício teórico-analítico: dilemas ideológicos, posições subjetivas e repertórios interpretativos. Baseado no escopo e nos objetivos do presente artigo, me restrinjo a apresentar apenas este último. O conceito de repertório interpretativo foi importado para o terreno da PDC por Potter e Wetherell (1994, p. 138), sendo definido como “um tesouro ou um registro de termos sobre os quais nos assentamos para caracterizar e avaliar ações e eventos”. Em última instância, os repertórios interpretativos representam modelos de inteligibilidade que logram algum nível de convenção social, sendo um insumo intersubjetivo de construção de entendimentos e significados sobre a realidade social.

Um último aspecto que vale a pena ressaltar acerca dos repertórios interpretativos é que os mesmos se materializam discursivamente em um movimento dialético. Por um lado, o indivíduo nutre a sua prática discursiva na seiva extraída dessa fonte socialmente compartilhada que, em sua própria natureza, transborda a lógica da individualidade. Por outro lado, esse mesmo repertório é municiado pelas contribuições subjetivas sancionadas por cada sujeito que nele se apoia para construir significados acerca da realidade. Dessa forma, cada nova articulação singularmente engendrada por um sujeito representa a escrita de uma nova linha nesse glossário cultural intersubjetivamente constituído.

As linhas gerais dessa reflexão compõem os pilares centrais da PDC, sobre os quais o presente artigo se situa. Nesse sentido, o entendimento estoico sobre a questão dos afetos representa um dos múltiplos repertórios interpretativos disponibilizados no mercado cultural hegemônico ocidental (WETHERELL, 1998) a partir do qual indivíduos podem construir argumentos, teorizações e avaliações convincentes e, em alguma medida, familiares.

Discutida a fundamentação teórica que sustenta este escrito, apresento brevemente a situação de geração dos dados e os(as) participantes/artífices deste trabalho.

Metodologia

Conforme já abordado anteriormente, este artigo está inserido em um projeto de pesquisa mais amplo, que tem como objetivo principal entender de que forma um grupo heterogêneo de professores(as) de inglês constrói discursivamente o papel desempenhado pelos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Ao todo, foram geradas trinta e três entrevistas semiestruturadas, que, em grande medida, se aproximavam do modelo interacional denominado por Moraes Bezerra (2013) de conversa exploratória. A escolha por construir o evento de geração de dados de tal maneira converge com os preceitos da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), os quais subscrevo neste trabalho. Em última análise, apenas o tema foi estabelecido previamente (o papel dos afetos no processo de ensino/aprendizagem), sendo grande parte das entrevistas iniciadas pela pergunta: de que forma você acha que os afetos influenciam na sua sala de aula?

O presente artigo conta com a participação de dois professores, Marcos e Jorge, cujos entendimentos discursivamente construídos acerca dos afetos em suas respectivas experiências docentes, *mutatis mutandis*, pareceram ter como ossatura teórica fundamental o repertório interpretativo da concepção estoica dos afetos. Devido à limitação de espaço no presente escrito, pedi para cada um dos participantes redigir um breve perfil identitário, no qual eles poderiam se apresentar da maneira que mais lhes parecesse conveniente. Trago esses dois autorretratos⁴ abaixo:

Meu nome é Marcos e tenho 35 anos. Sou de São Gonçalo e trabalho como professor de inglês em uma escola da rede pública municipal de Maricá. Sempre tive o sonho de ser professor de inglês desde que eu era criança. Me lembro brincando de ensinar meus brinquedos o verbo to be e o nome das frutas. Eu sou um professor muito realizado com o meu trabalho apesar dos problemas que todos conhecemos que acometem a educação não só na escola onde eu trabalho como no restante do país. Mesmo com esses percalços, sou muito feliz sendo professor de inglês.

⁴ Os dois perfis foram enviados pelo WhatsApp®. Os textos foram preservados sem alterações léxico-gramaticais ou edições, sofrendo apenas pequenas alterações tipográficas que visavam conferir-lhes alguma homogeneidade formal com relação ao resto do artigo.

Me chamo Jorge e tenho 27 anos de idade. Estou cursando o oitavo período do curso de Letras Inglês da UFRJ. Atuo como professor de inglês a um ano e tenho vivido em uma experiência maravilhosa. No início a pegada me pareceu um pouco diferente daquilo que a gente vê na faculdade mas depois eu fui me acostumando ao ritmo do curso e hoje me sinto muito feliz com meus alunos.

Findada a breve discussão sobre os expedientes teórico-metodológicos que norteiam este artigo e introduzidos os seus coautores, na seção subsequente, analiso alguns trechos das minhas entrevistas com Marcos e Jorge à luz do arcabouço teórico e dos interesses investigativos que balizam o presente trabalho.

Análise dos dados

Divido esta seção em dois momentos distintos, porém emaranhados. No primeiro, parto da tentativa de sintetização da concepção estoica dos afetos em dois repertórios interpretativos fundamentais – as emoções como corruptoras de nossa faculdade de juízo e a apologia ao distanciamento e ao desapego da experiencialidade corrente como uma fórmula ética de domar a influência negativa dos afetos. Em seguida, discuto em que medida tais repertórios interpretativos se mostram coerentes com os objetivos fulcrais da virada afetiva, ressaltando os pontos de interseção e desencontro entre o esquema teórico estoico e o entendimento acerca da inter-relação entre afetos e a vida em sala de aula de línguas que orienta esse movimento teórico contemporâneo.

Repertório interpretativo 1: os afetos como fontes de corrupção da nossa racionalidade

Conforme já discutido anteriormente, para a corrente estoica, a influência das emoções sobre nossa faculdade de juízo da realidade nos afasta de uma análise comedida e apurada, corrompendo a inteligência e a capacidade de deliberação inerentemente humanas. Pois bem, ainda que não de maneira idêntica, esse repertório interpretativo assentado no pensamento dos filósofos estoicos emerge em diferentes momentos ao longo de minha conversa com Marcos, como podemos observar no fragmento 1 apresentado abaixo⁵.

⁵ As transcrições apresentadas neste artigo se alinham ao modelo proposto por Garcez, Bulla e Loder (2014).

Fragmento 1: “Sua capacidade de raciocinar fica comprometida nessas circunstâncias”

Diego	01	mas então marquinho (.) como que você acha que
	02	essa questão é:::: das emoções- dos afetos
	03	influência na sua rotina na sua vida mesmo em sala
	04	de aula dando aula de inglês↑
Marcos	05	então diego (.)assi::::m (.) depende de como você
	06	olha pra essa situação (.) imagina (.) é claro
	07	que sempre vai haver emoção porque a gente tá
	08	lidando com seres humanos e em geral com crianças
	09	né↑ mas assim (.)nem por isso quer dizer que:::::
	10	as emoções realmente ajudem na aprendizagem (.)
	11	ainda mais de inglês <que é um tipo de
	12	conhecimento> que requer uma >certa exposição<
	13	né↑ (1,0) se o aluno fica com medo de falar (.)
	14	ansioso, tímido e tal an:::: vai ser bem difícil
	15	ele conseguir desenvolver a língua porque a sua
	16	mente né↑ sua capacidade de raciocinar fica
	17	comprometida nessas circunstâncias

O fragmento 1 se inicia com a construção de uma indagação realizada por Diego, tendo como eixo temático central justamente a questão motivadora de toda a investigação: a inter-relação entre os afetos e a vida na sala de aula de língua inglesa (como que você acha que essa questão é:::: das emoções- dos afetos influência na sua rotina na sua vida mesmo em sala de aula dando aula de inglês↑). A resposta de Marcos, que sucede o questionamento apresentado por seu interlocutor, erige sinuosamente um edifício argumentativo-reflexivo que, apesar de buscar suavizar seu caráter eminentemente axiológico, avalia de forma negativa a interferência das emoções no ambiente pedagógico, atribuindo a elas a culpa por alguns dos problemas existentes em tal contexto.

Primeiramente, no que parece ser um esforço para amortecer o peso de seu ajuizamento acerca das emoções, Marcos lança mão de um expediente discursivo relativizante que, de um ponto de vista interacional, apresenta o argumento vindouro como apenas uma possibilidade de interpretação da questão discutida, em lugar de uma análise objetiva incontestável (depende de como você olha pra essa situação). Contudo, além de aventar a existência e a legitimidade de potenciais compreensões divergentes daquela a ser defendida adiante, Marcos enuncia de maneira concreta um desses possíveis entendimentos que atenuam a gravidade da

avaliação negativa tecida a partir da linha 9 (é claro que sempre vai haver emoção porque a gente tá lidando com seres humanos e em geral com crianças né↑). Nesse sentido, ao enfatizar o caráter intrínseco e naturalmente inescapável das emoções na natureza humana, o participante empreende, ao mesmo tempo, dois movimentos retóricos significativos: de um lado, Marcos prepara o terreno interacional para a introdução discursiva de uma posição potencialmente controversa enquanto, por outro lado, reforça o caráter instintivo e impulsivo das emoções – ao associá-las diretamente com o nível biológico da existência humana –, esboçando os primeiros traços da sua argumentação em prol da soberania da razão sobre a emocionalidade.

Todavia, após o trabalho de mitigação realizado, Marcos desenvolve sua argumentação na direção de uma crítica contundente à interferência dos afetos no contexto de ensino/aprendizagem de inglês. O ponto de transição entre os dois momentos do edifício retórico erigido pelo participante é marcado pelo emprego do conectivo adversativo *mas* (linha 9), antecipando a reviravolta argumentativa a ser empreendida adiante. Tal redirecionamento torna-se evidente no enunciado seguinte em que Marcos se mostra cético em relação a uma suposta influência positiva das emoções no processo de aprendizagem (*nem por isso quer dizer que::: as emoções realmente ajudem na aprendizagem*). Se, em seu esforço argumentativo, Marcos defende a ideia da inutilidade da afetividade no contexto de ensino/aprendizagem pensado de forma genérica, no caso específico da sala de aula de inglês, a posição do participante é construída discursivamente de forma ainda mais crítica: *ainda mais de inglês <que é um tipo de conhecimento> que requer uma >certa exposição< né↑*.

Visando imprimir maior consistência ao seu movimento retórico, o participante desta pesquisa ainda apresenta um exemplo – possivelmente, extraído de sua experiência subjetiva como professor de inglês –, que confere maior estofamento ao esquema teórico em articulação (*se o aluno fica com medo de falar (.) ansioso, tímido e tal an::: vai ser bem difícil ele conseguir desenvolver a língua*). É justamente no afã de ofertar uma explicação coerente e referendada pela força da convenção social para a sua argumentação que Marcos parece repousar de maneira mais vigorosa no repertório interpretativo – assentado na filosofia estoica – preconizador das emoções como corruptoras da racionalidade (*porque a sua mente né↑ sua capacidade de raciocinar fica comprometida nessas circunstâncias*). Nesse sentido, o modelo teórico do estoicismo é apresentado como um expediente de validação intersubjetiva de toda a argumentação erigida

por Marcos ao longo do segmento interacional inscrito no fragmento 1, corroborando sua apologia à excomunhão definitiva das emoções do ambiente pedagógico – tanto por sua inutilidade quanto por seu embargo ao bom funcionamento da razão.

Apesar de ganharem cores bem patentes no fragmento 1, ceticismo e aversão à presença dos afetos na sala de aula de inglês não foram exclusividade do labor reflexivo-discursivo de Marcos, conforme podemos observar no trecho seguinte, retirado de minha conversa com Jorge – o qual será apresentado após uma breve explanação sobre a constituição teórica do repertório interpretativo que alicerça o esforço de inteligibilidade realizado pelo participante.

Repertório Interpretativo 2: apologia ao desapego e ao afastamento como um imperativo ético de controle da influência perniciososa das emoções

Para os estoicos, a reflexão parcimoniosa e distanciada da experiência vivida representa um exercício profilático e terapêutico com vistas a evitar a interferência nociva dos afetos na faculdade de julgamento do indivíduo virtuoso. Ao fazê-lo, o sábio estoico se esquivava dos impulsos mais imediatos provenientes da interferência das paixões em nossos juízos intelectivos. Apesar de nenhum dos participantes da pesquisa em que este artigo se insere sistematizar sua argumentação de maneira tão holística quanto a escola estoica o fez, foi possível perceber a influência desse cabedal teórico em diferentes empreendimentos retóricos. Um dos exemplos mais significativos de tal diálogo é apresentado a seguir em um trecho extraído de minha conversa com Jorge:

Fragmento 2: “Eles têm essa dificuldade de se distanciar”

Diego	01	pô jorginho (.) mas o que você acha de dar aula
	02	em cursinho (.) tá gostando da experiência↑
Jorge	03	Tô (1,0) assim (.) os alunos são muito
	04	participativos e gostam muito do inglês, mas a
	05	questão que (.) tipo (.) eu tenho sentido mais
	06	dificuldade é dar aula pras crianças [que]
Diego	07	[qual] é a
	08	idade delas↑
Jorge	09	em média entre 10 e 12 anos (.)
Diego	10	<e qual que é o problema que você tá achando↑>
Jorge	11	acho que tem a ver com o que a gente tava
	12	conversando sobre as emoções né↑ ter emoção é bom

	13	e importante e tal, mas eu acho que eles têm
	14	dificuldade de:::::::::: se controlar nesse
	15	quesito
Diego	16	como assim↑
Jorge	17	tipo::: (.) tem horas que parece que eles <sei
	18	lá> (.) se envolvem demais com as atividades
Diego	19	arram
Jorge	20	tipo (.) eles não conseguem por exemplo:::
	21	participar de uma brincadeira sem levar aquilo
	22	super a sério igual acontece com os mais
	23	grandinhos (.) tipo você dá aula pra jovem ou
	24	adulto e faz um game e tal (.) eles quando perdem
	25	mesmo às vezes ficando meio puto e tal eles
	26	conseguem perceber que é só um game=um joguinho
	27	né↑ (.) mas as crianças eu percebo que eles têm
	28	essa dificuldade de >se distanciar< (.)por assim
	29	dizer eles ficam muito dentro da situação e isso
	30	atrapalha a aprendizagem deles porque tem horas
	31	que eles não conseguem se concentrar, ficam
	32	>chorando< e ficam desatentos pra algumas coisas
	33	importantes da aula (.) eu sei que é uma questão
	34	da idade e que conforme eles forem crescendo isso
	35	tende a melhorar (.) mas::: por enquanto:: acaba
	36	sendo um problema né↑

Diferente do excerto anterior – em que há praticamente apenas um solilóquio de Marcos antecedido por uma breve indagação de seu interlocutor –, no fragmento 2, estabelece-se um diálogo dinâmico entre ambos os interagentes, sendo a influência exercida pelas inserções de Diego muito mais relevantes do que no fragmento 1. O trecho sob análise se inicia com um breve questionamento de Diego, convidando seu companheiro de conversa a dissertar sobre sua experiência como professor de inglês em um “cursinho” de idiomas (pô jorginho (.) mas o que você acha de dar aula em cursinho (.) tá gostando da experiência↑). Em resposta a tal pergunta, Jorge constrói discursivamente uma avaliação enfaticamente positiva acerca de sua vivência no contexto explicitado, trazendo como exemplos validadores de seu julgamento apreciativo o aparente apreço e o decorrente nível elevado de participação dos alunos em suas aulas (TÔ (1,0) assim (.) os alunos são muito

participativos e gostam muito do inglês). Contudo, contrapondo o cenário avaliativo inicial, o participante também destaca a existência de um contexto específico em que tal dinâmica de alto índice de engajamento discente e avaliação apreciativa não se mostra vigente: as aulas ministradas em turmas compostas por crianças (eu tenho sentido mais dificuldade é dar aula pras crianças).

A natureza inesperada da colocação de Jorge parece causar algum tipo de estranhamento em Diego, levando-o a interromper a empreitada argumentativa de seu interlocutor, sobrepondo-a com a solicitação de informações mais apuradas acerca da composição etária dos grupos de alunos mencionados ([qual] é a idade delas↑). Após a resposta lacônica de Jorge (em média entre 10 e 12 anos), Diego apresenta um novo questionamento, dessa vez, de caráter mais amplo: <e qual que é o problema que você tá achando↑>. Na esteira da pergunta levantada, Jorge desenvolve uma reflexão que, tomando como alicerce teórico o modelo estoico de apologia ao distanciamento e à temperança, caracteriza as emoções de seus alunos infantis como o principal obstáculo em sua prática docente.

É interessante notar que, mais uma vez, antes de se debruçar axiologicamente com maior vigor sobre a questão dos afetos, o participante – parecendo objetivar a mitigação de potenciais controvérsias – atenua a força de sua avaliação depreciativa, contrapondo-a a um reconhecimento da importância das emoções na experiencialidade humana (ter emoção é bom e importante e tal). Nesse sentido, sua valoração negativa em relação aos afetos é construída não como um argumento genérico que tem como alvo as emoções enquanto categoria *tout court*, mas como uma apologia ao controle racional da afetividade quanto esta emerge de maneira excessiva no ambiente de sala de aula (mas eu acho que eles têm dificuldade de::: se controlar nesse quesito). Tal contingência emerge como um ponto de divergência entre o esquema teórico esboçado por Jorge e o repertório interpretativo de ascendência estoica que o sustenta (KNNUTTILA, 2004): enquanto este classifica as emoções como inerente e inexoravelmente tempestuosas, aquele as insere em tal categoria apenas em seus momentos de desmesura.

A natureza ambivalente e dialética da argumentação empreendida por Jorge parece ter deixado seu interlocutor confuso, motivando-o a exortar uma explicação mais detalhada (como assim↑). Sobre tal munhão Jorge encaminha o seu modelo teórico acerca do papel dos afetos nos seus alunos infantis como elementos perniciosos ao desenvolvimento virtuoso do processo de ensino/aprendizagem de inglês. Em breves termos, o pilar central do empreendimento retórico-reflexivo de Jorge se funda na ideia de que as crianças, graças à imaturidade racional

característica de sua faixa etária, carecem da força volitiva e da concentração suficientes para porem freios no ímpeto nocivo dos afetos. Nessa direção, podemos dizer que o diálogo estabelecido entre o modelo erigido pelo participante e o repertório interpretativo assentado no sistema estoico se dá em um encaixe metonímico (WETHERELL, 1998), uma vez que as características e qualidades que o repertório interpretativo estoico atribui às emoções de forma genérica em todos os seres humanos são recontextualizadas por Jorge apenas em relação aos excessos afetivos, em geral, cometidos de forma mais recorrente pelas crianças. Esse tipo de apropriação criativa parece em linha com o que Edley (2001) e Wetherell (1998), *mutatis mutandis*, conclamaram como a natureza dialética da instanciação discursiva dos repertórios interpretativos: enquanto estes subsidiam com o seu peso dóxico os esforços intersubjetivos de construção de inteligibilidade, tais esforços mantêm os repertórios que os subjazem vivos no mercado cultural de uma dada sociedade (BOURDIEU, 2007), pois cada nova articulação de um repertório interpretativo lhe confere um sopro de oxigenação, atualizando-o de forma recriadora e impedindo a sua caducidade.

Nesse esforço de articulação entre um modelo doxicamente convencional e seu deambular retórico acerca da inconveniência das emoções na sala de aula de inglês, Jorge direciona sua argumentação na senda do engajamento demasiado das crianças com as atividades pedagógicas propostas: tem horas que parece que eles <sei lá> (.) se envolvem demais com as atividades. Tal adesão excessiva, característica dos alunos descritos pelo participante, é reforçada com a apresentação de um exemplo que confere o estofado da experiencialidade narrativa à teorização esboçada: eles não conseguem por exemplo::: participar de uma brincadeira sem levar aquilo super a sério. Em seguida, outro expediente teórico-retórico ainda é introduzido por Jorge: a contraposição do comportamento das crianças em relação aos alunos mais crescidos: eles não conseguem por exemplo::: participar de uma brincadeira sem levar aquilo super a sério igual acontece com os mais grandinhos tipo você dá aula pra jovem ou adulto e faz um game e tal (.) eles quando perdem mesmo às vezes ficando meio puto e tal eles conseguem perceber que é só um game=um joguinho né↑. Tomando como gancho justamente a segunda exemplificação, Jorge constrói discursivamente uma teorização de forte viés avaliativo acerca da forma como as crianças apresentam pouca resistência ao impulso pernicioso dos afetos, deixando-se controlar quase que absolutamente por sua instintividade: mas as crianças eu percebo que eles têm essa dificuldade de >se distanciar<. À luz de tal modelo, Jorge estabelece um nexo de causalidade estreito entre a incapacidade de dominar a tempestuosidade

das emoções, característica das crianças, e as dificuldades supostamente vividas por tais indivíduos em suas trajetórias de aprendizagem e inglês (eles ficam muito dentro da situação e isso atrapalha a aprendizagem deles porque tem horas que eles não conseguem se concentrar, ficam >chorando< e ficam desatentos pra algumas coisas importantes da aula).

Nos momentos derradeiros do excerto, Jorge se engaja em outro movimento discursivo de atenuação da força axiológica de sua argumentação, nesse ponto, qualificando o comportamento dos seus alunos infantis – classificado como desdobramentos da predominância das emoções sobre a racionalidade – como uma tendência natural do estágio de desenvolvimento pelo qual essas crianças estão passando (eu sei que é uma questão da idade e que conforme eles forem crescendo isso tende a melhorar). Dessa forma, a argumentação erigida pelo participante se distancia de uma crítica direcionada especificamente aos seus alunos, tornando-se uma espécie de constatação teórica de um estado comportamental passageiro; uma situação transitória, porém, ainda problemática: mas :: por enquanto :: acaba sendo um problema né↑.

Findada a análise de como os repertórios interpretativos fundados na reflexão estoica sobre os afetos reemergem de forma atualizada nas falas de professores de língua inglesa, a seguir, me dedico à discussão acerca do grau de alinhamento de tais modelos com os fundamentos teóricos e motivadores da virada afetiva.

Discussão

Conforme evidenciado pela análise empreendida na seção anterior, repertórios interpretativos assentados na concepção estoica das emoções ainda gozam de repercussão no mercado intersubjetivo de discursos compartilhados socialmente pela força da convenção, a partir dos quais indivíduos singulares constroem seus próprios edifícios discursivos em interações idiossincráticas. Articulando essa reflexão à ideia da virada afetiva – preconizada por Pavlenko (2013) como um movimento que atribui centralidade aos afetos na constituição de fenômenos da vida humana e social –, um questionamento se impõe quase que automaticamente: em que medida o esquema estoico converge com os objetivos e os balizamentos ético-epistemológicos fundadores de todo esse esforço de revalorização dos afetos?

Primeiramente, vale lembrar que a reflexão estoica acerca dos afetos está inserida em um castelo filosófico holístico, mantendo coerência com a totalidade do pensamento dessa corrente.

Assim, a aversão aos afetos por parte dos autores vinculados ao estoicismo, apesar de muito distante da concepção que, cada vez mais, ganha hegemonia hodiernamente (PAVLENKO, 2013), se mostra convergente com a cosmovisão dominante no período helenístico (KNNUTTILA, 2004), reverberando o esforço racionalizante que orientou, em grande medida, a filosofia clássica (MARCONDES, 2001). Contudo, ainda que não seja razoável erigir uma crítica *ex tunc* ao pensamento estoico, a presença do mesmo como uma plataforma de suporte de reflexões acerca da afetividade na sala de aula soa um sinal de alerta com relação aos rumos que esse movimento de revalorização dos afetos pode estar tomando. Algumas são as razões para tal alarme. Em primeiro lugar, o estoicismo partia de um entendimento estritamente patológico acerca do fenômeno dos afetos – o que explica o viés profilático e terapêutico assumido por muitas de suas proposições. Nesse sentido, o perigo inerente ao ganho de hegemonia de repertórios interpretativos que tangenciem a filosofia estoica reside na possibilidade de um retorno a teorias que promovam ideias apologéticas à apatia e à racionalidade absoluta como um caminho (quase medicinal) para o “tratamento” de “problemas” emocionais.

Outro potencial risco proveniente de diálogos teóricos estabelecidos com o modelo estoico à luz dos preceitos da virada afetiva diz respeito à disseminação de teorizações assentadas na soberania da dimensão cognitivo-volitiva da psicologia humana sobre a nossa afetividade. Se, conforme salientado por Pavlenko (2013), a virada afetiva se funda justamente em um esforço de equiparação valorativa de todos os processos constituintes do nosso ecossistema mental – assumindo, nesse contexto, os aspectos afetivos uma posição de proa –, nada se distanciaria mais de tal objetivo do que a retomada de modelos de inteligibilidade hierarquizantes, que conferem às emoções o papel nada lisonjeiro de apêndice animalesco da evolução humana: um defeito ontogenético que deve ser corrigido pela força do hábito apático e do esforço intelectual.

Esteados na discussão proposta nesta seção, podemos finalmente seguir para as considerações finais do presente trabalho, articulando em um todo crítico as reflexões e teorizações erigidas ao longo da caminhada aqui empreendida.

Considerações finais

Não é difícil perceber um tom de comemoração em alguns trabalhos que investigam a sala de aula de línguas por causa da entrada, com vigor e ímpeto, da reflexão sobre os afetos na agenda de pesquisa das áreas onde tais estudos se inserem, o que, em última instância, levaria,

ceteris paribus, a uma revalorização automática das emoções nos espaços pedagógicos em que tal saber é construído (HARGREAVES, 2001; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, apenas para citar alguns exemplos). Apesar de entender que a preocupação de um número maior de pessoas com os elementos afetivos no processo de ensino/aprendizagem representa motivo para regozijo, penso que o mero aumento quantitativo de estudos sobre o tema da afetividade não necessariamente implica ganhos reais para o fazer pedagógico quando não acompanhado de um esforço de mesmo fôlego na construção de uma reflexão teórica acerca da forma como os afetos estão sendo tratados em tais pesquisas. O simples fato de a palavra “afeto” sobejar na literatura de áreas que tomam como esfinge a vida em sala de aula, finalmente, não significa que o fenômeno multidisciplinar e pluridimensional da afetividade esteja sendo discutido à luz da complexidade teórica e ontológica que lhe é inerente.

Na corrente dessa reflexão, Pavlenko (2013) iluminou as barreiras que obstaculizam a construção de uma virada afetiva defensora de uma revalorização do sujeito como senhor(a) das suas emoções, inter-relacionada dialeticamente com a consciência de que tal assenhoreamento se dá mediado por inúmeras instâncias sociais, culturais, históricas e discursivas. Alinhado ao esforço da autora, o projeto de pesquisa em que este artigo está inserido também se posiciona de maneira laudatória e politicamente ativa na defesa de tal movimento. Todavia, ao percebermos a influência ainda desempenhada por repertórios interpretativos assentados no pensamento estoico sobre os afetos, torna-se lancinante a necessidade de substituir a euforia com a retomada contemporânea do interesse nas emoções por uma reflexão dotada de sentido de urgência em relação aos direcionamentos teóricos tomados por essa corrente hodierna. Assim, torna-se cada vez mais importante propor teorizações mais robustas e abrangentes acerca da questão da afetividade em contextos de ensino/aprendizagem, substituindo definições nebulosas e elucubrações superficiais por modelos teóricos holísticos e comprometidos ética e epistemologicamente com uma concepção complexa e transdisciplinar, porém ainda humanista e subjetivista de afeto. Não realizado tal esforço, em um futuro próximo, talvez olhemos para trás com tristeza por termos feito parte do movimento que, mesmo lutando tanto para atribuir centralidade ao tema dos afetos, conseguiu apenas conferir a esse fenômeno o selo estoico de “patologia mental”.

Referências

ABREU, D. C. Contra uma concepção insular das emoções: a virada afetiva em ASL como um eixo de desconstrução e reconstrução. *Alumni - Revista discente da UNIABEU*, v. 5, n. 10, p. 14-25, 2017.

- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 1, p. 117-149, 2016.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. S. Language Learning and Teaching: What love's got to do with it? In: Peter MacIntyre; Tammy Gregersen; Sarah Mercer. (Org.). *Positive Psychology in SLA*. 1. ed. New York: Multilingual Matters, v. 1, p. 130-144, 2016.
- BOURDIEU, P. *A distinção - Crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London/New York: Routledge. Chapman & Hall, 1990.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EDLEY, N. Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In: M. Wetherell, S. Taylor and S. J. Yates (eds). *Discourse as Data: A Guide to Analysis*. London: Sage and the Open University, 2001. p. 189-228.
- EPICTETO. *Manuel*. Trad. J-B. Gourinat. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; ZANOTTO, Mara Sophia (Org.). *Trajatórias de pesquisa em Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.
- HARGREAVES, A. Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1056-1080, dez. 2001.
- KNNUTTILA, S. *Emotions in Ancient and Medieval Philosophy*. Oxford: Clarendon Press, 2004.
- MARCONDES, D. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: O que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletas*, São Gonçalo, n. 25, p. 257-281, 2013.
- NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- NUSSBAUM, M. The Fragility of Goodness. *Journal of Philosophy*, New York, v. 85, n. 7, p. 376-383, 1988.
- PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire'

and 'Commodification of Affect'. In: *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Ed: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. Salisbury. 2013. p. 5-61.

POTTER, J.; WETHERELL, M. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In: ANTAKI, C. *Explaining and Arguing: The Social Organization of Accounts*. London: Sage, 1994. p. 169-183.

ROBERTSON, D. *Stoicism and the Art of Happiness: Teach Yourself - Ancient tips for modern challenges*. London: Hachette UK, 2013.

SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (Ed.). *Advances in teacher emotion research*. Dordrecht: Springer, 2009.

SILVA, F. V.; BARBOSA, M. S. M. F. Até que o ghosting os separe: a produção de subjetividade em discursos sobre o amor virtual. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 265-275, maio/ago. 2016.

WETHERELL, M. Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), p. 387-412, 1998.

ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENCONTRO DE PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Daniele de Oliveira Rocha¹

Lígia Formico Paoletti²

Resumo

O objetivo deste trabalho foi investigar o processo de ensino-aprendizagem de análise linguística presente no caderno do professor *Se bem me lembro...*, elaborado em formato de sequência didática pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Este trabalho buscou estabelecer uma comparação entre a prática de ensino de análise linguística proposto pela Olimpíada e as práticas de ensino de gramática tradicionais. O trabalho fundamentou-se teoricamente nas reflexões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Geraldi (2006), Soares (2004), Antunes (2003, 2014), Rojo (2008), dentre outros. Metodologicamente, o estudo analisou documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A análise evidenciou que é feito um trabalho linguístico plural na sequência didática em questão, que parte de atividades epilinguísticas e concretiza-se em atividades metalinguísticas, na quais a gramática específica gênero textual é trabalhada como forma de auxiliar na interpretação e compreensão dos sentidos e dizeres dos textos.

Palavras-chave: Análise linguística. Gramática. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa. Sequência didática.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the teaching-learning process of linguistic analysis presented on the teacher's book *Se bem me lembro...*, developed by Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, in a didactic sequence format. This paper aimed to establish a comparison between the linguistic analysis method proposed by the Olimpíada and the traditional grammar teaching approach. Theoretically, this research was based on reflections of Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Geraldi (2006), Soares (2004), Antunes (2003, 2014), Rojo (2008), among others. Regarding the methodological point of view, this research analysed official documents, as Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) and Base Nacional Comum Curricular (2017). The analysis evidenced that there is a plural linguistic work in the didactic sequence in question, that works with epilinguistics activities and materializes the grammar contents with metalinguistics exercises, which presents the text genre grammar as guidance on interpreting and understanding the meanings and the speeches behind the texts.

Keywords: Linguistic analysis. Grammar. Text genres. Portuguese language teaching. Didactic sequence.

¹ Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: daniele.rocha@anchieta.br.

² Doutora em Linguística e docente do Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: ligia.paoletti@anchieta.br.

Introdução

O ensino-aprendizagem de gramática nas escolas brasileiras vem sendo muito discutido nas últimas décadas, em todas as suas vertentes teóricas e metodológicas, seja a tradicional, funcionalista, descritiva, dentre outras. Fato é que o ensino de gramática pouco foi alterado quando contrastado com as mudanças que ocorreram no mesmo período acerca do ensino-aprendizagem dos eixos leitura e escrita.

No que diz respeito a essas discussões, Rojo (2008) afirma que nos anos 1970, com a virada pragmática, iniciaram-se no Brasil os primeiros debates que perduram até hoje sobre o ensino significativo de língua materna, em que o texto começa a aparecer como objeto principal das aulas de Língua Portuguesa. Em 1984, Geraldi aponta como alternativa ao que era considerado um ensino tradicional, um ensino de língua materna significativo, com o texto sendo o objeto principal de trabalho e, portanto, um ensino que parte das produções dos estudantes para que tal significação exista. A respeito disso, a obra de Geraldi indica o que seria o começo do ensino de língua materna com base nos gêneros textuais, dando ênfase nos eixos leitura, escrita e análise linguística.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, ficam mais claras as ideias que eram discutidas na academia sobre os gêneros textuais e o trabalho de reflexão acerca dos componentes linguísticos constituintes de cada gênero. Com as novas diretrizes de ensino de língua materna baseadas em teorias dos gêneros textuais, os PCNs (1998) elencam **o texto como unidade básica de ensino**.

Desse modo, o estudo gramatical, análise de estratos linguísticos, deixa de ser considerado como unidade básica de ensino, e uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de metalinguagem gramatical surge, denominada análise linguística, que propõe uma análise e reflexão **da e sobre** a língua, pautada em fatos linguísticos centrados em textos, em seus usos e na criação de sentidos.

Atualmente, diante das novas diretrizes que foram apresentadas referentes às habilidades e aos conteúdos escolares mínimos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, homologada em 2017, apresenta o eixo **análise linguística/semiótica**, que

envolve os procedimentos de estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentidos, seja no que se refere a formas de composição dos textos, determinadas pelos

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de cunho normativo, tem como objetivo definir o conjunto de aprendizagens essenciais e sua progressão ao longo das etapas da Educação Básica. A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades mínimas que se espera que sejam desenvolvidos ao longo da escolaridade básica.

gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos abordados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 78).

Assim, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), por mais que o ensino de gramática tradicional incite uma análise linguística, com ênfase em nomenclaturas e classificações, tal prática torna-se insuficiente quando o objeto de ensino da Língua Portuguesa nas escolas passa a ser o texto.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é investigar o processo de ensino-aprendizagem de análise linguística na sequência didática intitulada “Se bem me lembro...”, elaborada pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, observando se há um trabalho analítico e reflexivo da língua ou se ainda existem traços de um ensino tradicional de gramática, voltado puramente para a fixação e descrição gramatical, sendo um trabalho mecanicista e sem reflexão.

Sendo assim, a questão que este trabalho tentará responder é: como o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro apresenta o trabalho de análise linguística sem seguir o viés do ensino tradicional da gramática, com atividades engessadas e meramente mecanizadas, tão discutidas e criticadas desde meados de 1980?

A metodologia empregada neste trabalho parte de uma análise qualitativa, atrelada ao campo da Linguística Aplicada. Esta pesquisa fundamenta-se em teóricos do campo e em documentos oficiais, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), Geraldi (2006), Mendonça, (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Originalmente, este trabalho foi desenvolvido como trabalho de conclusão de curso, no gênero monografia, analisando quatro sequências didáticas disponibilizadas pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Visando adequar a pesquisa ao gênero artigo científico, será reproduzida aqui apenas a análise de uma sequência didática, com algumas reformulações que foram apontadas durante a defesa da monografia.

O ensino de Português

É apenas no século XX que o latim perde sua força e acaba sendo retirado dos sistemas de ensino brasileiros, efetivando o impulso da gramática portuguesa, tendo em vista a numerosa quantidade de gramáticas brasileiras publicadas no século XIX e a grande repercussão delas durante o século XX (SOARES, 2004).

Em meados do século XIX, o objeto de estudo nas escolas eram os textos da tradição clássica e voltavam-se para um beletismo, o qual se fazia secundário ao ensino de gramática (ROJO, 2008). Essa estruturação do ensino de português perdurou por muitos anos, e o texto era apenas um pretexto para o ensino do bem-falar e bem-escrever, que constituía a prática social da clientela escolar da época: os grupos sociais economicamente privilegiados.

Entre os anos 1950 e 1970, grandes mudanças surgiram no contexto social brasileiro, resultando diretamente em mudanças estruturais nas escolas. Os processos de industrialização e modernização das comunicações e da economia colaboram para a adoção de novas concepções acerca da escola e do ensino de Língua Portuguesa. Rojo (2008, p. 10) aponta que “[...] uma nova população de alunos e professores ingressa na escola, fazendo confluir para ela classes sociais, culturas locais e letramentos antes dela excluídos”. O tratamento dado aos textos também sofre alteração: adotam-se textos de outras esferas, com o objetivo de formar cidadãos consumidores de bens e de informação.

Diante dessas transformações no ambiente escolar, durante o período ditatorial brasileiro (1964-1985), a concepção de linguagem adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5692/71) é a de língua como instrumento de comunicação. Neste período, a disciplina Língua Portuguesa é redenominada, passando a *Comunicação e Expressão* (anos iniciais do primeiro grau); *Comunicação em Língua Portuguesa* (anos finais do primeiro grau); e *Língua Portuguesa e Literatura* (segundo grau) (SOARES, 2004). Rojo (2008) afirma que tal mudança indica um deslocamento do estudo efetivo da língua (gramática) para o seu uso comunicativo de fato.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, adota-se uma nova concepção de linguagem, a de língua como interação social. Os PCNs apontam que aprender uma língua não é só aprender sua sintaxe, “[...] mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1998, p. 20). Com base nessa concepção de linguagem, os PCNs apresentam as diretrizes para um ensino de Língua Portuguesa baseado nas teorias dos gêneros textuais, tomando como partida as diversas esferas discursivas existentes na sociedade e suas diferentes formas e usos.

Os próprios PCNs (1998) apontam que os gêneros textuais são famílias de textos que possuem características semelhantes, tendo em vista os seus propósitos, suportes comunicativos (onde esses textos são publicados), extensão e grau de literalidade. Ainda, de acordo com o documento, os gêneros existem em uma larga escala, quase não sendo possível enumerá-los.

Sendo assim, os gêneros textuais são práticas de linguagem historicamente construídas e que devem ser ensinados sistematicamente pela escola, de modo que os alunos se apropriem e possam reconstruí-los enquanto constituintes de uma comunidade discursiva (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013).

A sequência didática como modelo didático para o trabalho com os gêneros textuais

Assim, os PCNs (1998) apresentam uma sugestão de tratamento didático para as aulas de Língua Portuguesa: o instrumento sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly para a sistematização do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais. Segundo os autores (2013, p. 82), a SD⁴ é um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, pelo qual o professor pode oportunizar a aprendizagem de determinados gêneros textuais, tendo em vista a adaptação a cada situação de comunicação às quais somos expostos. A SD tem a finalidade de ajudar um aluno a se apropriar e dominar um determinado gênero de texto, permitindo-lhe escrever e falar da melhor forma, se adequando à situação de comunicação.

Quanto à sua estruturação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) apresentam uma estrutura de base de uma sequência didática, composta por: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos e 4) produção final. Os autores afirmam que as SDs funcionam em um movimento do complexo ao simples: começando pela produção inicial e se desenrolando nos módulos, os quais trabalham uma capacidade específica necessária para o domínio do gênero. Depois, as SDs levam à complexidade novamente: a produção final, a qual “[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 90).

Em relação ao trabalho realizado nas sequências e às atividades de estruturação da língua, os autores apontam que “[...] as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 96), tornando ambas as abordagens (SDs e estruturação da língua) complementares.

Nesse sentido, chega-se aos fundamentos específicos que conduzem esta pesquisa: questões de gramática e sintaxe. Se a base do ensino de Língua Portuguesa é o trabalho com gêneros textuais, sistematizados por meio de sequências didáticas, como trabalhar questões de gramática nesse conjunto? Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) apontam que o domínio da

⁴ Sequência didática.

sintaxe não está ligado a este ou a aquele gênero, mas, sim, à organização das regras gerais de funcionamento da língua, sendo necessário se trabalhar sistematicamente nesse sentido; porém, esse trabalho não cabe em uma sequência didática, uma vez que é possível trabalhar a sintaxe em qualquer enunciado, desprovido de um gênero textual específico, de acordo com os autores.

No nível das SDs, inúmeras atividades podem ser propostas voltadas para a observação, manipulação e **análise das unidades linguísticas** cujo funcionamento se torna significativo no nível textual (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013). Os autores indicam que o trabalho, nesse sentido, poderá centrar-se

[...] nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 96).

Feitas essas considerações, pensando nas SDs como instrumento de ensino-aprendizagem dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade e que, nessa perspectiva, o trabalho com análise de unidades linguísticas se torna mais significativo, na próxima seção é feito um levantamento sobre o que vem a ser um ensino de gramática e análise linguística, visando seus impactos nas aulas de Língua Portuguesa.

A gramática nas aulas de Língua Portuguesa

No primeiro capítulo da obra *Mas o que é mesmo “gramática”* (FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L., 2006), Carlos Franchi (p. 22) afirma que a gramática “[...] constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua”. Pode-se perceber, então, que a “função” da gramática não é apenas uma; logo, não existe apenas um tipo de gramática. Quanto à concepção de gramática, Possenti (1996, p. 64) afirma que existem: “1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina”.

No conjunto 1, encontram-se as gramáticas, ou regras, normativas. Franchi (2006, p. 16) aponta que essa gramática é “[...] o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Sua normatividade é tomada como norma padrão, que aparece em documentos oficiais, em encontros de caráter formal e que se tenta ensinar nas escolas.

Já no conjunto 2, encontram-se as gramáticas descritivas, “[...] cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas” (POSSENTI, 1996, p. 65). Nessa

perspectiva, a língua não é vista apenas como um fenômeno estático, mas, sim, um fenômeno ativo, considerando o seu uso diário.

Quanto ao conjunto 3, encontram-se as teorias que tratam da gramática como inerente ao ser humano. Os teóricos se embasam em teorias da aquisição da linguagem – até então em Chomsky, pela época dos estudos aqui citados – para afirmar que a gramática, nesse sentido, refere-se ao saber linguístico desenvolvido pela própria condição genética humana (FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L., 2006, p. 25). Possenti (1996) aponta que essa definição de gramática tem a ver com as hipóteses sobre a linguagem que habilitam o falante a produzir frases e a ser compreendido e reconhecido como pertencente a uma determinada língua.

Dentre essas três concepções, diversos teóricos⁵ defendem o ensino da variedade padrão da língua, a normativa, nas escolas como forma de quebrar as barreiras sociais, diminuir os preconceitos, sem excluir a variedade não padrão que os alunos dominam. Antunes (2014) afirma que “[...] não promover o desenvolvimento de certas habilidades de uso da linguagem corresponde a uma importante estratégia de manter os privilégios e os poderes nas mãos de poucos”.

Quanto ao ensino dessa variedade, deve-se dizer que, além de ensinar, o professor deve saber como e por que ensinar o que ensina. Nas aulas de Língua Portuguesa os professores devem conhecer muito bem a gramática normativa, não necessariamente para ensiná-la, mas para uso como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus alunos (FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L., 2006, p. 32).

Antunes (2003), quando disserta sobre as aulas de gramática, aponta que muitas práticas inadequadas ainda persistem e que nada condizem com as concepções de língua mais recentes até então. A autora aponta que as aulas são de uma gramática fragmentada, descontextualizada e irrelevante. Além disso, a autora aponta que o ensino de gramática nas escolas não se sustenta em práticas comunicativas reais, ou seja, não há um estudo de usos comunicativamente relevantes da língua.

Assim, deve-se distinguir a diferença entre conjunto de regras e questões metalinguísticas de definição e classificação, como aponta Antunes (2003). São regras de uso da língua:

[...] usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição etc.); de quando e como usar o artigo indefinido e definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003, p. 86).

⁵ Possenti (1996); Franchi, Negrão e Müller (2006); Rojo (2008); dentre outros.

Por outro lado, a clássica estrutura das aulas de gramática que envolve descrever e decorar o que é o sujeito, o verbo, o complemento e todos os outros termos sofisticados das sentenças não fazem parte das regras de uso da língua, já que em uma conversa, o falante não pensa em verbos nem em sujeitos ou adjuntos adverbiais para completar e dar sentido ao seu enunciado, ele simplesmente fala.

Sabe-se que as aulas de gramática não deveriam tratar puramente da descrição das estruturas da língua, já que não é objetivo da escola formar gramáticos e linguistas, mas levar crianças e adolescentes a dominar a escrita e a oralidade (muitas vezes esquecida) padrão da língua, e isso só se concretiza quando se oferece à criança condições, instrumentos e atividades que deem a ela o acesso a essas formas linguísticas diferentes (FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L., 2006, p. 29). Sendo assim, pode-se dizer que pensar em gramática está mais próximo de pensar em textos e discursos do que pura e simplesmente nas regras de estruturação da língua.

É assim que se chega à concepção de análise linguística, apresentada timidamente pelos PCNs (1998) e desenvolvida com maiores detalhes na BNCC (2017). Quando a AL⁶ é tomada como eixo de ensino, não acontece apenas uma mudança de nomenclatura (de gramática para AL), mas uma mudança no paradigma do ensino de língua, tendo em vista que, a partir de então, os objetivos das aulas de Língua Portuguesa e da própria escola foram ressignificados.

O que é análise linguística

Sobre as mudanças no ensino de Língua Portuguesa entre os anos 1970 e 1980, as teorias acadêmicas acerca do tema análise linguística acabam tendo uma grande repercussão e influenciam os documentos parametrizadores do ensino de língua materna (PCNs), que são elaborados com base nesses estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 15).

Isso implica duas práticas de estudo linguístico. A primeira, que diz respeito ao ato de descrever ou explicar ou interpretar aspectos da língua e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas. A segunda tem a ver com a didática desses estudos, que é o ponto importante deste trabalho. Nesse sentido, Bezerra e Reinaldo (2013) apontam que a análise linguística adquire um **caráter teórico-metodológico**; teórico, porque se constitui de um conceito, uma maneira, de observar a língua; metodológico, porque é utilizado nas salas de aula para ensinar reflexivamente a modalidade padrão da língua.

⁶ Análise linguística.

Mendonça afirma que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, uma vez que possibilita “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmo usos da língua” (2006, p. 204).

Essa nova perspectiva teórica não exclui o pensar sobre a linguagem, atividade praticada dentro e fora da escola, como afirma Mendonça (2006), mas a questão reside em como essa reflexão acontece na escola, quais os seus objetivos e com base em quais aspectos. Sendo assim, “[...] a AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A AL difere-se da gramática pela concepção de linguagem e suas implicações. Pois, se a linguagem é tida como forma de interação entre seus usuários, diferente deve ser o seu tratamento nas salas de aula. Mendonça (2006) ainda afirma que assumir tal concepção de linguagem requer pensar o que é importante ensinar nas aulas de português e como realizar esse ensino.

Assim, a AL é tomada como parte das práticas de letramento escolar, consistindo em uma reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem (MENDONÇA, 2006). A prática dessa análise promove o trabalho com a norma de prestígio, mas vai muito além dela, por meio das atividades linguísticas e epilinguísticas⁷, que familiarizam o aluno com os fatos da língua, chegando às atividades metalinguísticas, quando a reflexão se volta para a descrição e sistematização dos conhecimentos.

Dessa forma, a próxima seção é dedicada à apresentação do programa Escrevendo o Futuro e à análise da sequência didática, observando como é proposto o ensino-aprendizagem dos componentes linguísticos do gênero textual memórias literárias.

Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro

O programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Função Itaú Social e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que tem como objetivo contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a capacitação de profissionais da educação das escolas brasileiras.

⁷ De acordo com Mendonça (2006, p. 208), são atividades linguísticas: a leitura/escuta e produção oral e escrita; são atividades epilinguísticas: comparar, transformar, reinventar, refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é um concurso de produção textual, criado em 2002, em parceria com o Ministério da Educação. A Olimpíada é voltada aos alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio e visa o aprimoramento da leitura e escrita nas escolas públicas.

A proposta didático-metodológica da Olimpíada se dá por meio de cadernos de apoio aos professores e escolas inscritos no programa, que são desenvolvidos em modelos de sequências didáticas. Os gêneros textuais escolhidos para cada modalidade da Olimpíada são: poema (5º ano do E. F.), memórias literárias (6º e 7º anos do E. F.), crônica (8º e 9º anos do E. F.), documentário (1º e 2º anos do E. M.) e artigo de opinião (3º ano do E. M.). O gênero documentário foi incluído na edição de 2019 do programa.

Os cadernos do professor são disponibilizados na plataforma online do programa, e além das SDs, o projeto ainda disponibiliza materiais complementares, como textos integrais utilizados nas SDs, recursos didáticos, banco acadêmico com teses e dissertações, dentre outros materiais que complementam a prática pedagógica.

De acordo com os cadernos, o objetivo das SDs é oferecer aos alunos subsídios para se comunicar com competência no gênero estudado, envolvendo leitura e análise de textos, linguagem oral, conceitos gramaticais, pesquisas, produção de textos etc.

A SD analisada é voltada ao ensino do gênero memórias literárias, intitulada “Se bem me lembro...”. A proposta apresentada pelo caderno é de que os alunos “[...] aprendam a ler e a produzir textos tendo como ponto de partida o gênero “memórias literárias”, ampliando assim seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social” (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2016, p. 20). Nessa SD, os alunos deverão construir um texto do gênero a partir de entrevistas com pessoas mais velhas, ou seja, os alunos irão criar memórias literárias tendo como ponto de vista as memórias dos entrevistados.

A SD é dividida em 16 oficinas, que vão desde a introdução ao gênero, passando pela primeira produção, os módulos e chegando à produção final, conforme o esquema de SD apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83), sendo elas:

Oficina 1 – Naquele tempo...: os objetivos desta oficina são valorizar a experiência das pessoas mais velhas; compreender o que é memória; perceber como objetos e imagens podem trazer lembranças do passado e observar que as memórias podem ser registradas oralmente e por escrito. As primeiras etapas são destinadas à compreensão do gênero em estudo, à conversa com pessoas mais velhas, ao registro das histórias relatadas e ao levantamento de objetos que

promovem a aproximação com o passado. A última etapa dedica-se a uma exposição dos objetos reunidos e dos fragmentos de memórias que foram registrados.

Oficina 2 – Vamos combinar?: nesta oficina, o objetivo é conhecer a situação de comunicação dos textos de memórias literárias. A primeira etapa é destinada à coleta dos relatos de lembranças e o registro desses relatos. O caderno orienta que o professor indique aos alunos que a escrita dos relatos pode acontecer em 1º ou 3º pessoa, de acordo com os efeitos que o aluno quiser dar à sua escrita. A segunda etapa desenvolve-se em torno da leitura de um texto de memórias literárias e da discussão sobre o texto lido. Na terceira etapa é apresentado aos alunos o plano de trabalho da sequência, com todas as etapas (oficinas) até a produção final.

Oficina 3 – Semelhantes, porém diferentes: os objetivos da terceira oficina são conhecer gêneros que se assemelham por terem como principal ponto de partida a experiência vivida pelo autor e orientar o aluno a identificar as principais características do texto que ele deverá escrever. A oficina trata dos gêneros textuais diferentes que abordam temas semelhantes, apresentando fragmentos de textos dos gêneros diário, relato histórico e memórias literárias, bem como suas semelhanças e diferenças.

Oficina 4 – Primeiras linhas: nesta oficina, o objetivo é produzir o primeiro texto de memórias literárias. As orientações do caderno são que os alunos se baseiem nos relatos, nas pesquisas de objetos realizadas nas oficinas anteriores e no que foi estudado na oficina 3. Além disso, a orientação sobre a escrita em 1º ou 3º pessoa retorna.

Oficina 5 – Tecendo os fios da memória: os objetivos desta oficina são explorar o plano global do texto de memórias literárias e observar o foco narrativo presente nesses textos. Na primeira etapa é desenvolvida uma atividade em que os alunos, em grupos, leem recortes de um texto de memórias literárias e reorganizam o texto, identificando o início, o meio e o fim. Em seguida, os alunos conversam sobre a interpretação que fizeram do texto. Na segunda etapa é feita a apresentação do plano global de um texto de memórias literárias. São apresentadas as formas de situar o leitor no tempo e espaço, como cada autor faz a escolha das lembranças e as maneiras de se concluir um texto de memórias literárias. A terceira etapa apresenta o narrador em primeira pessoa e suas características. É solicitado que os alunos identifiquem as marcas da presença do narrador em primeira pessoa nos textos lidos na etapa anterior. Em seguida, é feita uma sistematização sobre os pronomes de primeira pessoa (pronomes pessoais e possessivos) e as suas marcas nos textos. Ao final, uma atividade sugerida é a de que os alunos reescrevam um trecho modificando o foco narrativo de terceira para primeira pessoa, lembrando-se de, além de modificar os pronomes, alterar a flexão dos verbos.

Oficina 6 – Lugares que moram na gente: nesta oficina, os objetivos são perceber as diferentes características da descrição em textos de memórias literárias e observar o efeito provocado pela forma como o autor descreve fatos, sentimentos e sensações nesse gênero de texto. As etapas giram em torno da leitura/audição/escrita de textos e discussão sobre as diferentes formas como os autores descrevem os detalhes e sentimentos de suas memórias.

Oficina 7 – Nem sempre foi assim: esta oficina tem como objetivo observar como os autores comparam o tempo antigo com o atual. A partir da leitura de textos, os alunos são instigados a procurar as comparações entre o tempo passado e o presente no próprio texto.

Oficina 8 – Na memória de todos nós: o objetivo desta oficina é analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual. Antes de iniciar as atividades, o caderno orienta o professor a ensinar a ler para além das linhas, desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão, apreciação e reflexão sobre os sentidos do texto. Em seguida os alunos partem para a leitura e discussão sobre as impressões do texto. Após a leitura, é feita uma discussão sobre as formas de descrever um objeto, personagem, sentimento, etc., nos textos desse gênero. Após uma atividade de localização no texto, são apresentados os recursos linguísticos utilizados pelos autores para dar efeitos de sentido a seus textos, como as figuras de linguagem, expressões características de uma região ou da oralidade informal.

Oficina 9 – Marcas do passado: nesta oficina, busca-se observar o uso do pretérito perfeito e do imperfeito em textos do gênero, relembrar usos e flexões dos tempos verbais e identificar palavras e expressões usadas para remeter ao passado. É apresentada a noção de verbo, retirada da obra *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba Castilho, o que nos aponta o possível posicionamento quanto à concepção de língua adotada pela Olimpíada, que é a de linguagem como forma de interação social, uma vez que a obra utilizada como referência não segue à risca as convenções da gramática tradicional, mas a fala da população.

Algumas atividades são propostas e, em seguida, são introduzidas as noções dos tempos verbais do passado e os modos verbais indicativo e subjuntivo. Por fim, os alunos exploram outras formas de se remeter ao passado em textos de memórias literárias, como o uso de palavras, objetos ou expressões antigas.

Oficina 10 – Ponto a ponto: nesta oficina, o objetivo é observar o uso de sinais de pontuação em textos de memórias literárias. São propostas algumas atividades de pontuação partindo de textos de memórias literárias e é ressaltado que, mesmo em textos desse gênero, deve-se obedecer às regras gramaticais, porém o estilo de cada autor também deve ser considerado.

Oficina 11 – A entrevista: como o título sugere, o objetivo desta oficina é planejar e realizar entrevistas. A oficina traz algumas orientações de como realizar as entrevistas e coletar mais dados sobre o entrevistado, a história vivida e sobre a organização da escrita desses relatos.

Oficina 12 – Da entrevista ao texto de memórias literárias: o objetivo desta oficina é analisar os procedimentos realizados para a transformação de um trecho de entrevista em fragmento de memórias literárias. São apresentados alguns exemplos aos alunos, e é proposto que professor e alunos façam juntos a retextualização de um fragmento de entrevista. Algumas orientações são dadas, como o uso dos pronomes demonstrativos, que nem sempre são usados adequadamente na fala, a grafia das palavras, as repetições etc.

Oficina 13 – “Como num filme”: nesta oficina busca-se analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante àquela que será proposta aos alunos e observar como o autor organiza as vozes presentes no texto. Após a leitura de um texto de memórias literárias, os alunos devem discutir as semelhanças e diferenças entre o texto lido nesta etapa e outro trabalhado em etapas anteriores. Além disso, são enfatizadas as mudanças de narrador (de narrador-personagem para narrador-testemunha), mesmo quando o texto está em primeira pessoa. Além disso, é solicitado que os alunos observem os usos das aspas, a mudança do tempo verbal e os efeitos provocados pelo título do texto e como essa escolha do autor orienta o olhar do leitor.

Oficina 14 – Ensaio geral: esta etapa dedica-se à produção de um texto coletivo. Algumas instruções são retomadas quanto à elaboração do texto, como o uso de gírias, formas de iniciar um parágrafo, repetições da fala que devem ser excluídas da escrita, tempo verbal etc.

Oficina 15 – Agora é a sua vez: nesta etapa os alunos escrevem individualmente a primeira versão do texto final.

Oficina 16 – Últimos retoques: esta etapa é destinada à revisão e ao aprimoramento do texto produzido anteriormente. É feito um exercício de revisão coletiva e, em seguida, os alunos partem para a revisão individual, seguindo um roteiro proposto pelo caderno do professor.

Com o detalhamento da sequência didática, é possível compreender o tipo de análise linguística proposta pelas etapas da SD. Pode-se observar na tabela abaixo os conteúdos gramaticais abordados na SD e os seus respectivos sentidos discursivos/estilísticos, ressaltando que, na sequência didática, esses tópicos aparecem interligados. Esta é apenas uma forma de identificar o trabalho linguístico proposto pela SD:

Quadro 1 – Conteúdos linguísticos presentes na SD⁸

Conteúdos gramaticais	Aspectos discursivos/estilísticos
Pronomes pessoais e possessivos.	Indicar as marcas do narrador, das personagens, as vozes nos textos.
Tempo e modo verbal: pretérito perfeito e imperfeito; indicativo e subjuntivo.	Demarcar o tempo e a continuidade das ações das memórias.
Figuras de linguagem: metáfora, metonímia, hipérbole e comparação.	Indicar os efeitos sentidos, sentimentos, emoção, ficção.
Sinais de pontuação.	Uso no texto, obedecendo as regras e os sentidos previstos.
Retextualização.	Transformar o texto oral em escrito.
Oralidade.	Literalidade do texto.
Ortografia.	Dar sentido ao texto, considerando também a licença criativa do autor.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que a SD apresenta um conjunto de regras e questões metalinguísticas para dar sentido ao texto lido e ao que será elaborado, considerando as características do gênero textual memórias literárias. Além disso, pode-se dizer que o trabalho proposto pela SD se sustenta em práticas comunicativas reais, uma vez que a abordagem e os objetivos do próprio caderno visam e permitem a participação social por meio da linguagem.

Assim, o trabalho de sistematização da língua proposto pela SD se dá tanto pela metalinguagem (descrição da língua) quanto pela epilinguagem (reflexão sobre o contexto de uso da língua, situações reais de interação comunicativa) e ambas as abordagens são apresentadas visando auxiliar a criação de sentidos nos textos. Dessa forma, cada tópico linguístico abordado se materializa nos textos do gênero e não são apresentados aleatoriamente, descontextualizados.

Além disso, foi possível confirmar também que o instrumento sequência didática e as atividades de estruturação da língua são, de fato, abordagens complementares, como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly quando discutem sobre o ensino de sintaxe. Contudo, também pode-se chegar à conclusão de que há a possibilidade de trabalhar com a sintaxe nas SDs, uma vez que a abordagem da SD parte de atividades epilinguísticas para chegar à concretização metalinguística. Assim, a sintaxe pode ser trabalhada a partir do que é exposto, do que é criado,

⁸ O quadro foi organizado de acordo com a aparição dos conteúdos gramaticais na SD. À esquerda, encontram-se os conteúdos gramaticais (nomenclaturas; metalinguagem) do gênero textual em questão e, à direita, encontram-se os sentidos desses conteúdos nos textos (epilinguagem).

das possibilidades que o gênero em estudo oferece, diferentemente do que foi posto pelos autores, de que não cabe tratar dos conhecimentos sobre sintaxe nas SDs. Esse trabalho com a sintaxe pode ser feito durante as atividades de produção de texto colaborativas, em apontamentos específicos do professor durante a correção dos textos ou nos momentos de revisão dos textos em sala de aula, por exemplo. Parece ser inviável e até mesmo contraditório, considerando a concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais e pela Olimpíada, trabalhar a sintaxe em outros momentos, os quais também não foram definidos pelos autores.

Sendo assim, como possível resposta à pergunta deste trabalho “Como o projeto Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro apresenta o trabalho de análise linguística sem seguir o viés do ensino tradicional da gramática, com atividades engessadas e meramente mecanizadas, tão discutidas e criticadas desde meados de 1980?”, pode-se afirmar que, sabendo que ensinar regras e nomenclaturas não é suficiente para compreender o funcionamento real da língua e que a língua se concretiza no uso diário, na fala da população, dos alunos, a abordagem proposta pela SD foge do ensino tradicional de gramática, porque o trabalho linguístico proposto parte de atividades epilinguísticas, discussão e reflexão sobre os sentidos, as escolhas linguísticas do autor etc., e concretiza-se em atividades metalinguísticas, na sistematização das regras da língua, tendo em vista os diversos sentidos dos textos e os dizeres por trás desses textos, diferindo-se totalmente dos padrões de ensino de gramática praticados desde meados da década de 1980, que deixaram resquícios até os dias atuais.

Considerações finais

Após a análise da sequência didática “Se bem me lembro...”, elaborada pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, pode-se concluir que o trabalho com a análise linguística é perceptível nas atividades propostas pelo caderno. A abordagem metodológica do caderno propõe um ensino do gênero textual memórias literárias partindo de atividades epilinguísticas e concretizando-se em atividades metalinguísticas, promovendo as atividades de leitura, escrita, audição e fala, de modo que o estudante perceba o texto como um lugar de interação, em que os discursos e as propostas de sentido são construídos por meio dos sujeitos participantes dessa interação.

Além disso, a SD se mostra flexível, ou seja, o professor pode adaptá-la de acordo com as necessidades dos estudantes/turma, do andamento das aulas, dos materiais disponíveis etc. Assim, a SD analisada não é um instrumento estático, mas adaptável.

Sendo assim, podemos concluir também que, diferentemente dos anos 1980, em que as práticas de ensino de língua materna se encontravam engessadas, fazendo uso do texto como pretexto para o ensino das estruturas sintáticas da língua, a prática de ensino de língua materna é, com base na SD analisada, heterogênea, uma vez que mescla os eixos de ensino e valoriza os conhecimentos dos alunos nesse processo.

Pode-se dizer também que a SD em questão dá conta de trabalhar com as mais diversas facetas da linguagem verbal, seguindo os conteúdos expressos nos documentos oficiais, e ainda assim, proporcionando um ensino-aprendizagem de língua materna significativo, uma vez que existe um trabalho linguístico que articula os tópicos gramaticais da língua e seus usos discursivos/estilísticos.

Assim, com base nas teorias abordadas neste trabalho, pode-se afirmar que o termo análise linguística não é apenas um termo que engloba a gramática da língua, mas todos os eixos de ensino, uma vez que ao analisar a língua, analisamos também a situação de produção da fala/escrita, a criação de sentidos, a quem se fala/escreve, como se fala/escreve, os veículos dessa fala/escrita e o lugar dos sujeitos enquanto sujeitos que utilizam a linguagem verbal para se constituir em determinada sociedade.

Tais considerações não são conclusivas, tendo em vista que a língua está em constante movimento e o mesmo acontece com o seu ensino. Contudo, essas considerações apontam para o que pode ser, de fato, aquilo que os documentos oficiais apontam há mais de vinte anos, como o fundamental para o ensino de português nas escolas brasileiras.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União – Seção 1 – 12/8/1971, p. 6377.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2016. (Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 9-43.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *A linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

**A CULTURA VISUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO
EF I: CONFIGURAÇÕES E APROPRIAÇÕES**

Milena Fernanda Antunes Higa¹

Nataniely Quim²

Silvia Cristina Aiello Belliti³

Isabel Cristina Alvares de Souza⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre a presença da cultura visual no âmbito escolar, avaliando-se como tem se concretizado especialmente em materiais didáticos de História e Geografia. Por meio de pesquisa bibliográfica, foi conceituado o termo cultura visual, cuja prática teve início na arte rupestre, e que vem se desenvolvendo e se adaptando aos dias atuais a partir da mídia e que também foi ganhando espaço com a evolução dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação. Devido a essa expansão, o sistema de ensino teve que acompanhar e se adequar às mudanças. Foram analisados e comparados quatro livros didáticos, dois deles publicados na década de 1990 e dois publicados em 2014. Na análise, serviram de base documentos normativos da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Base Nacional Comum Curricular (2017). Observou-se que cada livro apresenta particularidades no trabalho com imagens. Percebeu-se, ainda, que entre os livros mais antigos e o mais recente há diferenças sensíveis quanto ao aproveitamento da imagem como recurso para o ensino.

Palavras-chave: Cultura Visual. Ensino escolar. Livro didático. História e Geografia.

Abstract

This article presents a discussion about the presence of visual culture in the school environment, evaluating how it has been concretized especially in didactic materials of History and Geography. By means of a bibliographical research, the term visual culture was conceptualized, whose practice began in the rock art, and that has been developing and adapting to the present days from the media and that also has gained space with the evolution of the technological resources of information and communication. Due to this expansion, the education system had to follow and adapt to the changes. Four textbooks were analyzed and compared, two of them published in the 1990s and two published in 2014. In the analysis, normative documents of Brazilian education were based: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Base Nacional Comum Curricular (2017). It was observed that each book presents particularities in the work with images. It was also noticed that between the oldest and the most recent books there are sensible differences regarding the use of the image as a resource for teaching.

Keywords: Visual Culture. School education. Textbook. History and Geography.

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: milenahiga@outlook.com.

² Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: quimnathy@hotmail.com.

³ Graduada em Administração de Empresas (Faculdades Padre Anchieta, 2006) e graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: silviabelliti@gmail.com.

⁴ Graduada em Letras e docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: isabelc@anchieta.br.

Introdução

No vídeo Cultura Visual (FDE, 2017), Norval Baitello explica que “as imagens nascem dentro de uma caverna escura, que é a caverna escura da nossa mente”. As imagens foram reproduzidas pela primeira vez por meio de desenhos nas paredes de cavernas, na Pré-História, a chamada arte rupestre, com os achados mais antigos criados há cerca de 32 mil anos. O professor Baitello explica que essa é a pré-história da imagem. Em uma outra fase, já na Idade Média, entre os séculos V e XV, a imagem, como propriedade da religião, passou a ocupar os espaços sagrados, igrejas e templos. Na modernidade, até meados do século XX, passou a ser propriedade da arte, e sua função já não era conectar o humano com a divindade, mas com a beleza, num ideal estético, e seus espaços privilegiados passaram a ser os museus, as salas de exposição, as galerias de arte. Em meados do século XX, a imagem ganhou os espaços públicos e as casas, os espaços de circulação, vazando pelas cidades em grafites, lambe-lambes, pinturas, adesivos, cinema, fotografia etc. Segundo o professor Baitello, já não estamos lidando com imagens artísticas, mas midiáticas, que estão em todos os espaços da sociedade.

Nesse percurso histórico e sociocultural, termos como “leitura de imagens” começam a surgir na década de 1970. Para Sardelich (2006), dentre suas abordagens teórico-metodológicas, destaca-se a abordagem formalista, que consiste em observar a questão de cores, linhas, composição da imagem, restringindo-se à obra de arte.

Como um amadurecimento de estudos, a mesma autora informa que a cultura visual surge em meados da década de 1990 e, em sua vertente cultural, consiste na valorização da experiência cotidiana, ampliando a perspectiva também para suportes midiáticos, e

[...] adota uma concepção de cultura como práticas significantes, não como objetos específicos, mas sim como as relações sociais, valores, as crenças e as práticas das quais os objetos são uma parte constitutiva. (SARDELICH, 2006, p. 465).

Indo ao encontro dessas concepções, para Baliscei e Teruya (2015, p. 29), é considerado na cultura visual o olhar mais abrangente para a diversidade do mundo de imagens:

Nomeiam por artefatos da Cultura Visual as imagens presentes na contemporaneidade, sobretudo, aquelas produzidas e divulgadas pelos meios de comunicação, que interpelam os indivíduos, procurando representá-los em suas características.

Com isso, o crescente interesse pelo objeto visual levou historiadores, antropólogos, sociólogos e educadores a discutirem o papel das imagens na sociedade, houve a necessidade de ampliar o entendimento dos diversos sentidos que ela atribui, inclusive relacionado ao âmbito escolar, uma vez que ganhou visibilidade rapidamente e em grandes proporções,

principalmente com o avanço das tecnologias, além de estar cada vez mais presente nesse espaço.

Sobre a cultura visual no ambiente escolar, a arte-educadora Mirian Celeste Martins, no vídeo acima referido, ressalta que, ainda hoje, a escola privilegia a ditadura da história da arte e muitas vezes não explora o que está mais próximo. As imagens invadiram os espaços, saíram do museu, são manifestações artísticas que provocam o modo de olhar, então a cultura visual precisa invadir o âmbito escolar, defende a educadora, afirmando que é preciso desnaturalizar o olhar, construir um olhar estrangeiro, problematizar os objetos culturais e encontrar coisas que antes não haviam sido percebidas. É preciso olhar o familiar e perceber o estranho, e vice-versa. O professor precisa se apropriar da cultura midiática, olhar à volta e fazer conexões entre as coisas o tempo todo, pois as imagens se ligam.

Considerando a presença e a relevância da cultura visual na contemporaneidade e a necessidade de a escola ser espaço de criação e apropriação de significados da sociedade na qual se insere, este artigo visa apontar aspectos da presença da cultura visual na escola, especialmente nos livros didáticos e especificamente de História e Geografia para a 3ª série/4º ano do Ensino Fundamental I, verificando a presença da imagem em diálogo com a linguagem verbal nesses materiais para observar e avaliar como isso evoluiu nas últimas décadas no Brasil, contrastando materiais mais antigos e recentes, como essa imagem se configura no diálogo com o texto escrito, como se sugere que seja explorada, a que tipos de atividade está servindo, que apropriações de conteúdo pode facilitar/viabilizar.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a cultura visual e sua inserção no âmbito escolar, foi feita a leitura de documentos legislativos e normativos do ensino escolar no Brasil e a análise de livros didáticos de História e Geografia para a 3ª série/ 4º ano do Ensino Fundamental I, sendo dois livros publicados na década de 1990 e dois publicados recentemente e em utilização pela rede de ensino municipal de Campo Limpo Paulista, no interior de São Paulo. Os livros analisados foram: **Construindo o Conhecimento: o município** (3ª série) – Estudos Sociais, de José Roberto Martins Ferreira (São Paulo: FTD, 1993, 110p); **Trança Criança: uma proposta construtivista** (3ª série) – História e Geografia, de Ana L. Lucena, Carlos R. de Carvalho, Caroline Soudant e Francisco Barros Goulart (São Paulo: FTD, 1998, 96p); **História** (4º ano) – de Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier (São Paulo: Ática, 2014, 160p); **Geografia** (4º ano) – de Maria Elena Simielli (São Paulo: Ática, 2014, 160p).

A cultura visual e a educação escolar

Sardelich (2006) cita Fabris (1998) para fazer compreender o surgimento do interesse pelo visual, o qual diz ser o cruzamento entre arte e ciência, cuja perspectiva é “um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico” (p. 452), ou seja, que partindo de um ponto de vista, consegue articular seus interesses. Aponta a autora que uma nova organização da visualidade pelos artistas do Renascimento, baseada no estudo da imagem, com início em meados do século XIV, coincide com o desenvolvimento da imprensa e um novo modo de distribuição do conhecimento.

A cultura visual, ainda segundo Sardelich (2006), possui duas vertentes, a primeira mais restritiva e ligada ao objeto de estudo e à descrição da arte. A segunda, que consideramos neste trabalho, refere-se a uma concepção de valores e identidades vinculados à cultura pelo signo visual, como característica do contemporâneo, mas isso não significa que sabemos o que observamos, pois sua base é socioantropológica, que considera o indivíduo e seu contexto, destaca-se o vínculo de compreensão crítica da cultura visual, com sentido socioantropológico, transdisciplinar e multirreferencial. Atualmente, a imagem ganhou outra visibilidade e tem grande poder de comunicação, provocando o olhar.

Segundo Vieira (2012), a velocidade das informações possibilitou a multissemiose – entendida como a configuração de gêneros nos quais várias linguagens se mesclam, ou seja, combinação de modalidades visuais, verbais, sonoras, digitais, entre outras – por meio das mídias eletrônicas e integração de recursos semióticos.

Ainda segundo a autora, esse acontecimento gerou mudanças, desde o estabelecimento e manutenção de relações sociais até a configuração de gêneros textuais e modos de leitura, por isso é preciso que a cultura visual e os textos multissemióticos também entrem nas escolas, por meio de conteúdos levados para a sala de aula e de atividades nas quais se explorem outros ambientes, considerando-se a necessidade de um novo olhar em relação à leitura, explorando-se materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos, como outdoors, folhetos, entre outros, sendo assim, signos e linguagens, como cores, formatos e tamanhos de letras e layouts.

Entretanto, em nossa experiência nos estágios na área da Pedagogia e em pesquisas bibliográficas, observamos que a imersão na era tecnológica não assegura por si só o desenvolvimento da habilidade de leitura, da postura crítica, da habilidade de perceber inter-relações entre as mensagens que povoam o cotidiano nas mais diversas linguagens. Sobre o estudo da imagem na escola, afirmam Baliscei e Teruya (2015, p. 29):

Na escola, o estudo da imagem, quando não é ausente, muitas vezes é feito sem questionamento, sem problematização, como se os valores e modelos inerentes à

imagem fossem autoexplicativos, naturalizados ou elementos de apreciação/contemplação.

Lins (2014) discorre sobre a compreensão da cultura visual dentro da pedagogia e o papel da escola, disciplinando olhares e organizando-os nos campos do visível e do invisível e do belo e do feio. Recorrendo a Dussel (2012), a autora comenta que a escola participa ativamente dessa formação, porém há uma dicotomia entre a necessidade de imagens para captar a sensibilidade, a fim de permitir que se represente aquilo que não poderia ser pensado, e o fato de que a imagem pode distrair a inteligência daquilo que é essencial. A autora lembra que muitas vezes a utilização de imagens na escola é feita sob uma espécie de controle pedagógico. Mais uma vez parafraseando Dussel (2012), ela prossegue (p. 247):

Por um lado, as imagens são necessárias à escola, para captar a sensibilidade, subsidiar a memória e permitir que se represente aquilo que não poderia ser pensado, por outro, são condenáveis porque distraem a inteligência do essencial. Será o movimento escolanovista que denunciará o caráter perigoso da imagem, na qual se vislumbra uma ferramenta de doutrinação das mentalidades.

O fato é que as imagens influenciam não apenas o ambiente escolar, mas também todos os ambientes externos a ela. Baliscei e Teruya (2015) trazem o conceito de Steinberg e Kincheloe (2001) e Nunes (2010) para a expressão “pedagogias culturais”, que considera aquelas que são capazes de ensinar e propagar conteúdos e modelos, que ensinam ideais de comportamentos e potencializam influências e que abrangem, além da escola, televisão, revistas, museus, entre outros. Declara que a existência de políticas culturais anseia “restaurar questões como a canonização da cultura ocidental e o absolutismo étnico, característicos da modernidade” (p. 30); uma das estratégias para isso é a utilização da cultura popular para difundir estereótipos e padronização de atitudes, pensamentos e gostos.

Esses fatos, para Sardelich, trazem paradigmas que devem ser quebrados para potencializar e repertoriar a educação por meio da imagem. Considerando esses aspectos e o âmbito escolar, é preciso analisar os fatores que podem e devem contribuir para uma apropriação crítica da Cultura Visual, dentre eles a formação do profissional da educação e a adequação do material didático, que é o objeto desta pesquisa.

É necessário que o professor reconheça e apreenda a nova era da visualidade, seja flexível, saiba explorar conteúdos e meios, vinculando o ensino à realidade dos alunos, desejando a formação de um leitor proficiente de forma progressiva e entendendo a importância de atender às necessidades sociocomunicativas dos aprendizes.

Para Baliscei e Teruya, há necessidade de criar estratégias pedagógicas para lidar com os modelos da cultura popular, o que reafirma Xavier (2005 apud VIEIRA, 2012, p. 3):

A escola, como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação.

Baliscei e Teruya (2015, p. 31) expõem ideias de Hernandez (2000; 2007), que sugere o desenvolvimento de práticas que considerem diferentes maneiras de olhar e ser olhado pela cultura, ir além da composição e enxergar os referenciais, representações e subjetividades atrelados ao artefato, e, assim, ampliar a possibilidade de aprendizagem de habilidades e estudo crítico das imagens. Dessa forma, “as análises, as interpretações críticas e as criações podem ser feitas a partir dos artefatos visuais que saturam as tecnologias presentes no cotidiano dos/as alunos/as: a Cultura Visual.” (p. 31).

Os mesmos autores acima referidos destacam que é possível resistir ou desviar as pedagogias culturais sugeridas pela cultura popular por meio da interação ativa do sujeito, que pode concordar ou discordar dos conteúdos ofertados pelos artefatos da cultura visual. Nessa perspectiva, os autores afirmam que as relações do sujeito com as pedagogias culturais serão mais de negociações do que imposições.

Lins (2014, p. 252) também concorda que a proposta da imagem deve ocorrer sob “a égide da criticidade” e acrescenta que é sinônimo de libertação, uma vez que ver o que os outros não veem libera e desenvolve outras perspectivas, sugere buscar além do óbvio, o obtuso. A autora aconselha a quebra de preconceitos contra as formas tecnológicas/ midiáticas e considera que o uso desses mecanismos pode estar a favor do aprendizado, na mesma linha de Vieira (2012, p. 2), que propõe que na passagem da leitura de textos monomodais para os multimodais, “imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com o propósito de significar mais”.

Para Sardelich, devemos considerar que a cultura visual possui funções sociais e reflete relações de poder, é móvel, interativa e resultante da vivência do indivíduo, pois “identidades se refletem e se definem nas maneiras como representamos a nós mesmos visualmente, do que vestimos ao que assistimos na televisão” (p. 462). A prática educativa da cultura visual no âmbito escolar possibilitaria o interesse pela interpretação e discussão dos artefatos visuais e sua repercussão na vida dos educandos, contribuindo para a construção dos processos identitários.

Tendo em mente que a cultura visual se alastra por vários ambientes – não só o escolar, mas também em revistas, redes sociais, outdoors, museus – e que as crianças já nascem imersas no mundo de imagens, surge um novo desafio para o professor: repertoriar o aluno para que

ultrapasse o papel de receptor passivo para ativo na relação com essa cultura. Vimos que a formação do professor se torna essencial nesse processo; junto a ele, temos o livro didático, que, em geral, predomina nas salas de aula e é um dos poucos recursos disponibilizados para os alunos.

Conforme relatam Walty, Fonseca e Cury (2012), o livro surgiu a partir da necessidade de registrar experiências, conhecimentos acumulados e sentimentos por meio da escrita; teve seu primeiro impresso em meados do século XIV, por Gutemberg. Ao longo da história, o livro foi alvo de controle, censuras de ordem comercial, religiosa, política e cultural. Mesmo com o advento e a evolução das tecnologias de informação, o livro impresso continua sendo objeto de desejo, de consumo, e é o principal material didático nas escolas, mantendo um lugar muito importante na civilização moderna.

Quanto ao livro didático, seu conteúdo deve se adequar à contemporaneidade, às novas gerações. De acordo com Vieira (2012), o livro didático atua como aliado no desenvolvimento da capacidade leitora e, além disso, orienta padrões de seleção textual.

Ainda para Vieira, é necessário analisar nos textos que circulam na atualidade a frequência dos gêneros emergentes das tecnologias digitais, seja por meio da mídia online ou impressa. Assim como para Walty, Fonseca e Cury, a atualidade é marcada pela proliferação das imagens e, com a produção cultural multissemiótica, essa rede vasta de significações abertas a decodificações pode ser entendida como leitura, e as diversas linguagens configuradas em um produto textual estão em constante interação e assim devem ser consideradas e interpretadas.

A escola pode ser, pois, um espaço privilegiado para a recepção crítica dos diferentes códigos e, sobretudo, deve proporcionar, de forma democrática, acesso mais amplo a eles. Estabelecer relações, inclusive interdisciplinares, é fator fundamental de inserção político-social. (2012, p. 90).

Prosseguem Walty, Fonseca e Cury, afirmando que os textos dialogam entre si, são mosaicos de citações, e essa intertextualidade é reconstituída pelo leitor. Autor, texto e leitor são indissociáveis. A leitura carrega valores socialmente situados, não é inocente e precisa produzir e decodificar significações. Para as autoras, linguagem literária e imagética constroem uma à outra. A imagem faz parte de uma produção simbólica e também de representação do real. As imagens

[...] carregam uma significação cultural, com marcas geográficas, afetivas, religiosas, etc., o que permite ao leitor leituras também múltiplas e relacionamentos intertextuais infinitos. Trata-se, pois, de um hipertexto. (2012, p. 114).

A cultura visual em documentos legislativos e normativos da educação escolar

Buscando fundamentar a pesquisa e a análise de materiais didáticos proposta, recorreremos aos documentos que orientam a educação escolar no Brasil, com o intuito de definir conteúdos considerados importantes para a formação dos estudantes, considerando a cultura visual presente no cotidiano das relações em sociedade. Destacamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), em seu Artigo 32, Seção III, que trata do Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

Consideramos relevantes os aspectos referidos acima, pois, mesmo não se mencionando explicitamente a cultura visual, podemos reconhecê-la como participante do cotidiano das pessoas e da sociedade, como recurso para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, assim como recurso de expressão e de constituição de significados na vida em sociedade.

Para analisar os PCNs e a BNCC, foram estudados respectivamente os objetivos gerais/específicos e competências/habilidades para 3ª série/4º ano do ensino fundamental das disciplinas de História e Geografia que consideramos relacionados ao tema cultura visual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação escolar brasileira foram lançados em outubro de 1997, com o objetivo de nortear a elaboração dos currículos, considerando-se o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências tomados como objetos para a formação dos sujeitos. Entre os objetivos gerais de História para o Ensino Fundamental, encontra-se o de “Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;” (p. 33). Entre os objetivos específicos para o segundo ciclo (3ª e 4ª séries), encontra-se o de “Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;” (p. 46).

Destacamos o trabalho com documentos, “entendidos como obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas” (p. 55). Sejam livros, fotografias, filmes, músicas, espaços, construções etc., todos envolvem escolhas de organização de informações, interpretação, análise de vários acontecimentos que ficam registrados nessas fontes, podendo levar o aluno a refletir sobre a maneira como esses

documentos foram produzidos e como são produzidos atualmente, dando ensejo à exploração da cultura visual.

Entre os objetivos gerais de Geografia, destacam-se:

Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;
Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos; (p. 81).

Nos objetivos específicos de Geografia para o segundo ciclo, encontram-se:

Reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
Saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
Utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação; (p. 96).

Destacamos a leitura da paisagem, cujo desenvolvimento “possibilita ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo no qual o apelo às imagens é constante” (p. 101), reconhecendo-se que é fundamental a habilidade da leitura de diferentes tipos de imagens e suas diversas interpretações, considerando-se as intencionalidades da imagem e o repertório e as limitações do observador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, sendo uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares no Brasil, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes têm direito de desenvolver durante sua vida escolar.

Entre as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental, encontra-se:

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. (p. 364).

Entre as habilidades propostas para o quarto ano, constam:

Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças. (p. 375).

Percebe-se a importância de estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar a sociedade e a natureza, que estão em constante transformação, considerando-se a diversidade cultural. Também se menciona a importância do desenvolvimento da capacidade

de leitura por meio de fotos, desenhos e maquetes, dentre outras, a fim de desenvolver a habilidade de percepção a partir de diversas representações.

No componente curricular de História, percebe-se uma ênfase no aspecto de valorização de diversos materiais, agregando aos objetos históricos a subjetividade e memórias de cada indivíduo por meio de registros e vestígios de diversas naturezas que carregam a experiência humana e as especificidades de produção, consumo e circulação. “Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.” (p. 396).

Nas competências específicas de História para o Ensino Fundamental, destacamos a de “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (p. 400).

Entre as habilidades específicas para o quarto ano, está a de

Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (p. 411).

Nota-se que conceitos relacionados à Cultura Visual são propostos ou pressupostos em ambos os documentos normativos, nos quais se consideram o trabalho com textos multissemióticos e a diversidade de mídias e linguagens modernamente utilizadas para expressar/ representar conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Tendo essas premissas em mente, veremos como se concretizam nos materiais didáticos.

Análise de materiais didáticos

Considerando a base teórica exposta até aqui, juntamente com os documentos legislativos e normativos, a análise do material didático visa observar como a cultura visual está sendo inserida e explorada no contexto escolar em disciplinas específicas, uma vez que, a partir de nossas experiências nos estágios, observamos que o livro didático ainda é o principal material de apoio ao ensino oferecido e utilizado na maioria das escolas públicas.

Os materiais escolhidos para a análise foram ou têm sido utilizados na rede de ensino do município de Campo Limpo Paulista, interior de São Paulo, e são destinados a estudantes do atual quarto ano do Ensino Fundamental. São quatro livros: um de 1993, portanto publicado sob a vigência da LDB anterior à de 1996; um de 1998, publicado logo após o lançamento dos PCNs, e dois de 2014, anteriores ao advento da BNCC. As disciplinas cujo material foi

analisado são História e Geografia, reunidas no material publicado em 1993 sob o nome de Estudos Sociais.

As imagens presentes em cada obra foram separadas em categorias e contabilizadas: foto, ilustração, mapa, reprodução de pinturas e outras obras de arte, midiática, tabela e gráfico, quadrinho e ícones do livro. A tabela abaixo indica a quantidade de cada categoria de imagem encontrada em cada livro, identificado pelo ano de publicação. Na sequência, a análise de cada um dos livros, separadamente.

Tabela 1 – Livros didáticos de História e Geografia – tipos e quantidades de imagens

Categorias de imagens	1993 (Estudos Sociais)	1998 (História e Geografia)	2014 (História)	2014 (Geografia)
Foto	34	29	95	112
Ilustração	104	52	65	123
Mapa	12	9	27	32
Pinturas e esculturas	6	-	27	2
Midiática	-	-	6	-
Tabela e gráfico	9	1	4	9
Quadrinho	-	-	3	13
Ícones do livro	-	29	-	-
Total	165	120	227	291

Fonte: Elaborada pelas autoras.

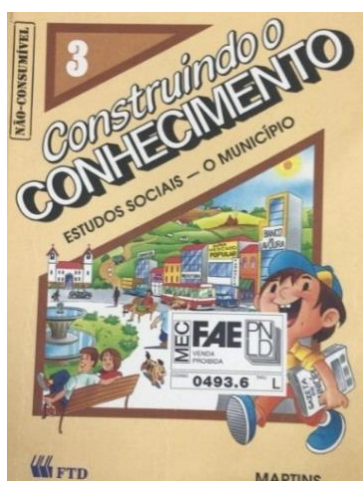
Construindo o Conhecimento: o município

Tabela 2 – Construindo o Conhecimento: o município – tipos e quantidades de imagens

Categorias de imagens	1993 (Estudos Sociais)
Foto	34
Ilustração	104
Mapa	12
Pinturas e esculturas	6
Tabela e gráfico	9
Total	165

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 1 – Capa do livro *Construindo o Conhecimento: o município*



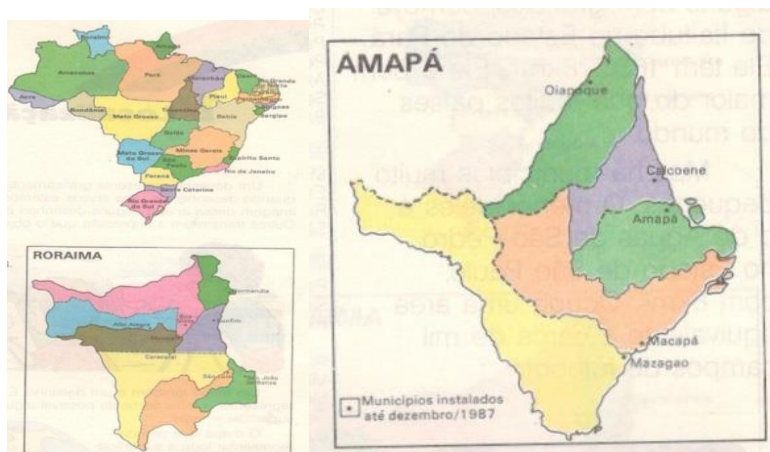
Fonte: MARTINS, 1993.

Ao analisarmos o livro de José Roberto Martins Ferreira, publicado em 1993, o mais antigo dentre os selecionados para a análise, percebemos uma grande diferença quantitativa entre os diversos tipos de imagens apresentadas em relação aos demais livros analisados. A capa do livro é de cor laranja claro e contém uma imagem que engloba todos os assuntos que serão trabalhados no decorrer de suas páginas (Cf. Figura 1, acima).

Contabilizamos neste livro 104 ilustrações, muitas delas limitando-se a representar o que estava sendo apontado em linguagem verbal; são poucas as atividades que convidam o aluno a descrever ou analisar uma ilustração, não havendo propostas de aproveitamento mais aprofundado das imagens, como a solicitação de uma releitura de imagem, por exemplo.

Em todo o livro foram contados apenas 12 mapas, o que chama a atenção, considerando-se que a disciplina de Estudos Sociais engloba a de Geografia.

Figura 2 – Livro *Construindo o Conhecimento: o município* – mapas

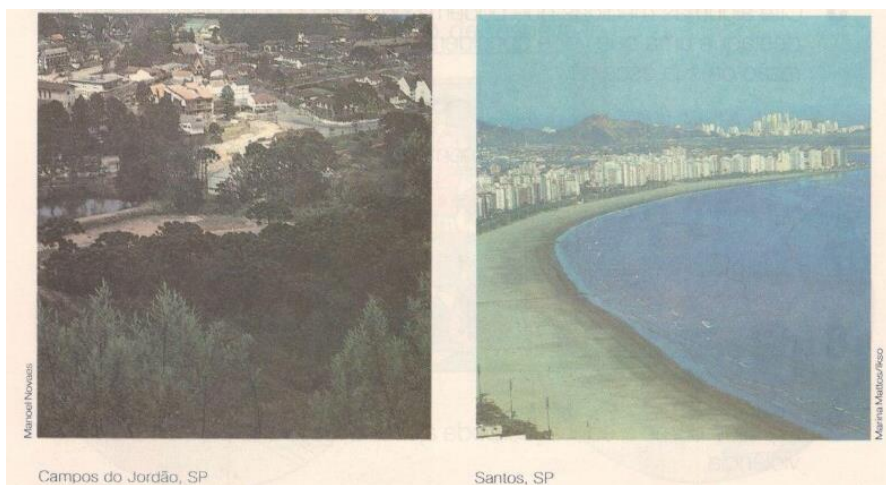


Fonte: MARTINS, 1993, p. 10.

Sem convite à exploração das imagens ou questões a serem trabalhadas, apenas complementando o texto, não há propostas de elaboração de representações cartográficas pelo aluno, pouco favorecendo a alfabetização cartográfica, a menos que haja uma iniciativa do professor, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades específicas.

No decorrer da análise, contamos no livro 34 fotos; na legenda da maioria delas encontra-se apenas a localização, sem datas ou fontes das imagens. Diferentemente das ilustrações, as fotos parecem cumprir um objetivo mais concreto, de comparação e contraste entre diversas paisagens.

Figura 3 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – fotos



Fonte: MARTINS, 1993, p. 54.

Observaram-se fotos que funcionam como ilustração do texto, novamente sem problematizações ou propostas de exploração do seu conteúdo.

Nas fotos reproduzidas abaixo (Cf. Figura 4), as legendas permitem a discussão do acesso aos bens de consumo e do caráter essencial dos meios de transporte nas sociedades modernas, ainda marcando-se a diferença de classe social; nas imagens encontramos as legendas “Avião, transporte de minorias...” , “...e o único a atingir algumas regiões”, pois o valor de uma passagem aérea era considerado alto, e apenas pessoas com melhores condições econômicas conseguiam utilizar esse meio de transporte, situação que se prolonga até os dias de hoje. A imagem apresenta um dos meios de transporte trabalhados no decorrer do capítulo.

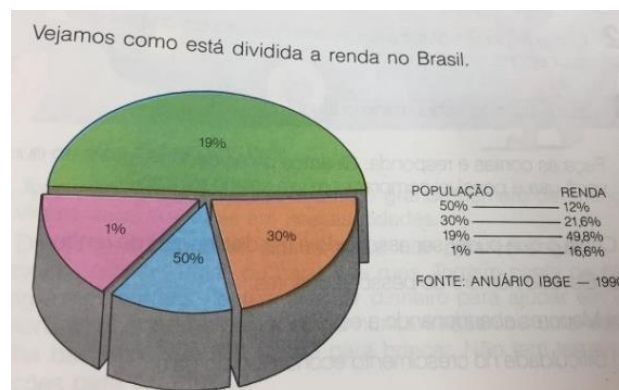
Figura 4 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – fotos



Fonte: MARTINS, 1993, p. 90.

Ao analisarmos o restante do livro, conseguimos observar um capítulo com o título “Estrutura social”, abordando brevemente a desigualdade social do Brasil, e para fundamentar os dados foi apresentado um gráfico, reproduzido abaixo.

Figura 5 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – gráfico



Fonte: MARTINS, 1993, p. 45.

Em todo o livro, apenas uma foto mostra um evento social de relativa importância; na legenda constam a data e o teor do evento.

Figura 6 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – foto

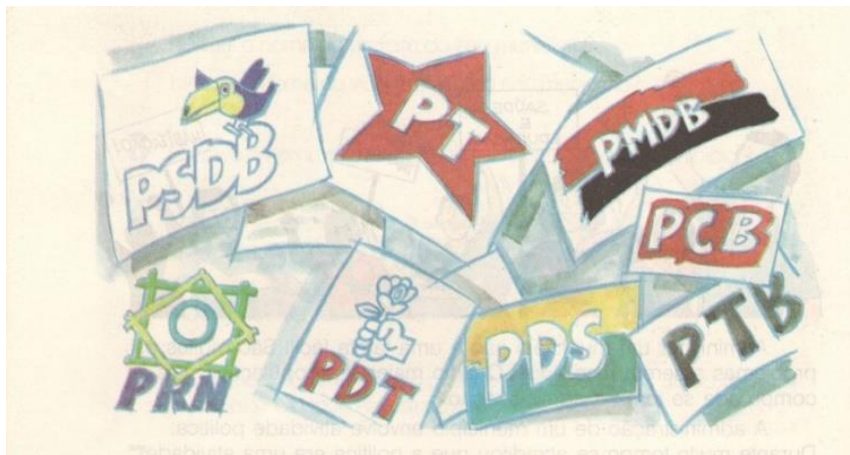


Fonte: MARTINS, 1993, p. 23.

A fotografia pode passar despercebida, sendo dada continuidade ao conteúdo, o que nos faz pensar quanta percepção aquela foto pode despertar nos alunos, se for explorada, problematizada. O conteúdo é sobre a constituição atual, discorre brevemente sobre sua importância e sobre o fato de que leis municipais e estaduais não podem contrariá-la. A foto mostra um encontro de vereadores para a discussão das leis orgânicas municipais. Percebe-se a presença de pessoas importantes, certa solenidade. Esses aspectos, marcados pelas vestimentas e posturas, podem ser levantados se houver a intervenção do professor.

Uma ilustração chama especialmente a atenção, pois contém representações das bandeiras de partidos políticos de expressão na época, contribuindo para o ensejo de uma conversa em que os conceitos da disciplina se aplicam à realidade, assim como são por ela espelhados (Cf. Figura 7).

Figura 7 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – ilustração



Fonte: MARTINS, 1993, p. 32.

As atividades a serem realizadas pelos alunos são sinalizadas pela figura de um lápis na horizontal, com a inscrição “atividade” em seu corpo. As atividades propostas são escritas, com exceção de uma que solicita a releitura de uma imagem, eliminando-se os problemas nela encontrados. A ilustração cuja releitura é solicitada tematiza a poluição sonora e visual, que é o acúmulo de informações espalhadas pela cidade.

Figura 8 – Livro Construindo o Conhecimento: o município – ilustração



Fonte: MARTINS, 1993, p. 86.

Com a análise deste livro, podemos concluir que há uma quantidade considerável de imagens, totalizando 165 em um livro de 110 páginas, mas que grande parte delas cumpre uma função estética ou de complementação da escrita.

Trança Criança: uma proposta construtivista (3ª série)

Tabela 3 – *Trança Criança: uma proposta construtivista* – tipos e quantidades de imagens

Categorias de imagens	1998 (História e Geografia)
Foto	29
Ilustração	52
Mapa	9
Tabela e gráfico	1
Ícones do livro	29
Total	120

Fonte: Elaborada pelas autoras.

O livro de História e Geografia, de autoria de Ana L. Lucena, Carlos R. de Carvalho, Caroline Soudant e Francisco Barros Goulart, publicado em 1998 pela FTD, em edição renovada, possui uma capa colorida contendo o número três, indicando a terceira série, o nome dos autores e temas em tamanho grande e estilizado, além de uma imagem pequena apenas ilustrativa. O que chama a atenção são a cor, o tamanho e o formato das letras, conforme se vê na Figura 9, abaixo.

Figura 9 – Trança Criança: uma proposta construtivista – capa



Fonte: LUCENA et al., 1998.

O livro reúne os conteúdos das disciplinas de História e Geografia, o que deve favorecer a interdisciplinaridade, mas a interatividade é pouco explorada nas atividades de modo geral. O livro tem 96 páginas e os conteúdos são distribuídos em seis unidades; ao final de cada uma, há um bloco de atividades de revisão.

Observando as imagens e sua relação com os conteúdos do livro didático, verificamos que, conforme orientam os PCNs, este material possui algumas atividades de análise de figura/foto, mas em pequena quantidade e sem muito aprofundamento.

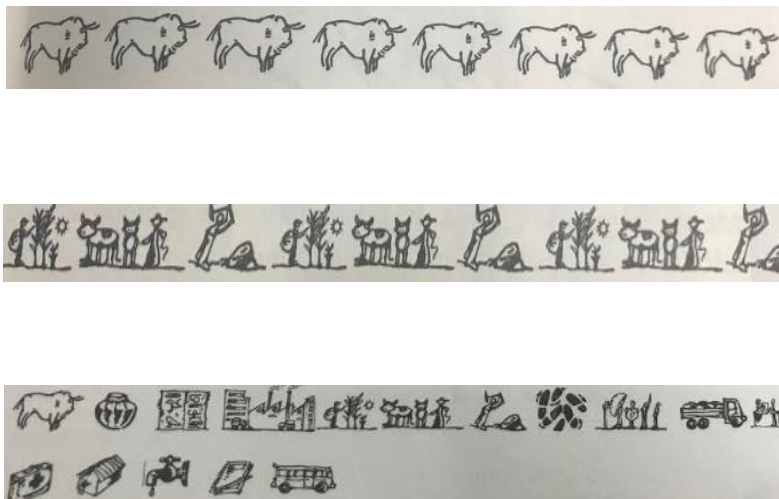
Como exemplo de atividade, nas páginas 14 e 15 reproduzidas adiante (Cf. Figura 13), solicita-se aos alunos que examinem algumas fotos e escolham uma delas para responderem a algumas questões; no final pede-se a socialização das respostas dadas. Apesar de estar dentro da proposta, sendo possível observar, analisar e comparar as figuras, caso não ocorra uma intervenção por parte do professor na atividade, estimulando essa comparação, isso pode passar despercebido pelos alunos que estão focados cada qual na imagem de sua escolha, e que chamou sua atenção de alguma forma.

O uso da imagem torna-se significativo pelo poder de provocar o olhar e de ampliar os conhecimentos. Chamou-nos a atenção a qualidade das imagens deste livro de modo geral, pois algumas são pouco nítidas, de resolução ruim, o que pode prejudicar a motivação para sua exploração.

A maioria das imagens são apresentadas sem legenda; quando presente, em geral não se informa a fonte nem maiores detalhes. Das 52 ilustrações, 27 são coloridas e 25 em preto e branco, o que pode estimular menos o olhar da criança, por um lado; por outro, consideramos que pode ser proveitoso o contato com diferentes representações visuais.

Foram contabilizadas 29 ocorrências de ícones, que representam tópicos, como períodos históricos, atividades econômicas etc., algo relacionado ao que é referido no texto. Trata-se de um apelo visual para indicar o assunto tratado naquele ponto. Abaixo, na Figura 10, exemplos desses ícones, no caso representando que ali havia uma atividade econômica, ou a necessidade básica a que o texto se refere.

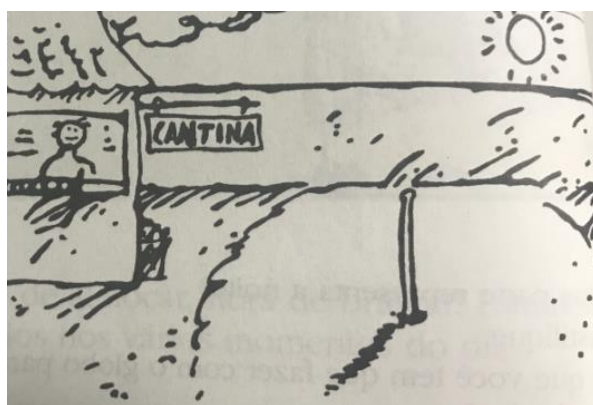
Figura 10 – Trança criança: uma proposta construtivista – ícones



Fonte: LUCENA et al., 1998.

Como pode ser visto abaixo, na Figura 11, o desenho em preto e branco ilustra uma proposta de atividade, a fim de se compreender o funcionamento de um relógio de sol.

Figura 11 – Trança criança: uma proposta construtivista – ilustração



Fonte: LUCENA et al., 1998, p. 38.

Quanto aos desenhos coloridos, o professor deverá contextualizá-los para que façam sentido, como é o caso da ilustração abaixo, que remete ao período da pré-história; de outra forma, a ilustração poderá servir apenas para enfeitar, colorir ou preencher a página.

Figura 12 – Trança criança: uma proposta construtivista – ilustração

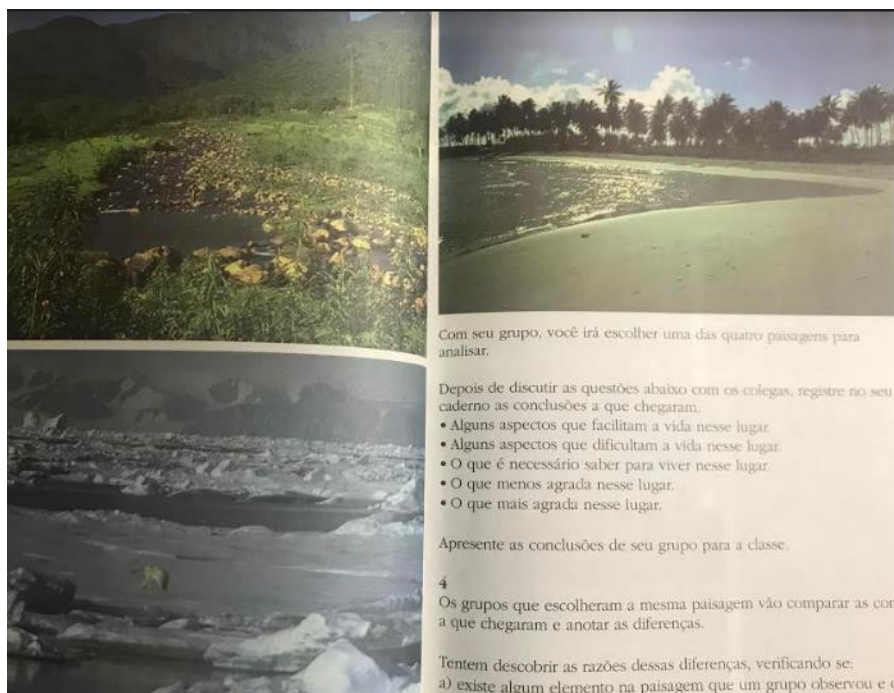


Fonte: LUCENA et al., 1998, p. 9.

Das fotos presentes no livro, a maioria delas traz representações da natureza, devido à exploração dos conteúdos relacionados à série, mas também há fotos com o intuito de ilustrar diferentes tipos de construções, diferenciação de atividades desenvolvidas no ambiente industrial e do campo, assim como a produção artesanal, mas não há informações de onde foram extraídas essas fotos.

Um desses exemplos está nas imagens abaixo, referentes às páginas 14 e 15 do livro, em que as fotos representam paisagens diversas encontradas na superfície da Terra.

Figura 13 – Trança criança: uma proposta construtivista – fotos



Fonte: LUCENA et al., 1998, p. 14-15.

O livro apresenta apenas uma atividade de tabela, em que o aluno deve montar a distribuição entre os bairros da cidade, os locais de residência e de trabalho de seus familiares, conforme se observa na Figura 14, abaixo:

Figura 14 – Trança criança: uma proposta construtivista – tabela

Bairros	Número de pessoas					Locais de trabalho Veja o exemplo:
Vila Ida	■	■	■	■	■	
Pinheiros	■	■	■	■	■	
Brás	■	■	■	■	■	
Mooca	■	■	■	■	■	
Butantã	■	■	■	■	■	
Vila Carrão	■	■	■	■	■	
Casa Verde	■	■	■	■	■	
Vila Beatriz	■	■	■	■	■	
Lapa	■	■	■	■	■	
Vila Romana	■	■	■	■	■	
Centro	■	■	■	■	■	
Bela Vista	■	■	■	■	■	

Fonte: LUCENA et al., 1998, p. 83.

Livro de História (4º ano)

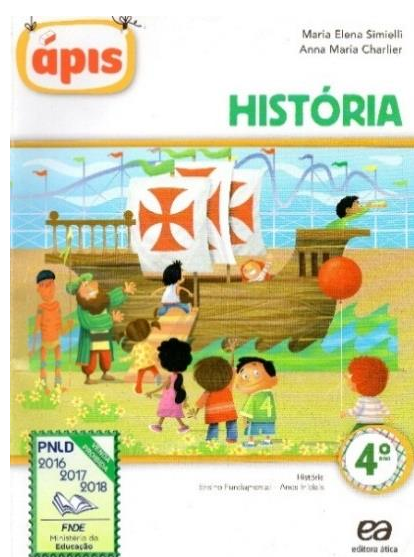
Tabela 4 – História – tipos e quantidades de imagens

Categorias de imagens	2014 (História)
Foto	95
Ilustração	65
Mapa	27
Pinturas e esculturas	27
Midiático	6
Tabela e gráfico	4
Quadrinho	3
Total	227

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na capa do livro de História, de autoria de Maria Elena Simielli e Anna Maria Charlier, publicado pela Ática em 2014, já se destaca a imagem estabelecendo a junção de elementos representativos da História com a atualidade: a embarcação dos colonizadores e os índios e as crianças subindo no navio, uma delas espiando o horizonte com uma luneta.

Figura 15 – História – capa



Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014.

O livro é composto por quatro unidades, divididas em dois capítulos cada, possui 160 páginas e deve atender aos estudantes da rede municipal de ensino no triênio 2016-2018, portanto, os alunos não podem preencher as atividades no livro, sugerindo-se que façam as atividades em seus cadernos.

Imagem e escrita aparecem na mesma proporção neste livro. O espaço que ocupam e o tamanho das imagens permitem boa visualização, além de serem de boa qualidade. Todas as imagens possuem informação da fonte, sejam externas ou do arquivo da autora. A grande maioria possui complemento, como autor, contextualização de lugar ou comentários adicionais.

Uma atividade denominada De olho na imagem aparece duas vezes. A proposta, segundo as autoras, “amplia a capacidade de leitura e interpretação de imagens” (p. 5). A atividade consiste em responder a questões que levam à reflexão sobre as modificações das paisagens ao longo do tempo, a partir da comparação e contraste entre imagens. No exemplo abaixo, a foto ocupa maior espaço e a discussão é feita a partir dela, comparando a evolução dos meios de transporte; para isso, mescla elementos do passado e do presente.

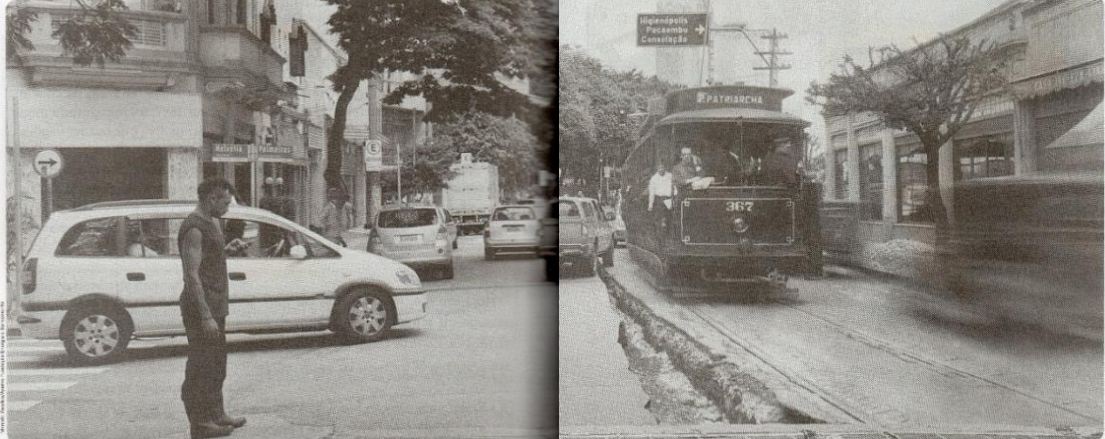
Figura 16 – História – De olho na imagem

De olho na imagem

Assim como as cidades brasileiras mudaram muito com o tempo, os meios de transporte também se transformaram.

A foto abaixo (páginas 136 e 137) é uma montagem de duas fotografias que representam um mesmo lugar da cidade de São Paulo, mas foram tiradas em épocas diferentes.

A imagem mais antiga, de autor desconhecido, foi produzida em 1932. A fotografia mais recente foi feita em 2012 por Marcelo Zocchio, o artista plástico que fez a montagem das duas imagens. Oitenta anos separam uma imagem da outra.



1 Observe a imagem, responda as questões e depois troque ideias com seus colegas e o professor:

a) Que elementos da montagem foram aproveitados da imagem de 1932?

b) Que elementos da montagem foram aproveitados da imagem de 2012?

2 Discuta: por que o meio de transporte que existia antigamente foi substituído pelo meio de transporte que aparece na imagem mais recente?

Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 136-137.

Outra atividade proposta é Desenhando também aprendo. Ao final de cada unidade, o aluno pode representar assuntos que considera importantes entre os estudados por meio de desenho ou colagem.

Figura 17 – História – Desenhando também aprendo


Desenhando também aprendo

Os desenhos abaixo representam assuntos importantes estudados em cada capítulo da Unidade 3.


1 Observe os desenhos atentamente.

Unidade 3 – Do campo à cidade

Capítulo 1. Os brasileiros continuam migrando



Capítulo 2. As cidades têm uma história



2 Agora é a sua vez!

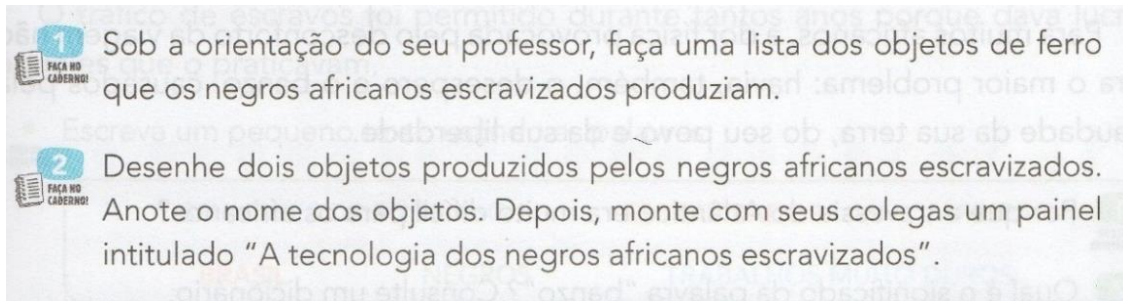
FOÇA NO CADERNO a) No seu caderno, copie o nome da unidade e dos capítulos.

FOÇA NO CADERNO b) Para cada capítulo, faça um desenho do que você mais gostou ou achou importante estudar nesta unidade do livro. Se preferir, faça uma colagem.

Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 121.

Foram contabilizadas 24 propostas de atividades que estimulam o contato com o visual por meio de desenhos, colagens ou manuseio de objetos, como no exemplo abaixo.

Figura 18 – História – Proposta de atividade de desenho



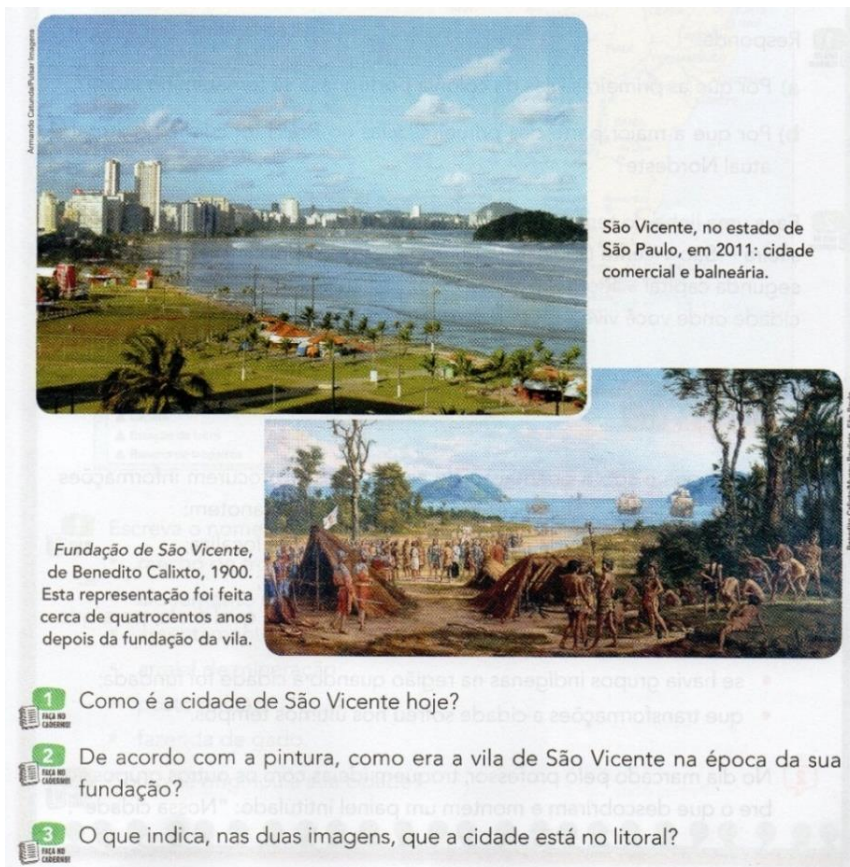
1 FAÇA NO CADERNO! Sob a orientação do seu professor, faça uma lista dos objetos de ferro que os negros africanos escravizados produziam.

2 FAÇA NO CADERNO! Desenhe dois objetos produzidos pelos negros africanos escravizados. Anote o nome dos objetos. Depois, monte com seus colegas um painel intitulado "A tecnologia dos negros africanos escravizados".

Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 55.

Além disso, vemos 21 exercícios que convidam os alunos a analisarem produtos da cultura visual por meio de recomendações de discussão e comparação das imagens. Com essas propostas, o aluno deverá perceber que a comunicação vai além da escrita, incorporando outras linguagens.

Figura 19 – História – foto e reprodução de obra de arte



Armando Casaroli/Justa Imagens

São Vicente, no estado de São Paulo, em 2011: cidade comercial e balneária.

Benedito Calixto/Museu Paulista, São Paulo

Fundação de São Vicente, de Benedito Calixto, 1900. Esta representação foi feita cerca de quatrocentos anos depois da fundação da vila.

1 FAÇA NO CADERNO! Como é a cidade de São Vicente hoje?

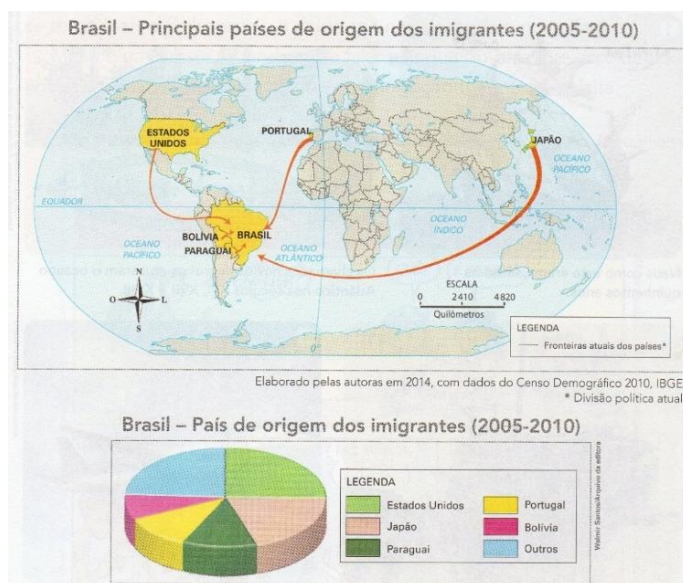
2 FAÇA NO CADERNO! De acordo com a pintura, como era a vila de São Vicente na época da sua fundação?

3 FAÇA NO CADERNO! O que indica, nas duas imagens, que a cidade está no litoral?

Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 107.

Os mapas são utilizados para contextualizar informações. Os três gráficos e uma tabela que há no livro acompanham mapas, como se observa no exemplo abaixo, sobre a origem dos imigrantes contabilizados no Brasil no período de 2005 a 2010.

Figura 20 – História – mapa e gráfico



Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 34 e 35.

A reprodução de imagens de pinturas rupestres e de outras obras de arte, como pinturas em tela e esculturas, foram consideradas na categoria “Pinturas e esculturas”. No exemplo abaixo, as autoras propõem na segunda questão: “Em sua opinião, por que imagens como essas são importantes para o estudo da história do Brasil?”

Figura 21 – História – fotos

O desenho do veado com um filhote foi escolhido como símbolo do Parque Nacional da Serra da Capivara. O parque é considerado Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A maioria das pinturas rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara foi produzida entre 10 mil e 20 mil anos atrás. As fotos que você vê nesta página são de pinturas que se encontram na Toca do Boqueirão da Pedra Furada, um dos sítios do parque.

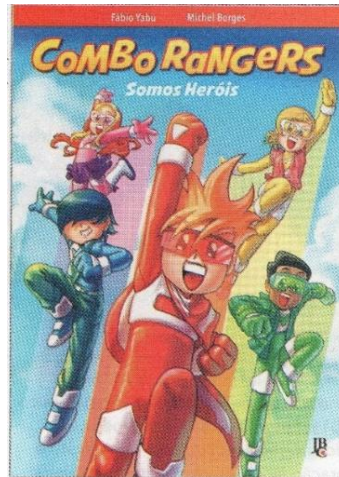
1 Observe as imagens acima. O que elas mostram? Em que época foram produzidas?

2 Em sua opinião, por que imagens como essas são importantes para o estudo da história do Brasil?

Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p.44.

Há pouca representação de elementos midiáticos, apenas seis, nenhum faz problematizações, são meramente demonstrativos, e incluem reprodução de capas de publicações antigas e capa de mangá, conforme abaixo.

Figura 22 – História – Capa de mangá



Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 34-35.

Os quadrinhos também aparecem em pouca quantidade, são apenas três, que retratam as seguintes situações: turismo, saudade do campo e uso da tecnologia. Por ser um gênero textual bastante presente em avaliações externas, esperava-se maior quantidade no livro.

Figura 23 – História – quadrinhos



Fonte: SIMIELLI; CHARLIER, 2014, p. 37.

Livro de Geografia (4º ano)

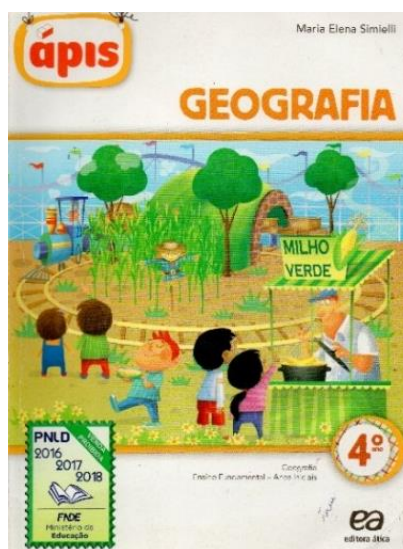
Tabela 5 – Geografia – tipos e quantidades de imagens

Categorias de imagens	2014 (Geografia)
Foto	112
Ilustração	123
Mapa	32
Pinturas e esculturas	2
Tabela e gráfico	9
Quadrinho	13
Total	291

Fonte: Elaborada pelas autoras.

A capa do livro de Geografia, de autoria de Maria Elena Simielli, publicado pela Ática em 2014, traz um produto agrícola, um meio de transporte e uma esteira, remetendo à indústria; em volta, há crianças observando esses elementos e consumindo o produto principal.

Figura 24 – Geografia – capa



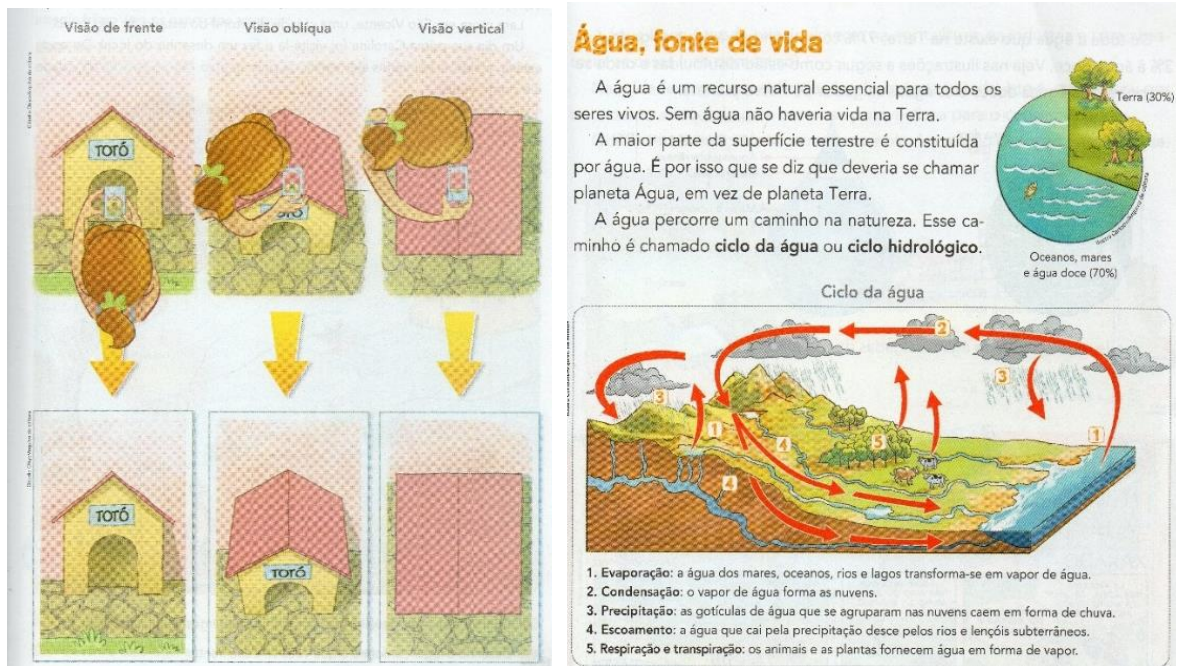
Fonte: SIMIELLI, 2014.

Destinado ao uso escolar no triênio 2016-2018, o livro tem 160 páginas; o conteúdo é organizado em quatro unidades, contendo dois capítulos cada, e não há espaço para preenchimento de respostas no livro; o aluno deve registrar as atividades no caderno. Assim como no livro de História, ao final de cada unidade encontra-se a seção Desenhando também aprendo.

É um livro colorido, em que as imagens aparecem na mesma proporção que a escrita. Elas são nítidas e permitem uma boa visualização pelo tamanho e cores. Todas possuem legendas contendo a fonte de onde foram retiradas ou pequenos textos informativos.

Predominam as ilustrações, na maioria das vezes utilizadas para explicar um conteúdo. As figuras abaixo exemplificam esse uso.

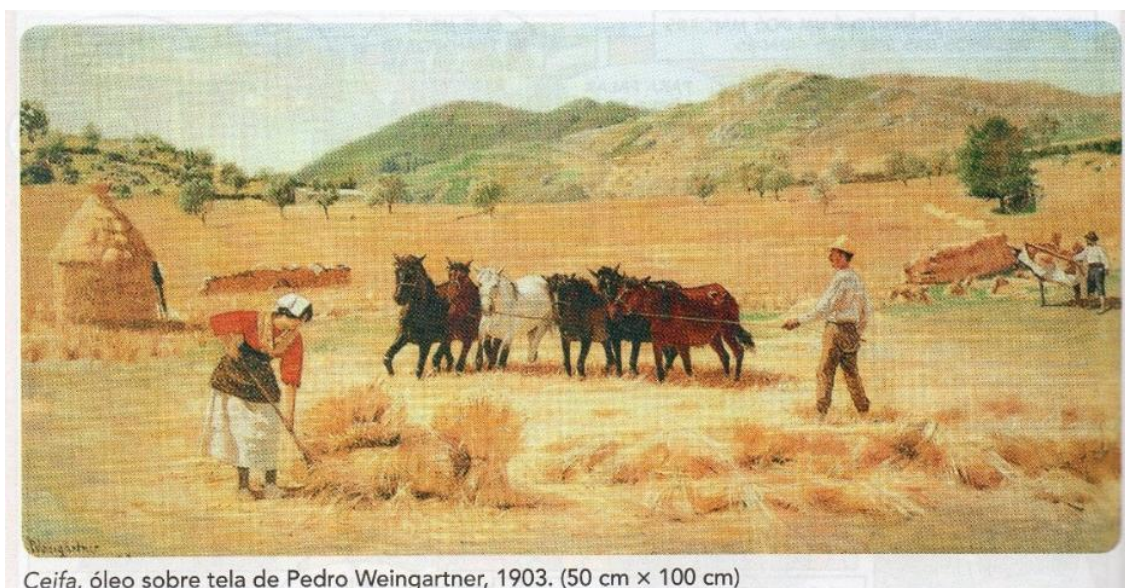
Figura 25 – Geografia – ilustrações



Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 11; 63.

Na categoria de reprodução de pinturas e esculturas, foram contabilizadas apenas duas imagens, ambas com o intuito de contrapor atividades realizadas em diferentes épocas. As imagens abaixo representam camponeses que faziam a colheita manual em contraste com a moderna colheita mecanizada.

Figura 26 – Geografia – reprodução de obra de arte



Ceifa, óleo sobre tela de Pedro Weingartner, 1903. (50 cm x 100 cm)
Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 130.

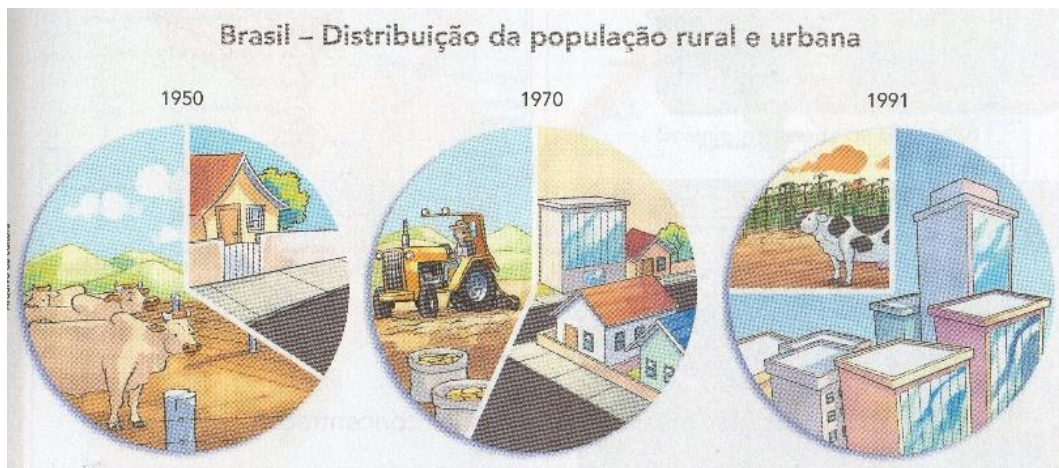
Figura 27 – Geografia – foto



Colheita mecanizada de trigo em São Luiz Gonzaga, no estado do Rio Grande do Sul, 2012.
Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 130.

Os gráficos apresentados neste livro facilitam a visualização, pois os resultados são representados por ilustrações. Sua proposta é diferente da dos outros livros. O exemplo retrata a população rural e urbana, e para o bom entendimento das informações, o aluno precisa saber previamente o significado de cada ilustração, e pensar nos significados que ela agrega neste contexto.

Figura 28 – Geografia – gráfico ilustrado



Fonte: SIMIELLI, 2014, p.121.

Observamos neste livro uma maior quantidade de quadrinhos, questionando algumas situações baseadas na realidade, como casos de baixa condição econômica no campo, leitura de mapas, falta de água, poluição dos rios, meio ambiente etc. O exemplo abaixo aborda a leitura de mapas e a importância de saber interpretá-los.

Figura 29 – Geografia – quadrinhos



Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 26.

Ao longo do livro, observamos 25 atividades que solicitam a produção ou execução do aluno, que incluem o desenho de mapas em papel vegetal, imaginando um lugar que não existe

ou um lugar de que goste, produção de uma campanha contra o desperdício de água, procurar imagens em jornais ou revistas que retratem alguma atividade profissional etc.

Figura 30 – Geografia – proposta de atividade com recurso à linguagem visual

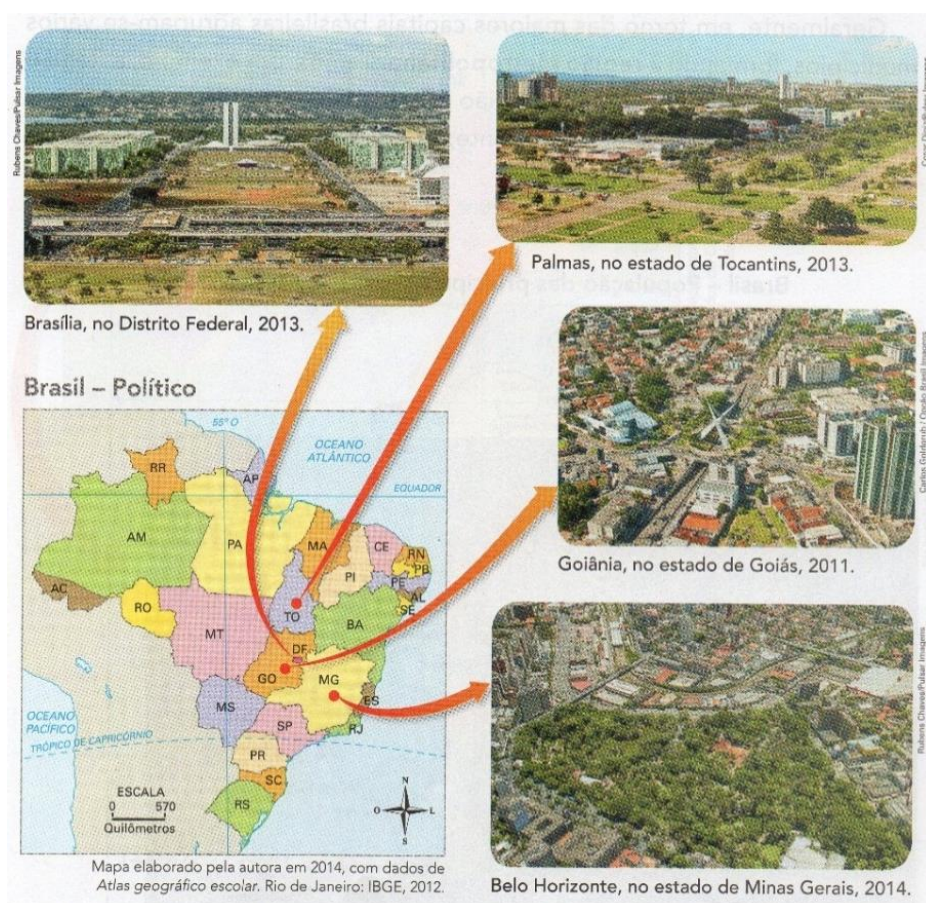
2 **FICA NO CADERNO!** Forme um grupo com alguns colegas e façam uma campanha para economizar água: “Diga não ao desperdício”.

- a) Vocês podem escrever textos ou poemas, pesquisar letras de música, recortar fotos de revistas e fazer desenhos.
- b) Depois preparem-se para apresentar à classe a campanha do seu grupo.

Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 67.

Percebemos que no livro se mesclam as categorias de imagem, utilizando-se ilustrações ou desenhos juntamente com mapas ou fotos na mesma página para tratar do mesmo assunto. O exemplo retrata os mapas, principal imagem vinculada à disciplina de Geografia e que aparece 32 vezes ao longo do livro.

Figura 31 – Geografia – fotos e mapa



Fonte: SIMIELLI, 2014, p. 123.

Observamos que a cartografia é explorada no material, mas poderia ter sido potencializada por meio da solicitação de atividades práticas que envolvessem o cotidiano da criança. O espaço do entorno da escola também pode ser explorado, extrapolando-se o material. Quanto à exploração de diversos mapas, suas características e finalidades, apesar de mostrar muitas inovações nos gráficos, representação de desenhos de crianças e os quadrinhos, a obra não sugere a comparação entre imagens e as intertextualidades que as constituem.

Discussão dos resultados

Ao comparar os materiais, nota-se que as imagens têm ganhado cada vez mais espaço nos livros didáticos, passando da predominância da ilustração como apenas complemento do texto para um considerável avanço na diversidade de categorias, bem como seu uso; também se observa maior quantidade de fotos nos livros mais recentes. Os livros mais antigos reúnem os componentes de História e Geografia, que atualmente são tratados separadamente, com expressivo aumento de volume de conteúdos e da presença de imagens. Atualmente, a quantidade de textos escritos não se sobrepõe à de imagens, como ocorria nos livros da década de 1990.

Observa-se que no livro *Construindo o Conhecimento* (1993), há maior quantidade e variedade nas imagens e sugestão de atividades propostas em comparação ao *Trança Criança* (1998), considerando que este último foi lançado um ano após a publicação dos PCNs e que ambos são da mesma editora. Levantamos a hipótese de que esse fato se deve à recente implementação do documento normativo, estando os sistemas de ensino e as editoras em processo de adequação.

Considerando os conceitos de Vieira (2012) sobre a multissemiose e recursos semióticos, percebemos que, apesar da diversidade de imagens encontrada nos materiais publicados em 2014, há necessidade de mais imagem e conteúdo que explorem a era midiática – foram contabilizados apenas seis no livro de História – uma vez que há outros fatores que podem e devem ser estudados e problematizados, dando um novo olhar relativo à leitura que explora artefatos visuais que fazem parte do dia a dia do aluno, como, por exemplo, uma linguagem muito presente na internet, os chamados “memes”, folhetos e conteúdos presentes em revistas e jornais.

Considerações finais

A cultura visual, como vertente cultural, valoriza a experiência cotidiana e o olhar mais abrangente para o mundo de imagens em tempos da era tecnológica e das informações

multissemióticas, o que possibilitou mudanças nas relações sociais, nos gêneros textuais e nos modos de leitura. A escola participa ativamente nesse processo de formação, bem como todos os ambientes externos que propagam modelos e ideais de comportamentos e padronização de estereótipos. Por isso, é necessário que o professor reconheça a era da visualidade, potencialize e repertorie o fazer educativo por meio da imagem, visando a formação de um leitor proficiente e crítico. Nessa perspectiva, outro fator que pode contribuir para a formação crítica no contexto da cultura visual é a adequação do material didático, que tomamos para análise por ser, em muitos casos, o principal apoio do professor em sua atividade pedagógica.

Neste trabalho pretendemos conhecer a temática da cultura visual, que vem sendo tão difundida na sociedade, às vezes despercebidamente e sem reconhecimento do impacto que causa na vida dos cidadãos. Nosso estudo objetivou divulgar o tema para colegas da área e também aprimorar nossa formação, para que as reflexões e o conhecimento construído sejam assimilados em nossa prática. Em nossas práticas de estágio, percebemos que a valorização da imagem no contexto escolar é essencial para o estabelecimento da interação mais efetiva e produtiva entre os sujeitos e o conhecimento no processo de aprendizagem.

Nesse trajeto, conhecer a legislação e os documentos normativos relativos ao tema foi significativo para ampliar nossa visão, possibilitando-nos contextualizar, observar as mudanças e o atendimento das orientações para o trabalho em sala de aula. Foram observadas boas propostas sobre o assunto, mesmo sem citar o termo cultura visual, que exploram recursos semióticos diversos e formas de representação, mas sabemos que nem sempre são concretizadas em sala de aula.

Ao analisar os materiais didáticos, buscamos observar a inserção e a exploração da cultura visual no contexto escolar nas disciplinas de História e Geografia, ou seja, como de fato as imagens estão expostas nesses materiais, com que finalidades e como é sugerido o seu uso. Durante a análise, o conceito da cultura visual foi exercitado, ao observarmos cada imagem e o contexto em que estava inserida.

Percebemos que ainda há muito estudo a ser feito sobre esse assunto: seus conceitos, a legislação e os recursos materiais que são implementados nas escolas. Outros temas que normalmente são considerados com mais relevância e detêm o foco de estudo do professor devem ser igualmente tratados e valorizados, como a inclusão e o letramento, uma vez que as demandas de formação e prática sobre esse profissional são relevantes e cada vez mais volumosas.

As tecnologias de produção e reprodução de imagens se desenvolveram significativamente, assim como o uso da imagem nos mais diversos contextos da vida moderna, pois ela tem um papel informativo na sociedade, ganhou espaços nas ruas e nas mídias. Entretanto, ao analisarmos os livros didáticos, percebemos ainda uma defasagem a esse respeito, tanto na questão da inserção da imagem como na de sua exploração.

Mesmo considerando os avanços do livro didático nas últimas décadas, ele não é suficiente para uma boa formação sobre a cultura visual, que propõe que se veja além do óbvio; é preciso que o professor desperte esse olhar; o docente pode e deve complementar o conteúdo, explorar os recursos que tem e, de preferência, oferecer e explorar outros, valorizando o mundo em que a criança vive também fora do ambiente escolar.

Referências

BALISCEI, João Paulo; TERUYA, Teresa Kazuko. Imagens como Pedagogias Culturais: Considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais. *Revista Sessões do Imaginário*. Porto Alegre, v. 20, n. 33, p. 27-34, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/19659/13940>>. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CULTURA Visual – FDE. Publicado em: 6 mar. 2017. Elenco: Ju Colombo, Luiz Ramalho, Fabiano Geuli, Melissa Nascimento, Paulo Henrique Jordão, Bebel Ribeiro, Edu Guimarães e Marcia de Oliveira. Produção: Televisão Cultura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cSlA1jSNkt8>>. Acesso em: 22 set. 2018.

FERREIRA, José Roberto Martins. *Construindo o conhecimento: estudos sociais: o município*. São Paulo: FTD, 1993.

LINS, Heloísa A. M. Cultura visual e pedagogia da imagem: Recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 245-260, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a10v30n1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

LUCENA, Ana Lucia; CARVALHO, Carlos Roberto; SOUDANT, Caroline; GOULART, Francisco Barros. *Trança Criança: Uma proposta construtivista (História e Geografia)*. 3ª série. São Paulo: FTD, 1998.

SARDELICH, Maria E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar*. Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a13n27.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2018.

SIMIELLI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. *História* (Ensino Fundamental – Anos iniciais. Projeto Ápis: História 2º ao 5º ano. São Paulo: Ática, 2014.

SIMIELLI, Maria Elena. *Geografia* (Ensino Fundamental – Anos iniciais. Projeto Ápis: Geografia 2º ao 5º ano. São Paulo: Ática, 2014.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *Anais do SIELP*. Uberlândia, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.

WALTY, Iara L. C.; FONSECA, Maria N. S.; CURY, Maria Z. F. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

A MANUTENÇÃO E AS SITUAÇÕES DE USO DO PRONOME *TU* EM DUAS
CIDADES DE DIFERENTES REGIÕES BRASILEIRAS¹

Gláucia Daiane Satsala²

Isabel Cristina Alvares de Souza³

Resumo

Esse estudo objetiva levantar questões relativas à utilização do pronome *tu* em situações de fala espontânea em duas cidades brasileiras: São Luís/MA e Porto Alegre/RS. Em ambas as cidades ainda se mantém o uso do referido pronome, que em outras cidades brasileiras já foi quase que completamente substituído por *você* para a designação da segunda pessoa (aquele com quem se fala) no discurso. Essa análise propõe a observação dos contextos linguísticos da frase e a correlação com pronomes possessivos, forma verbal e contrastes entre as pessoas singular e plural, além da mistura que ocorre no tratamento. O estudo parte de questões relacionadas às teorias da Sociolinguística Variacionista, que tem como autor principal William Labov. A partir desses levantamentos, buscou-se identificar o quanto o uso do pronome *tu* está relacionado à regulamentação proposta pela norma padrão do português brasileiro (PB) e qual parcela se relaciona à criação de dialetos próprios de cada região.

Palavras-chave: Sistema pronominal do PB. Variação linguística. Dialetos. São Luís. Porto Alegre.

Abstract

This study aims to raise questions regarding the use of the pronoun *tu* in situations of spontaneous speech in two Brazilian cities: São Luís/MA and Porto Alegre/RS. In both cities the use of the pronoun is still maintained, while in other Brazilian cities it has already been almost completely replaced by *você* when designating a second person (the one with whom you speak) in the speech. This analysis proposes the observation of the linguistic contexts of the sentence and the relation between possessive pronouns, verbal form and its contrasts related to the singular and plural persons, besides the mixture that occurs in these manners. The study begins with questions related to the theories regarding Variationist Sociolinguistics, which main author is William Labov. In consonance with these surveys, we sought to identify how often the use of the pronoun *tu* is related to the regulation proposed by the standard of Brazilian Portuguese (PB) and which portion is related to the creation of regional dialects.

Keywords: Pronominal PB system. Linguistic variation. Dialects. São Luís. Porto Alegre.

Introdução

Uma das observações mais comumente encontradas em textos de estudiosos do Português Brasileiro (PB), e que parece ser um ponto de concordância para todos esses, é o de que a língua

¹ Artigo resultante do Trabalho de Curso realizado sob a orientação da profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza, como exigência parcial para a obtenção da graduação em Letras – Licenciatura Português/Inglês do Centro Universitário Padre Anchieta, submetido a banca examinadora e aprovado em 2018.

² Graduada em Letras pelo Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: glaucia_dais@yahoo.com.br.

³ Graduada em Letras e docente do Centro Universitário Padre Anchieta. Contato: isabelc@anchieta.br.

falada em todo o território nacional é diversa da escrita. Esse fato leva em consideração as situações comunicativas rotineiras, mas para assimilá-lo é necessário entender que essas duas variedades existem e que nenhuma delas poderá ser analisada como superior ou inferior à outra, visto que são apenas diferentes. Sobre essa questão, Perini (2010, p. 20) destaca que o PB é usado por todos os brasileiros, enquanto a variedade padrão é privilégio de minorias que tiveram maior acesso à educação, mas que, mesmo assim, só a utilizam em situações bem mais restritas.

Essa discussão sobre as variedades existentes de uma mesma língua se reafirma quando se percebe que as gramáticas normativas só levam em consideração a modalidade padrão, deixando a utilização coloquial, de certa forma, marginalizada.

Um dos exemplos que refletem a necessidade da reavaliação da posição das gramáticas é a utilização dos pronomes pessoais no PB. Há inexistência de uma uniformidade pronominal na linguagem coloquial, o que torna comum o uso de variações entre os pronomes sujeito *tu* e *você*, e é possível verificar, ainda, que existem variações no uso do pronome *tu*, se levarmos em consideração as questões geográficas.

Cidades como Porto Alegre, na região Sul, e São Luís, na região Nordeste, ainda mantêm a utilização do pronome *tu* na língua falada, na contramão de muitas outras cidades e regiões nas quais se usa o *você* para designar a segunda pessoa do singular. Porém, mesmo nas cidades citadas, não existe uma uniformidade no uso do pronome *tu* no que se refere, por exemplo, à conjugação verbal, pois existem situações na utilização do *tu* em que os verbos aparecem sem a marca de segunda pessoa do singular.

Este trabalho objetiva analisar as situações de fala espontâneas em que o pronome *tu* permanece sendo usado, como é o caso das cidades citadas acima, observando o contexto linguístico da frase e a correlação com pronomes possessivos, forma verbal e contrastes entre as pessoas singular e plural, além da mistura que ocorre no tratamento. A partir dessa análise, será possível levantar hipóteses sobre a manutenção do pronome *tu* e as situações de uso no português brasileiro (PB) em algumas variedades e regiões.

A língua é um organismo vivo, que está em constante modificação. Bagno (1999, p. 9) cita que “só existe língua se houver seres humanos que a falem” e que essa é a regra de ouro da Linguística. A análise de qualquer língua precisará, dessa forma, levar em consideração as situações de uso e seus falantes.

Castilho e Elias (2015, p. 81) ressaltam que “todo falante dispõe de um conhecimento intuitivo sobre o que é a fonologia, a morfologia e a gramática”, e é dessa forma que todo falante de língua materna constitui sua própria comunicação. A apresentação desses fatos é realizada

para desmistificar a ideia de que um falante que não domina as regras gramaticais da norma padrão de uma língua comete erros frequentes. Como apresentado anteriormente, porém, sob a perspectiva de que existem variedades em cada língua, não é possível considerar erros e acertos quando se trata de fala e escrita, pois se pode entender que o princípio fundamental da língua são as situações comunicativas, e por esse motivo os falantes acabam por fazer rearranjos visando a atender tais princípios. Herculano de Carvalho (apud PRETI, 2003, p. 22) afirma que “o indivíduo não sabe apenas falar, mas sabe também como os outros falam” e, por esse motivo, adapta a sua fala, que não necessariamente leva em consideração as regras estipuladas pela norma padrão. Dessa forma, é possível entender que a formalidade exigida em algumas situações da escrita não será percebida em todos os contextos de fala, e vice-versa.

Na sociolinguística, entende-se que a língua é pertencente a uma sociedade e, dessa forma, não pode ser estudada como autônoma, uma vez que depende de um contexto situacional, da história e da cultura que a têm como meio de comunicação (MARTELOTTA, 2015, p. 141).

Diante das questões que rodeiam a utilização da língua dentro de cada situação comunicativa, é possível verificar que a apresentação dos pronomes pessoais sujeito – eu, tu, ele; nós, vós, eles – permanece em diversas gramáticas normativas com esse formato, independentemente de questões, como, por exemplo, a do pronome *vós*, que aparece na língua falada em raras situações, geralmente ligadas ao contexto religioso, ou então a questão da substituição frequente do *tu* pelo *você*, substituição essa já realizada em grande parte do território brasileiro.

O pronome *tu*, porém, ainda faz parte da variedade do português de algumas regiões brasileiras, mas nem sempre sua utilização é realizada como determina a norma padrão e, em muitos casos, o pronome é seguido do verbo sem a marca de segunda pessoa, e esse é um fenômeno que pode ser interpretado de acordo com a proposição da variação linguística (MENON, 1995, p. 96).

Diante dessa variação de uso dos pronomes dentro da mesma língua, levanta-se a questão a respeito da constatação da manutenção do pronome *tu* e busca-se justificar tal fato verificando as situações do uso desse pronome em cada uma das cidades citadas. Esse estudo objetiva, como se nota, levantar hipóteses que possam responder à questão, com base em princípios utilizados pela sociolinguística.

Por meio de um viés exploratório explicativo, realizou-se a composição do material necessário para a análise selecionando-se situações de fala, presentes em programas de

entretenimento e de jornalismo televisivos, de rádio e de internet de duas cidades em que ainda se mantém o uso frequente do *tu*: Porto Alegre/RS e São Luís/MA. Foram feitas transcrições de fragmentos dos programas selecionados e análises dos textos, com levantamento de hipóteses, a partir dessas transcrições.

A coleta de dados aconteceu entre os meses de julho e setembro de 2018. De Porto Alegre/RS foram selecionados cerca de 30 minutos de áudio (coletados de programas de entretenimento e variedades das rádios Farroupilha e Grenal), que resultaram em 18 páginas de transcrição. De São Luís/MA a seleção de áudio foi de cerca de 35 minutos (retirados de programas da TV Mirante, afiliada à Rede Globo, Rádio Difusora AM e FM), que resultaram em 19 páginas de transcrição. As transcrições foram realizadas com base no quadro de Normas para Transcrição (DIONÍSIO, 2000, p. 76).

A bibliografia base selecionada possibilitou e viabilizou a análise e tratamento das amostras coletadas e sua delimitação, bem como a condução dos objetivos propostos para a pesquisa.

Usos formais e informais do pronome *tu*: a gramática e seus contextos de utilização

A gramática tradicional classifica os pronomes como sendo “as palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso” (CEGALLA, 2009, p. 179). A classe dos pronomes é dividida em subclasses, e uma delas abrange os pronomes pessoais. Esses, por sua vez, também são subdivididos em retos, oblíquos (átonos e tônicos) e de tratamento. Para este estudo, trataremos da utilização dos pronomes dos casos reto e oblíquo, além dos possessivos correspondentes.

Neves (2000, p. 450-451) apresenta as seguintes formas dos pronomes pessoais, com a inclusão do pronome *você* e *vocês* como segunda pessoa do singular e do plural:

Quadro 1 – Pronomes pessoais segundo Neves (caso reto)

	SINGULAR	PLURAL
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	Tu, você	Vós, vocês
3ª pessoa	Ele, ela	Eles, elas

Fonte: Neves, 2000, p. 450.

A autora ainda indica a divisão das formas reflexivas e não reflexivas em átonas e tônicas.

Quadro 2 – Formas oblíquas átonas

	SINGULAR		PLURAL	
1ª pessoa	Me (*)		Nos (*)	
2ª pessoa	Te (*)		Vos (*)	
3ª pessoa	O, a, lhe (***)	Se (**)	Os, as, lhes (***)	Se (**)

(*) formas reflexivas ou não reflexivas; (**) formas reflexivas; (***) formas não reflexivas.

Fonte: Neves, 2000, p. 451.

Quadro 3 – Formas oblíquas tônicas

	SINGULAR	PLURAL
1ª pessoa	Mim, comigo (*)	Nós, conosco (*)
2ª pessoa	Ti, contigo (*)	Vós, convosco (*)
3ª pessoa	Si, consigo (**)	Si, consigo (**)

(*) formas reflexivas ou não reflexivas; (**) formas reflexivas.

Fonte: Neves, 2000, p. 451.

Cegalla (2009, p. 180) apresenta outra tabela, que segue a composição de pronomes pessoais mais tradicional e que é encontrada em um número maior de gramáticas e materiais didáticos, sem a presença da forma *você*.

Quadro 4 – Pronomes pessoais segundo Cegalla

Pessoas do discurso	Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos
	Função subjetiva	Função objetiva
1ª pessoa do singular	Eu	Me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	Tu	Te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	Ele, ela	Se, si, consigo, o, a, lhe
1ª pessoa do plural	Nós	Nos, conosco
2ª pessoa do plural	Vós	Vos, convosco
3ª pessoa do plural	Eles, elas	Se, si, consigo, os, as, lhes

Fonte: Cegalla, 2009, p. 180.

São muitas as mudanças percebidas na classificação pronominal. Castilho e Elias (2015) publicam a seguinte classificação, como sendo o atual quadro de pronomes do português brasileiro:

Quadro 5 – Sistema pronominal do PB segundo Castilho e Elias

Pessoa	Português brasileiro formal		Português brasileiro informal	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa singular	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	Eu, me, mim, Preposição + eu, mim
2ª pessoa singular	Tu, você, o senhor, a senhora	Te, ti, contigo, (Preposição+) o senhor, a senhora	Você/ocê, tu	Você/ocê/cê, te, ti, Preposição + você/ocê (= docê, cocê)
3ª pessoa singular	Ele, ela	o/a (em desaparecimento), lhe, se, si, consigo	Ele/ei, ela	Ele, ela, lhe, Preposição + ele, ela
1ª pessoa plural	Nós	Nos, conosco	A gente	A gente, Preposição + a gente
2ª pessoa plural	Vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	(Preposição +) os senhores, as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês, Preposição + vocês/ocês
3ª pessoa plural	Eles, elas	Os/as (em desaparecimento), lhes, se, si, consigo	Eles/eis, elas	Eles/eis, elas, Preposição + eles/eis, elas

Fonte: Castilho e Elias, 2015, p. 87.

Já Perini (2010) apresenta os pronomes pessoais como formas reta e oblíqua, em uma versão bastante reduzida, se comparada aos demais autores analisados.

Quadro 6 – Os pronomes pessoais segundo Perini

Forma reta	Forma oblíqua
Eu	Me, mim, -migo
Você (tu)	Te, (-tigo), (ti), (lhe)
Ele, ela	-----
Nós	Nos, conosco
Vocês	-----
Eles, elas	-----
-----	Se [reflexivo]

Fonte: Perini, 2010, p. 116.

Diante dessas apresentações das classificações pronominais em diferentes gramáticas, é possível identificar algumas mudanças quanto à inclusão do pronome *você*, mas todas, sem exceção, mesmo quando apontam para o seu uso restrito para algumas cidades e regiões brasileiras, mantêm a classificação e a análise da forma *tu*.

A Sociolinguística Variacionista

O início do século XX trouxe muitos avanços para a área da linguística. O grande nome desse período foi Ferdinand Saussure, que adotava a concepção de que a “língua deveria ser estudada em si e por si mesma” (SAUSSURE, 2006). Essa postura estruturalista de Saussure não levava em consideração os falantes de determinada língua e nem outras interferências externas. Diante dessa perspectiva, os estudos a respeito da língua como o “sistema de signos” previsto por Saussure foram sendo aprofundados por outros estudiosos, que buscaram ampliar o campo de atuação dos linguistas e explorar fatores que não estariam, diretamente, relacionados ao estruturalismo. Essa postura resultou em outras teorias, que passaram a considerar os princípios comunicativos das línguas para as sociedades.

A distinção entre língua e fala foi, por muito tempo, benéfica para os linguistas, pois delimitava os campos de estudo. A maior parte dos estudos estava relacionada à língua, pois a fala, por seu caráter imprevisível, se apresentava como um problema. Muitos estudiosos, inclusive, eram adeptos da concepção de que o estudo da fala estaria além do campo de atuação de um linguista. Dessa forma, e porque as análises da língua eram realizadas sem contexto, as variações de uma mesma língua eram vistas como um mistério, que os princípios estruturalistas não davam conta de atender (LABOV, 2016, p. 298).

As muitas perguntas sem respostas a respeito dos sentimentos acerca da língua e as movimentadas discussões originaram a concepção de que a língua é um organismo vivo e passa por constantes adaptações causadas por fatores linguísticos ou estruturais e extralinguísticos. São essas adaptações que determinam as variações sofridas por uma língua, dentro de um contexto social e de comunicação. Essas variações fazem parte do campo de atuação da Sociolinguística que, por sua vez, é uma área que se preocupa em estudar a língua em seu uso real (língua e fala), observando as relações entre a estrutura da língua e os aspectos culturais e sociais da produção linguística. Para a Sociolinguística a língua é uma instituição social e, dessa forma, não pode ser analisada de forma autônoma, sem considerar o contexto situacional da história e da cultura das pessoas que a usam como meio de comunicação. Essa corrente defende a posição de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por esse motivo, precisam ser estudadas pela linguística procurando, dessa forma, entender quais são os fatores que motivam as variações dentro de uma mesma língua (MARTELOTTA, 2015, p. 141).

O termo Sociolinguística passou a ser adotado em 1963, em um congresso organizado por William Bright, um dos mais importantes especialistas norte-americanos no estudo da linguagem, na Universidade da Califórnia (Los Angeles). Baseado no que seria ou não papel do linguista, Bright afirmava que “a tarefa do sociolinguista é mostrar a variação sistemática da estrutura linguística e da estrutura social e, talvez, mesmo, um relacionamento causal em uma direção ou em outra” (BRIGHT, 1963 apud PRETI, 2003, p. 15-16). Para o autor, a sociolinguística teria como matéria fundamental o estudo da diversidade linguística e para a delimitação de tal campo de estudo identificaram-se, a princípio, três dimensões: a dimensão do *emissor*, a do *receptor* e a da *situação* ou *contexto*. Enquanto as duas primeiras estariam diretamente relacionadas a identidade social e estratificação social dos falantes e dos ouvintes, a terceira estabeleceria a análise do contexto comunicativo sem envolver a identidade social dos falantes (PRETI, 2003, p.16).

Essa relação entre a língua e a sociedade também motivou vários pesquisadores, dentre eles William Labov, que em 1960 liderou as pesquisas da chamada “sociolinguística variacionista” ou “teoria da variação”, que fornece uma delimitação das ferramentas que identificam as variáveis para a coleta de dados e como analisar esses fenômenos. O autor, a princípio, resistiu à adoção do termo “sociolinguística”, pois acreditava que ao utilizá-lo, daria a entender que seria possível existir uma teoria ou prática linguística que não fosse social. Sua teoria visava a demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece. Por variante, entende-se o termo que é usado em comparação a outro, mas sem mudar a significação

básica. O conjunto de variantes denomina-se “grupo de fatores” ou “variável linguística” (MARTELOTTA, 2015, p. 142). Os estudos de Labov sobre as variações sonoras analisadas na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, foram de fundamental importância para a disseminação dos princípios da sociolinguística.

Para Labov, os três tipos básicos de variação linguística são: a variação regional, a variação social e a variação de registro. Diante dessa separação, é importante destacar que essas variáveis não funcionam de forma autônoma e podem interagir umas com as outras (MARTELOTTA, 2015, p. 142). Contrário à ideia de unidade linguística defendida por Saussure (1916) e ao conceito de falante ideal defendido por Noam Chomsky (1965; 1997), em sua teoria gerativista, para Labov a língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade, fato que o leva a crer que o novo modo de fazer linguística é “estudar empiricamente as comunidades de fala” (LABOV, 2016, p. 259).

Com base em princípios levantados e estudados pela sociolinguística, é possível identificar que a variação é dependente dos seus falantes e que um mesmo idioma pode trabalhar com várias questões que vão além dos seus princípios estruturais. A fala é o fator que garantirá a vida da língua.

O uso do pronome *tu* e a variação linguística

Nas concepções da sociolinguística variacionista encontra-se o ponto de partida deste trabalho, que pretende analisar o uso do pronome *tu* como variante, pois as situações de fala condicionadas ao uso da norma padrão e a fala espontânea, de regiões diferentes do país, apresentam diferenças significativas.

As gramáticas mais atuais ainda apresentam o pronome *vós* em suas classificações, mas já se reconhece que ele foi abandonado nas situações de fala e só é mantido em casos muito específicos. Outro pronome que também vem traçando o mesmo caminho é o *tu*, que exceto em regiões onde sua utilização ainda é característica, já foi substituído pelo uso de *você*, que, por sua vez, passou até a figurar nos quadros pronominais do PB, tamanha tem sido a sua importância. Franceschini e Loregian-Penkal (2015, p. 182) tratam da seguinte definição entre os pronomes *tu* e *você*:

Em relação às formas pronominais *tu/você*, de modo geral, as gramáticas normativas brasileiras registram o *tu* como pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa do singular e o pronome *você* como forma de tratamento. Cunha e Cintra (2001, p. 289), por exemplo, classificam o *você* como pronome de tratamento, pois, segundo eles, embora designe a pessoa a quem se fala (ou seja, 2.^a pessoa), esse pronome é usado com o verbo na 3.^a pessoa.

A relação entre os usos de *tu* e *você* possui um contexto histórico. O português medieval, até aproximadamente o século XIV, indicava o uso da forma *vós* para se reportar a um ou mais

interlocutores que fossem hierarquicamente superiores, pois as convenções sociais exigiam esse tratamento mais respeitoso. Já o *tu* era usado para se referir aos iguais, ou então para os superiores tratarem os que estavam em posições inferiores. Esse uso era bem marcado na época, pois essa forma mais respeitosa era uma exigência que não podia ser transposta, ou seria considerada uma violação. Dessa forma, o *vós* era usado com mais frequência, devido ao fato de ser menos restrito. A partir do uso de *vós*, apareceram mais formas respeitosas, como é o caso da inserção do *Vossa Mercê* (FARACO apud MENON, 1995, p. 93).

Castilho e Elias (2015, p. 91; grifos dos autores) apresentam a seguinte explicação para o uso do *você*:

A forma de *vosemecê* varia com *vosmice*, *vassunce*. *Vossa Mercê* era um tratamento dispensado aos reis. Com o desenvolvimento da burguesia, os novos-ricos quiseram esse tratamento para eles também. Indignado, o rei passou a reclamar *Vossa Majestade* para ele, lembrando decerto aos burgueses que uma força tinha sido convenientemente erigida defronte ao paço, caso eles resolvessem repetir a gracinha. De todo modo, *Vossa Mercê* e derivados era um tratamento cerimonioso, dado “pelos de baixo” “aos de cima”. Veja como é a roda da fortuna: pois não é que o derivado *você* passou a ser no **português brasileiro** um tratamento de igual para igual? Para o tratamento cerimonioso, inventou-se o senhor/a senhora, com suas variantes *sior*, *sor*, *seu/nhô*, *nhora*, *sua*.

Em regiões brasileiras em que o tratamento *tu* continua vigente, o uso de *você* traz de volta o antigo distanciamento válido nos tempos imperiais.

Diante dessa contextualização histórica para o uso de *tu* e *você*, o fato de o pronome *tu* ainda se manter vivo em algumas regiões brasileiras merece atenção, uma vez que sua presença ainda é bem marcada na expressão oral dos brasileiros em algumas cidades.

Ilari e Basso (2014, p. 169) apresentam a variação diatópica sofrida pela forma *tu* e as formas em uso para a expressão da segunda pessoa em PB:

[...] há, no total, em PB, três formas de expressar a segunda pessoa: (i) pronome *tu* + verbo de segunda pessoa: *tu és / tu vais*; (ii) pronome *tu* + verbo de terceira pessoa: *tu é / tu vai*; (iii) pronome *você* e verbo de terceira pessoa: *você é / você vai*. Uma ou outra das duas primeiras soluções prevalece conforme a região nos três estados da região Sul. Na fala carioca, encontramos a segunda e a terceira. Nas regiões Norte e Nordeste também encontramos (i) e (ii). A solução com *você* + verbo de 3ª pessoa prevalece no restante do país.

Verificando que o uso de *tu* já não é frequente em muitas regiões brasileiras, Perini (2010, p. 121), não inclui, em sua obra, estudos relacionados ao uso da forma, alegando que:

Na variedade do PB descrita neste livro – a do Sudeste – não se usa o pronome *tu* e suas formas oblíquas *ti* e *-tigo*. Mas em grande parte do Brasil esse pronome é de uso corrente (Sul, partes do Nordeste).

Lhe só se usa em algumas regiões, geralmente como equivalente de *te*:

[...]

Já o pronome *vós* (*vos*, *-vosco*), originalmente o plural de *tu*, é totalmente desusado no Brasil, mesmo na língua escrita.

As indicações desses autores comprovam que o uso do pronome *tu*, que ainda permanece em algumas regiões, pode, talvez, não ter mais relação direta com os quadros pronominais apresentados nas gramáticas tradicionais.

Análise das situações de fala

Quando se fala do Português Brasileiro (PB), é necessário entender que um país com um território tão vasto e uma população tão numerosa também possui diversas variedades linguísticas. Cada região do território nacional brasileiro possui diferentes sotaques, expressões e sua própria forma de utilizar o idioma para fins comunicativos. Nesse sentido, é possível verificar e comprovar que a língua possui, conforme consta nas bibliografias consultadas, uma função social de grande importância. A língua carrega a história, a cultura e a forma de pensar e agir das pessoas de cada região. Diante dessa questão, Antunes (2009, p. 23) afirma que “pela língua nos afirmamos: temos território; não somos sem pátria. Pela língua, enfim, recobramos uma identidade”. Se observarmos a fala de um sulista e de um nordestino brasileiros, é possível perceber muitas peculiaridades no que tange à forma característica de se comunicarem. Preti (2003, p.12) também trata da importância da língua para uma comunidade:

[...] a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade, como também uma atividade intelectual que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa até a vida cultural, científica ou literária. A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua.

Outra afirmação, frequentemente vista, se relaciona às regiões ou cidades onde se fala a variedade “mais correta” ou “mais bonita” do PB. Bagno (1999, p. 46) discute a afirmação de que “o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, atribuindo a essa máxima o título de mito, pois considera que não existe variedade nacional, regional, ou local que seja em sua essência mais correta, bonita, ou pura que outra, pois a importância real da língua está relacionada ao processo comunicativo que ela representa.

A seguir, passamos à análise de recortes de fala de pessoas de duas cidades brasileiras, São Luís e Porto Alegre, a fim de verificarmos a utilização do pronome *tu* nessas interações, de acordo com o objetivo proposto de levantar hipóteses sobre a manutenção do uso desse pronome no português brasileiro (PB) em algumas variedades e regiões.

São Luís – Maranhão

Uma das cidades pesquisadas neste estudo é São Luís, capital do estado do Maranhão. Traçando um breve histórico, São Luís foi fundada em 1612 por uma expedição francesa, cujo objetivo era estabelecer uma colônia na região. Com a expulsão dos franceses, a cidade passou

ao domínio dos portugueses, mas em 1624 foi novamente invadida, dessa vez por holandeses, que permaneceram no local até fevereiro de 1644. Depois desse período foi oficialmente colonizada pelos portugueses (AGUILERA, 2013, p. 251-259).

Todos os anos de história, e a colonização de diferentes países durante a sua formação, fazem com que São Luís guarde no uso da língua marcas de toda essa trajetória. Essas marcas são bem características da cidade, e a utilização do pronome *tu* é uma delas. O mito citado por Bagno (1999, p. 46) também faz alusão ao uso do pronome *e que*, na maioria dos casos, ocorreria com o verbo na segunda pessoa, porém, durante a análise do material coletado, nem sempre foi possível perceber essa condição.

- (1) M1: Foi durante esse tempo que *tu descobriu* uma técnica maravilhosa que usa como matéria-prima a casca e folha do mangue, certo?

O uso informal da língua colabora para a discordância no uso do pronome com relação ao verbo. Em (1) é possível observar que o pronome *tu* está acompanhado do verbo em 3ª pessoa, *descobriu*, e não em 2ª, *descobriste*, como consta na norma padrão da língua.

- (2) M1: Ó/É. Eu passaria, nota deiz... E além de tudo isso... o H1 é youtuber, *tu tem* o canal “Tá bonita”. *Tu atualiza* frequentemente? Qual é o tipo de conteúdo que *tu posta*?

- (3) H1: Ele é aplicável pra quem tem gordura ali... acima de 30 milímetros... daquela dobra... que *tu lembra* que *tu [fizestes]*...

- (4) M2: Mas não precisa voltar no tempo pra comer balinha de coco não, sabe por quê? A gente vai *te* ensinar. Na verdade, quem vai ensinar pra gente é a M1, acertei, né?! *Tu és* fisioterapeuta, professora, mas *sabe* cozinhar também, né?!

Enquanto em (2) a inadequação entre pronome e verbo permanece, em *tu tem*, *tu atualiza* e *tu posta*, em (3) podemos verificar as duas situações. Enquanto o falante utiliza, a princípio, *tu lembra*, logo em seguida utiliza o verbo com marca de 2ª pessoa, mas do plural. A informalidade observada durante a conversa, possibilita essa alternância sem nenhum prejuízo da comunicação iniciada entre os falantes. Já em (4) o locutor utiliza o pronome oblíquo *te*, em

seguida, o pronome e verbo concordando com segunda pessoa, *tu és*, porém, na retomada do sujeito, o verbo já aparece em terceira pessoa, *sabe*, não concordando com o pronome *tu* usado anteriormente.

(5) M1: H2, pra *ti*, o que é ser daqui?

(6) M1: A gente mora num estado com muitas inspirações, então... ainda bem que *você* *voltou*, vou continuar aguardando e acompanhando, visitar a próxima exposição.

Em (5) é possível observar a utilização do pronome oblíquo tônico de segunda pessoa do singular *ti*, em vez de “você”, mas em (6) existe a alternância para o *você* e o verbo em 3ª pessoa. Esse fenômeno é muito comum nas falas observadas em São Luís.

(7) M1: Exatamente, então... gente... a dica é essa, é o equilíbrio, o protocolo do H1, que eu gostei, eu vou *te* procurar...

Em (7) verifica-se novamente a utilização da forma oblíqua *te*, que faz parte da designação da segunda pessoa (com quem se fala).

(8) M1: Poder distribuir () não KS... a gente vai amarrar cinquenta reais nas *tuas* costas, *tu vai sair correndo* na Quarto Centenário, quem pegar primeiro, entendeu, ganha essa ação do Show da 94, *cê topa?*

Em (8) observa-se a alternância entre o *tu*, pronome que designa segunda pessoa, acompanhado de locução verbal *vai sair correndo* em terceira pessoa, e *cê*, considerado por Castilho e Elias (2015), como partícula que designa pronomes sujeitos de segunda pessoa no PB informal. Salienta-se que, em algumas gramáticas tradicionais, o *você* aparece como pronome de tratamento de segunda pessoa, mas acompanhado de verbo em terceira pessoa.

(9) M2: “Boa tarde, adoro ouvir *vocês* no trabalho, me chamo Jaqueline”. Oi Jaqueline.

(10) M2: Ok, ó “Estou sintonizado aqui, ouvindo *vocês* na casa das minhas amigas, toca ‘Baby alô’, quero muito ganhar esse ingresso e levar minha sobrinha para assistir os Incríveis 2. Raiane, do Monte Castelo”.

(11) M1: Trouxe uma visita hoje pra *vocês*, professor H1.

Quando há mais de um interlocutor, como em (9), (10) e (11), nota-se que *vocês* é o termo que se mantém na fala, comprovando o desuso do *vós* que, de acordo com a norma padrão, estaria em concordância com a utilização do *tu* como pronome utilizado para designar a segunda pessoa no singular.

(12) M2: Quando as duas coisas se juntam, negro e ser mulher, *você*... *você* é vista por dois véus, o véu do racismo e o véu do machismo, quando essas duas coisas se combinam, a ideia é fique no *teu* lugar.

Em (12) o pronome escolhido para uma referência genérica é o *você*, com o acompanhamento do verbo em terceira pessoa, *é*, porém, o possessivo escolhido é *teu*, de segunda pessoa.

(13) H1: M1, como a *sua* mãe falou, ela *lhe* entregou para o mundo e *você*, mesmo viajando o mundo todo, jogando basquete, representando o Maranhão e o Brasil, fora e dentro do país, *você* não *perdeu* a *sua* essência e nem por isso saiu do *seu* bairro que é a Liberdade né?

(14) H1: M1 eu to vendo uns rostinhos aqui ainda bem novinhos, bem bonitinhos, eu queria saber de *ti*, quando surgiu a *tua* ideia de iniciar esse projeto, aqui dentro da *tua* comunidade?

Em (13) o uso do pronome *você* é acompanhado do verbo em terceira pessoa e das formas oblíqua *lhe* e possessiva *sua*, largamente empregadas na referência ao interlocutor, embora de terceira pessoa originalmente. Em (14) ocorre a concordância da forma oblíqua *ti* com o possessivo *tua*. Ambos os enunciados foram realizados pela mesma pessoa, o que sugere certa naturalidade do falante na alternância de tratamento.

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Diferente de outras regiões brasileiras, a região Sul ainda conserva em algumas cidades a prevalência do uso do pronome *tu* para a referência à segunda pessoa do discurso (aquele com quem se fala). Uma dessas cidades é Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, que se comparada a outras capitais brasileiras, é uma das mais novas.

A fundação da cidade de Porto Alegre data de 26 de março de 1772, com a criação da Freguesia de São Francisco dos Casais e que cerca de um ano depois foi alterada para Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre. Porém, o povoamento começou por volta de 1752, com a chegada de 60 casais portugueses açorianos trazidos por meio do Tratado de Madri para se instalarem nas Missões, região do noroeste do estado que estava sendo entregue ao governo português em troca da Colônia de Sacramento, nas margens do Rio da Prata. A demarcação dessas terras demorou, e os açorianos permaneceram no então chamado Porto de Viamão, primeira denominação de Porto Alegre. A partir de 1824, passou a receber imigrantes de todo o mundo, em particular alemães, italianos, espanhóis, africanos, poloneses, judeus e libaneses (CARVALHO; CARDOSO, 2013, p. 78). Tal qual ao que acontece em São Luís, a história sobre a fundação, colonização e migração de Porto Alegre também conta com povos de diversas etnias, o que pode ter colaborado para adaptar o PB em formação usado na região.

O período de análise dos contextos de fala espontânea captados em Porto Alegre possibilitou perceber que o uso do pronome *tu* é mais frequente do que o de *você*, porém a flexão verbal em segunda pessoa também é rara.

- (1) P1: () e que tudo vai dar certo pra *ti* e esse novo emprego que vai vir pra *ti*, vai ser pra realmente a *tua* vida andar, *pode* ficar tranquila.

Em (1) verificam-se o uso da forma oblíqua tônica *ti* e o uso do pronome possessivo *tua* concordando com a segunda pessoa, porém o verbo está flexionado em terceira pessoa.

- (2) H1: Que que *tu acha*, hein, vale a pena ela insistir ou é barco furado? Vale a pena ela insistir, ou, na *tua* opinião, é barco furado? Xi::: e quando é barco furado, ai ai ai. No telefone comigo, alô alô.
- (3) H1: Um amigo meu Elton Sebastiani, ele apresentava um programa aí e teve um dia que ele não pôde aí ele disse “H1 *tu não pode* ir lá me substituir?”.

(4) P2: Legal, mas vale por um, *tu vê*, quanto tempo faz e *tu lembrou*.

Em (2), (3) e (4), é possível verificar que o pronome *tu* é acompanhado do verbo em terceira pessoa, porém o pronome possessivo para a referência ao interlocutor é *tua*, como acontece em (1).

(5) H1: Seis faltando pras onze da manhã. Daqui a pouquinho tenho o Doutor Michel Soares, aqui no “Nosso advogado responde”. *Tu tem* alguma dúvida? *Tu quer* esclarecer alguma dúvida? Doutor Michel já já vai esclarecer e já já vai participando com a gente aqui, tá bom?! *Tu tem* algum santo de devoção? Gente, hoje é o dia do santo, né, sabia? Qual é o *teu* santo de devoção? Qual o *teu* santo de devoção? ((diz número de telefone)) *Tu pode* participar aqui comigo. Ou *tu pode* entrar aqui no nosso Instagram né, entra lá no Instagram do H1 e responde, *tu tem* um santo de devoção? Ou *tu não acredita*? Setenta e um por cento tão dizendo que sim, que acredita, setenta e um por cento sim, tem, vinte e nove por cento, tá dizendo que não, que não acredita e *tu, tu acredita* ou não?

Em contextos como o que é apresentado em (5), em que o locutor pretende estabelecer uma relação de maior proximidade com o ouvinte, existe ainda a repetição do *tu*, sempre acompanhado do verbo em terceira pessoa, mas com o pronome possessivo correspondente de segunda pessoa.

(6) P1: Com certeza, H1 e/ e aquele médico que atua dentro do instituto de cardiologia, salvando vidas, diariamente, é esse cardiologista que vai tá aqui na Vida Saúde consultas. Cuidando da *sua* família. Sabe aquele Clínico geral que faz aquele a/a/aquele exame completo, escuta *teus* batimentos cardíacos, escuta o *teu* pulmão, olha o *teu* ouvido, olha a *tua* garganta, faz aquele check up, sabe aquele médico, clínico, que atua dentro do hospital Santa Casa?

A variação de pronome possessivo *tua/sua*, como a que acontece em (6), não é tão frequente nas situações analisadas.

(7) H1: *Tu me avisas* todas as vizinhas todas aí, por favor.

(8) P2: *Tu me conhece*, eu *te* conheço. *Tu não sabes* de tanto que *tu tem* aí né, ouvinte. Aquele dia que *tu foi* na Vida Saúde lá...

(9) H1: E *tu moras* aí na/na/na bera da/da/na rodovia?

(10) H1: É o assistente, um dos dois assistentes, como com um *tu ti dá* e com outro *tu não falastes* mais dá pra deduzir quem é.

(11) H1: A é bom, *tu citastes* o cara de Bragança Paulista, comé que é?

Em (8) e (10), ocorrem verbos na terceira pessoa acompanhando o pronome sujeito *tu* (*conhece; tem; foi; dá*). Os casos em que os verbos correspondem à segunda pessoa do singular, acompanhando o pronome *tu*, de acordo com o que prevê a norma padrão do PB, como o que acontece em (7), *avisas*, em (8), *sabes*, e (9), *moras*, embora raros, ainda são mais comuns do que as falas analisadas em São Luís, no Maranhão. Em (10), *falastes*, e (11), *citastes*, o verbo está flexionado na segunda pessoa do plural. Observam-se, ainda, os pronomes *te* (8) e *ti* (10) na referência ao interlocutor.

(12) P2: Eu consultei de manhã, minha consulta era de tarde, cheguei lá, tinha vaga, consultei de manhã, deixei de *te* ver ()

(13) H1: Amada, eu fico feliz, um beijo pra *ti*, pra todo o povo de General Câmara.

(14) H1: Querido. Quem é que tá *contigo* aí P3?

Os pronomes oblíquos átonos e tônicos, como os observados em (12), (13) e (14), também são bastantes frequentes, uma vez que a maior parte dos discursos usa o *tu* como sujeito.

A manutenção do pronome *tu*

O principal problema que se encontra ao tratar de uma variante é a proporção em que ela ocorre combinada com outras. Molica e Braga (2017, p.16), quando tratam da dimensão quantitativa que se insere dentro da Teoria da Variação afirmam que:

[...] no uso real da língua, que constitui o dado do linguista, seja na forma falada ou na forma escrita, tais categorias se apresentam sempre conjugadas; na prática, a operação de uma regra variável é sempre o efeito da atuação simultânea de vários fatores.

Essa questão se percebe na utilização do pronome *tu*, nas situações de fala espontânea analisadas, pois ora o pronome concorda com o verbo e ora não concorda, e esse fenômeno ocorre tanto em contextos mais formais quanto nos informais. Dessa forma, é praticamente impossível medir os dados reais de uma categoria, sem levar em consideração as outras a ela associadas. Ou seja, não existe forma de isolar e avaliar uma variante de forma separada, pois ela faz parte de um contexto de uso.

Durante o período de observação, foram verificadas as proposições do uso do *tu* no PB e as variações na utilização tanto do pronome, quanto de suas formas oblíquas (*te*, *ti*, *contigo*) e pronomes possessivos correspondentes, e essas análises apontam que a forma *tu*, vista de maneira isolada, não traria nenhum contexto para propor os objetivos deste trabalho.

As transcrições tornaram possível a percepção sobre como funcionam essas variações em diferentes regiões brasileiras. Com base nas referências bibliográficas consultadas, foi possível perceber como essas variações atuam dentro do PB e sobre como a língua é propriedade de uma comunidade e não de um indivíduo, comprovando assim o seu fator social.

A tabela a seguir reúne os resultados de toda a amostra descrita, apresentando um panorama geral do emprego dos pronomes observados no corpus a partir dos percentuais de frequência de uso. O intuito é analisar a coexistência dos sistemas de tratamento de *tu* frente a *você* com seus paradigmas verbais, de possessivos e de clíticos correspondentes. Essa análise estrutural possibilita a verificação das possíveis “misturas de tratamento” apontadas nas gramáticas tradicionais.

Tabela 1 – Ocorrências – números absolutos

Ocorrências	São Luís/MA	Porto Alegre/RS
tu+verbo na 3ª pessoa	49	64
tu+verbo na 2ª pessoa	2	4
você+verbo na 3ª pessoa	31	1
pronomes oblíquos de 2ª pessoa	14	18
pronomes possessivos de 2ª pessoa	19	20
pronomes possessivos de 3ª pessoa	7	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 2 – Ocorrências – números relativos

Ocorrências	São Luís/MA		Porto Alegre/RS	
	Número de ocorrências	Porcentagem	Número de ocorrências	Porcentagem
tu+verbo na 3ª pessoa	49	59,8%	64	92,8%
tu+verbo na 2ª pessoa	2	2,4%	4	5,8%
você+verbo na 3ª pessoa	31	37,8%	1	1,4%
Total	82	100%	69	100%
pronomes possessivos de 2ª pessoa	19	73,1%	20	95,2%
pronomes possessivos de 3ª pessoa	7	26,9%	1	4,8%
Total	26	100%	21	100%

Fonte: Elaborada pela autora.

No material analisado provindo de ambas as cidades, a ocorrência do pronome *tu* é frequente, porém, em São Luís nota-se uma maior coexistência do *tu* ao lado de *você*. Em Porto Alegre essa coexistência é quase nula. Acredita-se que, com base nas bibliografias consultadas, haja a utilização de *vocês* para a indicação do plural de *tu*, como observado em São Luís, uma vez que a forma *vós* já entrou em desuso no PB, porém, em Porto Alegre, nas situações analisadas não foi possível comprovar esse uso.

A ocorrência mais regularmente verificada em ambas as cidades é a de *tu* acompanhado do verbo na terceira pessoa. Enquanto em São Luís esse uso corresponde a 59,8% dos casos, em Porto Alegre esse número chega a 92,8%. Já levando em consideração o uso dos pronomes oblíquos (clíticos) correspondentes, não foi possível observar a variação, uma vez que em todas as situações analisadas, esses concordavam com a segunda pessoa.

Nos dados de São Luís também se observam ocorrências mais recorrentes de variação entre os possessivos de segunda pessoa (*teu* e variações), que somam 73,1% das ocorrências, e os de terceira pessoa (*seu* e variações), que totalizam 26,9%. Em Porto Alegre, essa variação de uso parece ser bem menor, predominando os pronomes possessivos de segunda pessoa (95,2%).

Diante desses casos, é possível perceber que as variações são mais frequentes em São Luís do que em Porto Alegre. Os dados provenientes da capital do Rio Grande do Sul mostram fortes características da manutenção e uso recorrente do pronome *tu* e suas formas

correspondentes, mesmo que, na maioria dos casos, o verbo em terceira pessoa seja mais frequente do que em segunda, o que só foi observado em quatro casos.

Conclusão

Durante todo o período do estudo, foi possível perceber que existem formas diversas nas classificações e nomenclaturas destinadas aos pronomes pessoais nas gramáticas do português publicadas no Brasil e que a forma *tu*, objeto deste estudo, também ainda permanece aparecendo nas listagens gerais citadas por autores como Neves, Cegalla, Castilho e Elias e Perini, apesar de alguns desses já indicarem o seu desuso em algumas regiões. À exceção de Cegalla, os demais adotam uma visão alinhada à sociolinguística e exploram o PB.

A evolução das classes e subclasses sofre, claramente, modificações diacrônicas, que não foram aprofundadas neste estudo, mas que auxiliam na compreensão geral dos objetivos propostos. A partir dos anos 2000, é possível perceber que a forma *você* passou a ser aceita e estudada pelas gramáticas normativas, devido a sua intensa utilização em todo o território nacional. Porém, mesmo diante do largo uso do pronome *você*, a forma *tu* ainda se mantém viva.

A seleção de duas cidades de diferentes regiões brasileiras possibilitou uma maior compreensão das diferenças de uso, relacionadas, entre outros aspectos, ao fato de se tratar de contextos comunicativos diferentes. Enquanto em São Luís, situada na região nordeste, os dados revelam a coexistência entre os tratamentos *tu* e *você* e essa coexistência também se verifica nas formas correspondentes, exceto nas partículas clíticas, em Porto Alegre se mantém, na maioria das situações analisadas, o uso do pronome *tu* e suas formas correspondentes.

A despeito de as variações de tratamento ocorrerem ou não, o uso do pronome *tu* em geral não é acompanhado do verbo em segunda pessoa, mas em terceira, fato esse que contraria a norma padrão do PB e que corrobora as hipóteses de manutenção que levam em consideração a teoria da variação linguística adotada pela sociolinguística.

Não é possível afirmar que os resultados deste estudo são exatos, uma vez que a língua é viva e sofre constantes modificações, porém, uma das hipóteses é a de que o uso do pronome *tu* não está apenas relacionado à estrutura prevista na norma gramatical, mas vinculado ao dialeto próprio utilizado em cada uma das cidades. O uso foi adaptado de acordo com as necessidades comunicativas e se mantém por esse motivo.

Independentemente de a fala estar ou não adequada ao que prevê a norma padrão do PB, as modificações adotadas pelos falantes não trazem nenhum prejuízo para os processos

comunicativos. A coexistência entre os pronomes *tu* e *você* em uma mesma situação envolvendo dois ou mais falantes comprova o que Preti (2003, p. 22) já defendia, isto é, que os indivíduos não apenas sabem falar, mas também observam e compreendem como os outros falam.

É nesse sentido de multiplicidade que a comunicação dos falantes se concretiza no cotidiano, o que auxilia a compreender o que Bagno (1999) propõe quando aborda a utilidade de se abandonarem as tentativas de estabelecimento de localidades do país onde se usa a língua de modo melhor ou pior, uma vez que todas as variedades devem ser consideradas e valorizadas, pois representam a cultura e a diversidade de um povo.

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *A geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. [livro eletrônico] – p. 251-259. Londrina : Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/geolinguistica_digital.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

CARDOSO, Simone; CARVALHO, Eder dos Santos. Centro histórico de Porto Alegre – uma relação entre arquitetura, mídia e história. *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 7. Porto Alegre: PPGH-UNISINOS, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/333/234>>. Acesso em: 5 out. 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa – Novo Acordo Ortográfico*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In.: MUSSALIM; BENTES (Org.). *Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez: 2000.

FRANCESCHINI, Lucelene Teresinha; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. A Variável Sexo/Gênero e o Uso de Tu/Você no Sul do Brasil. *Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, p. 182-205. Londrina: SIGNUM, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/20205/16677>>. Acesso em: 5 out. 2018.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Parábola, 2016.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à Sociolinguística – o tratamento da variação*. 4. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

MARTELLOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do Português do Brasil. *Letras*, n. 44, p. 91-106. Curitiba: Editora da UFPR, 1995. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/download/19069/12374>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

O DESAPRENDER NO OLHAR ARTÍSTICO DAS PERSONAGENS: REFLEXÕES SOBRE O ROMANCE “CAFÉ” DE MÁRIO DE ANDRADE

Bruno Pereira dos Santos¹

Resumo

Neste trabalho buscaremos analisar o romance inacabado *Café*, de Mário de Andrade, escrito entre 1920 e 1945, mas publicado apenas em 2015. Dentre outros propósitos, queremos de forma analítica ver o duplo sentido deste livro. Por um lado, explorar como se produz a fissura que deixará a música infiltrar-se no campo literário e a literatura no campo da música, por Mário de Andrade no século XX. Por outro lado, refletir sobre os olhares das personagens desaprendendo o mundo na cidade de São Paulo, nesse conceito de “desaprender” no qual Oswald de Andrade, no movimento Antropofágico, quer levar o homem ao processo de voltar a um ponto inicial que lhe permite se despir de toda e qualquer cultura imposta, digeri-las para a formulação de um novo conceito.

Palavras chave: Mário de Andrade. *Café*. Desaprender. Olhar. Personagem.

Abstract

In this work we will analyze the unfinished novel *Café* of Mário de Andrade, written between 1920 and 1945, but published only in 2015. Among other purposes we want to analytically see the double meaning of this book. On the one hand, exploring how to produce the fissure that will let music infiltrate the literary field and literature in the field of music, by Mario de Andrade in the twentieth century. As well as reflect on the looks of the characters unlearning the world in the city of São Paulo. In this concept of "unlearning" where Oswald de Andrade in the Anthropophagic movement wants to lead man to a process of returning to a starting point that allows him to undress of any imposed culture, digest them for a new concept.

Keywords: Mário de Andrade. *Café*. Unlearn. Look. Character.

Introdução

A obra *Café* apresenta um resgate histórico e memorialístico da crise do café iniciada em 1929, com a queda da Bolsa de Nova Iorque, que resultou na Grande Depressão. Uma das principais atividades econômicas brasileiras era a venda do café, que também foi afetada pela crise. Mário de Andrade faz uma leitura dos acontecimentos da época e os descreve em seu romance. O livro é dividido em duas partes, a primeira chamada “A noite de sábado,” que narra a vida e vinda de um nordestino, Chico Antônio, para São Paulo. A segunda mostra uma família do interior que passa a morar em São Paulo; nesta parte o foco está em “As duas irmãs,” que é o título dado por Mário para narrar a vinda dessa família.

¹ Mestre em Literatura e Crítica Literária – PUC-SP. Contato: brunoprof@hotmail.com.

Com isso, buscaremos situar a força do romance *Café*, no limiar das personagens, misturando o novo espaço no tempo redentor da narrativa modernista. Situaremos no olhar das personagens o desaprender sobre a cidade que é transformada e vista de uma forma diferente, por meio da relação ser e mundo. Chico Antônio descobre uma nova São Paulo no olhar de cantador (artista) cachaceiro, e neste olhar temos a possibilidade de (re)ver a cidade de um ângulo diferente, que pode ser o olhar do próprio Mário, artista inquieto, descobridor de um mundo utópico dentro da realidade do seu tempo.

A força do romance *Café* na literatura brasileira

A principal característica que temos no romance *Café* é a oralidade, presente na narração, figurada na voz do cantador Chico Antônio. Esse personagem tem o corpo forte para o trabalho braçal, simples, “Era banguela. Faltavam os dentes da frente no maxilar, superior...” (ANDRADE, 2015, p. 45).² Não era apegado às coisas, característica de um andarilho: “Andarilho por delícia, por destino, não possuía noção de tempo e espaço.” (p. 49). Mas, todos gostavam dele, era admirado por muitos. “Todos o amavam, é a verdade. Chico Antônio podia ser cachaceiro, meio avoadado sempre, ôh sabiá da mata! mas todos gostavam dele.” (p. 54).

Chico Antônio não sabia falar (dialogar), mas tinha um dom que sustenta todo o romance – a voz potente de um cantador do sertão nordestino – e com este carisma contagia a todos pela voz no ritmo do ganzá.³ É exatamente nessa personagem que Mário traz sua força de musicista e pesquisador da cultura brasileira, em particular a nordestina.

A voz é uma presença marcante no romance; é por meio dela que temos um romance falado (marcado pela oralidade). Para Paul Zumthor⁴ “a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo [...]. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem” (1997, p. 83-84). Em Chico Antônio, toda a representatividade de sua fisionomia está na voz (de cantador), Mário faz dela um palco para outras linguagens dentro do romance, e uma resposta social para a época que perpassa seu tempo.

Em Chico Antônio há esta voz firme e forte, sua humanidade se fortifica na voz. É nela que ele se realiza enquanto ser humano; por meio da voz, liberta o seu eu diante dos outros eus

² A edição do romance *Café* consultada para a realização deste trabalho é a primeira, publicada em 2015 pela Nova Fronteira. Todos os excertos da obra serão transcritos dessa edição, doravante seguidos apenas pela indicação da(s) página(s).

³ Ganzá é um instrumento musical de percussão utilizado no samba e em outros ritmos brasileiros.

⁴ Paul Zumthor (1915-1995) foi um importante medievalista, crítico literário, historiador da literatura e linguista suíço.

e cria em seu canto uma intimidade interativa, que sem sua voz poderia ficar suprimida na personagem.

E Chico Antônio, doce e forte, com sua voz tostada pela nasalção, voz fiel, voz verdadeira, Chico Antônio hipnotizava. Todos estavam na intimidade mais funcional da vida, eram apenas movimento; e essa força obscura, despercebida, da vida animal, se torna por assim dizer palpável e gozável, nascendo do canto monótono. (p. 52).

A forma na obra está apoiada no lírico e dramático. O lírico está na própria musicalidade que Mário apresenta na obra, personificada no cantador. E quando canta encontra no outro sua intimidade e sua completude; pela voz Chico Antônio se encontra no outro, unindo sua voz nas vozes dos eus, lançando sobre eles sua força de cantador e fragilidade sertaneja. Assim, Mário aponta que “O homem só fica inteiro, só fica bem equilibrado, na intimidade de mais um” (p. 103). Chico Antônio encontra na música essa intimidade, porém, fora dela, a personagem não estabelece uma relação mais íntima, só a música o liberta e o faz se encontrar no outro.

Dramático, pois narra a migração de Chico Antônio para São Paulo e nos mostra os conflitos de uma família do interior que se muda para capital, bem como a própria crise do café, afetando a economia do Estado. Mário trabalha com o lírico e o dramático, porém mais com o lírico, já que se apresenta em sua totalidade ritmada. Há na forma de *Café* o entrelaçamento dos dois gêneros. Segundo Lukács (2009, p. 43):

A forma de expressão dramática, porém – o diálogo –, pressupõe um alto grau de comunhão desses solitários para manter-se polifônica, verdadeiramente dialógica e dramática. A linguagem do homem absolutamente solitário é lírica, é monológica; no diálogo, o incógnito de sua alma vem à luz com demasiada força e inunda e oprime a univocidade e a acuidade do discurso.

Chico Antônio é este solitário (vagante, andarilho) que encontra na linguagem lírica, certo diálogo com o seus, dando ao seu canto uma força que inunda o palco de maneira subjetiva e encantadora. Mas, o seu destino é trágico, destino este que tenta encontrar na unidade, a união voraz, animal. Segundo Lukács:

Essa solidão é mais profunda do que a requerida pela forma trágica, pela relação com o destino [...] ela própria terá de tornar-se problemática e, aprofundando e complicando o problema trágico, tomar-lhe o lugar. Essa solidão não é simplesmente embriaguez da alma aprisionada pelo destino e convertida em canto, mas também o tormento da criatura condenada ao isolamento e que anseia pela comunidade. (2009, p. 43).

A alma desse novo herói (anti-herói) busca novos problemas, mas já não é um salvador, sua personalidade se impõe na obra, porém não é o referencial que resolve os problemas, pois não tem poderes ou qualidades que o façam superá-los. Este herói que se mistura nos gêneros

apresentados por Mário é como se fosse um transgressor que rompe com a forma dada pelos gregos. E neste anti-herói:

Tal solidão não é apenas dramática, mas também psicológica, pois não é somente o apriorismo de todas as *dramatis personae*, mas ao mesmo tempo a vivência do homem que se torna herói; e se a psicologia no drama não deve permanecer como matéria-prima não elaborada, o seu único meio de expressão é a lírica da alma. (LUKÁCS, 2009, p. 44).

É nessa reflexão que podemos lançar luz sobre a personagem cantadora com sua voz potente representada no romance exclusivamente na figura de Chico Antônio, cuja única forma de expressão é o canto. Sua personagem se completa na voz, linguagem pela qual habita seu ser, transmitido para os outros eus, neste palco subjetivo que é sua voz. Seu valor está na voz, e na ausência dela o cantador perde sua essência, como se retirassem sua identidade, restando-lhe apenas um corpo forte para o trabalho bruto. Assim, o fazendeiro, sem ouvir seu canto, o vê apenas como um corpo forte e diz: “– Dá bom camarada se não for cachaceiro – brincou o dono da fazenda, [...] olhando aquele corpo forte” (p. 148). Nesse momento, Chico Antônio se sente despido de sua voz, o “herói” se torna comum, calado, sem poder reagir.

Este anti-herói não pode se defender, pois não traz consigo a verdade única (transcendental), e a leitura do romance exige de nós uma leitura que sofre ruptura com o passado grego, fazendo do mundo contemporâneo uma relação do eu com o mundo (outros eus), e nesta relação se busca a essência, a imanência.

Assim, podemos refletir que a voz de Chico Antônio, dom natural, não vem do mundo para si, mas brota do seu interior como um clamor para os eus, porém esta voz só pode ser ouvida quando cantada, acompanhada de seu ganzá. Forma que Chico Antônio podia ser escutado. Mário encontra na música possibilidade de dar voz a um migrante nordestino. Mário quis esta forma em seu ato criador. Segundo Bakhtin:

O autor-criador é um momento constitutivo da forma artística. Eu devo experimentar a forma como relação axiológica ativa com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento... (1990, p. 58).

Assim, Mário busca esta forma cantada e representativa, aliando lirismo e dramaticidade como possibilidades estéticas para sua formulação. O romance ganha força na palavra cantada, elemento que dá relevância para obra na literatura brasileira, em especial no modernismo. Mário talvez quisesse mostrar as características de Chico Antônio, que tem uma fisionomia meio farrapada, que não chama atenção, só seu corpo para o trabalho, e, ao mesmo tempo, dar-lhe um dom de cantador, que chama atenção de forma artística, e nesse cantador a palavra ganha

força e valor estético, por seu próprio ato de poder invadir e encantar os que ouvem. Evidencia-se que

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; interioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo; o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (ZUMTHOR, 1997, p. 15).

Com essa perspectiva, Mário faz de Chico Antônio uma figura valorizada a partir do canto e, por meio do lirismo dá voz aos outros eus (migratórios) que não são ouvidos, mas apenas vistos como corpos fortes para movimentar a economia paulista.

Em *Café* também temos o resgate histórico e memorialístico da crise do café na cidade de São Paulo. O café, tema escolhido por Mário, era na época um produto que movimentava a economia e a política no Brasil, que junto ao leite de Minas Gerais visava à predominância do poder nacional por parte das oligarquias paulista e mineira na República Velha (1889-1930). Esta política durou até meados da Revolução de 1930. Em 24 de outubro de 1929, o início da Grande Depressão ou Crise de 1929, quebrou a Bolsa de Nova Iorque, atingiu também o Brasil, e, apesar do mais afetado ser o setor industrial, a economia cafeeira também sofreu com tal recessão econômica. Esta crise durou até 1945, com o fim da Segunda Grande Guerra. Mário escreve seu romance dentro desse contexto histórico e estava atento aos acontecimentos.

Com isso, Mário usa em seu romance o que estava vendo e vivendo no cenário brasileiro, mas com certo afastamento, é preciso que o eu prosador se afaste do mundo para melhor explicá-lo trazendo para personagem um olhar despretensioso e também profundo diante do novo que se estabelece no olhar.

Ao se afastar, olhares são lançados. O olhar é como a busca de um mundo que se apresenta diante de quem olha, é um desaprender que traz um mundo novo e com ele as personagens se relacionam.

No romance, a personagem de Chico Antônio é este homem que tenta desaprender o mundo na cidade de São Paulo como um migrante nordestino. E Mário como “artista não copia nem a realidade, nem a sua visão do real – ele inventa uma realidade em linguagem em outro código. Escreve com formas, ritmos e relações” (LEFEBVE, 1980, p. 17). O romance deixa de ser uma cópia, transformando-se em outra realidade, com outros olhares e linguagens no palco dos eus.

Em Chico Antônio, sertanejo desapegado, tem-se o olhar artístico lançado sobre a cidade de São Paulo pela primeira vez, apesar de “cachaceiro, meio avoadado” (p. 54). Ele desaprende a

cidade em seu olhar contemplativo, descobrindo nesse olhar uma nova São Paulo. Dá ao leitor uma visão exigente, olhar que transforma e desnuda a cidade.

No olhar de Chico Antônio, temos o resgate memorialístico da cidade, entrelaçando tempo e espaço. É para a personagem a descoberta de um mundo: “pra Chico Antônio, a paisagem do centro urbano de São Paulo era apenas duma boniteza violenta, nunca vira coisa assim, tão linda! (p. 69). Era para ele uma nova forma de ver a vida, aqueles olhos que contemplavam a cidade eram os mesmos que tinham saído do nordeste, mas seu olhar já não é mais o mesmo, o novo se faz presente diante daquele “sabiá da mata” que tem a cidade a sua frente.

Há na personagem um novo modo de ver a realidade que lhe é apresentada, e “É o senso do escritor integrado de tempo e espaço, que molda o senso de realidade” (LEFEBVE, 1980, p. 19). Nessa realidade há posicionamentos sobre a imigração dos italianos que vieram a São Paulo para enriquecer e dar à cidade um ar diferente, que não lhe é próprio, características estrangeiras: “é certo que foram os colonos e os ricos italianos que deram a São Paulo a posição de ser um dos centros do falso brilho americano” (p. 72).

Em Chico Antônio temos este olhar artístico que constrói uma nova forma de ver São Paulo, seus pontos mais conhecidos, como a Praça do Correio e a Casa Alemã, a Barra Funda, o Anhangabaú, etc. Ele percorre esses pontos descobrindo a cidade como imigrante que é: pessoas, formas, arranha-céus... Seu olhar nu vai ganhando forma no contato com a cidade, o novo se faz, já não é a mesma cidade, temos a nova cidade dentro de um tempo e espaço. Segundo Lefebve (1980, p. 19),

No romance, esses indicadores espaciais e temporais são amalgamados num todo elaborado e concreto. O tempo engorda, toma corpo, torna-se visível; da mesma maneira, o espaço fica carregado e responsivo. O cronotopo é uma categoria formalmente constitutiva determinante da imagem do homem na literatura.

No ato do olhar desaprendido há um espaço que pode possibilitar a presença do (re)aprender, e nesse momento em que se olha acontece a ausência e a construção do novo olhar em Chico Antônio. Mário constrói, na personagem em seu tempo e espaço redentor na narrativa modernista, uma forma de resgatar momentos históricos, misturando o novo espaço no tempo, apontando para:

mundivisões [...] empenhados em representar os sinais que recebemos do mundo exterior, moldando-os em um padrão por meio de cronotopos, que são feições definidoras de pessoas, períodos e obras de artes. (LEFEBVE, 1980, p.19).

Logo, há em Chico Antônio um olhar desnudo sobre a cidade que vai ganhando roupagem na interação com ela. O narrador faz uma grande comparação, no olhar de Chico Antônio, entre a cidade e sua terra natal:

Não é possível a gente imaginar diferença mais chocante que entre o Nordeste e São Paulo, nisso. Lá uma vida adaptada, tradicional, fixa, uma cultura baseada no indivíduo e na região. Aqui uma civilização falseadora, empréstimos d'além-mar, a vida instável, cujo brilho falso não conseguia disfarçar a sua fatal transitoriedade. (p. 149).

Para Chico Antônio descobrir São Paulo seria uma aventura perigosa, pois o afastaria de sua terra, não apenas em quilômetros. O narrador completa:

Lá o homem estava bem de posse de todas as suas possibilidades de ser. E por isso também sabia cantar. Aqui um ser escalavrado de inquietações e desejos, manejado pela concorrência, mudo, enormemente mudo. (p. 149).

A cidade penetra na personagem por meio de um olhar contemplativo de Chico Antônio; ela é relida, e uma nova cidade se faz em seu olhar, em cada desaprender do olhar uma nova descoberta, o que afasta de sua terra, colocando-o em um mundo novo, porém mudo. E neste olhar São Paulo é vista de forma lírica por causa da música. No olhar contemplativo este nordestino testemunha São Paulo, como um artista que lança um olhar de cantador descobridor.

O resgate histórico e memorialístico também se dá nos olhares de outras personagens. Na segunda parte do romance, chamada “As duas irmãs,” temos o desaprender no olhar de uma família do interior do Estado de São Paulo que se muda para a capital. Em cada personagem temos um eu, a verossimilhança do narrador está no olhar das personagens. O espaço de relação desses eus é a cidade de São Paulo, descoberta por cada personagem. Esta descoberta é uma ação, que podemos chamar de tempo, cada personagem tem seu tempo de ação, e em cada tempo se constrói a intriga.

As duas irmãs são Clara e Vivi, que convencem os pais deixar o interior. Elas queriam viver na cidade e tinham uma visão prévia da vida que poderiam levar. Teriam “médico no vizinho [...], teatros, bailes, enfim era uma cidade grande” (p.151). A maior resistência vinha de seu pai, que não se imaginava fora da fazenda: “Quinzinho via com horror a aproximação da cidade” (p.151). Mas, sua esposa, Dona Eulália, o convence e todos se mudam para a capital.

Para Quinzinho a vida naquela casa em São Paulo não tinha valor. Para ele, seus significados e valores estavam na fazenda de café, e, claro, na família. Os dias na capital para Quinzinho não passavam, acordava às cinco horas da manhã (horário da fazenda) e não tinha o que fazer, tomava seu café e nada, nenhuma atividade que lhe desse prazer. Tentava descobrir algo de novo, mas seu olhar não penetrava na cidade, pois sua raiz estava no campo. Isso não

lhe permite tal desaprender por completo, não quer uma nudez no olhar, não quer aceitar a nova realidade que está diante de seus olhos.

Para Dona Eulália as horas do dia eram curtas, costurava e cuidava da casa como se a mudança para a cidade grande não tivesse alterado seus afazeres. Esta personagem nos leva a refletir a respeito “de a alma ser mais ampla e mais vasta que os destinos que a vida lhe é capaz de oferecer” (LUKÁCS, 2009, p. 117). Sua personalidade parece não caber no tempo e espaço, transita por ambos sem sofrer alterações, apesar de assumir a posição de autoridade da família no lugar de Quinzinho, que alimentava ideias de voltar para a fazenda. Dona Eulália apresenta-se como uma mulher flexível nas decisões, mas ao mesmo tempo forte diante da vida, olha para os acontecimentos e sabe se impor na hora certa. São Paulo não lhe causa medo, nem estranheza, pois está além, sua força no olhar é sustentada pela necessidade de manter a família de pé. Dona Eulália mostra-se uma mulher de olhar sereno e protetor em uma cidade grande.

Para Clara e Vivi a vida ali era um sonho, a cidade encantava aquelas meninas do interior; morar em São Paulo causava-lhes um delírio em meio a um sonho que se tornava realidade, a vida na cidade grande. Este delírio se estende para toda a família em um espírito de grandeza, móveis de luxo compunham a mobília da casa, e até a biblioteca, lugar pouco frequentado, era luxuosa, mas tudo não passava de aparência e influência da própria cidade sobre a família, conduzida pelas irmãs. As duas se sentiam realizadas em São Paulo, Dona Eulália acompanhava:

[...] num instante as moças e dona Eulália *se acostumaram com a vida nova*. Era tanto passeio, tanta visita, tanto gasto e principalmente tanta soberania, por viverem entre relações e parentes mais modestos: *se adaptaram com prazer*. (p.156; destaques nossos).

Ao mesmo tempo em que as meninas viviam um sonho e olhavam a maravilha que era viver na cidade, também queriam ser vistas pela sociedade, mostrar que tinham posses, que o café tinha dado uma condição de vida melhor. Na visão das irmãs o dinheiro conquistado era para ser gasto com os prazeres que a cidade oferecia.

Entre as irmãs, a preferida é Vivi, Clara vivia à sombra de sua irmã. Porém, Clara surpreende a família ao anunciar que ficaria noiva. “Foi uma surpresa pra todos e quase que pra ela também” (p. 167). Um bom rapaz muito religioso, chamado Fernando. Esta notícia não deixa Vivi muito alegre, “assanhou toda, invejosa. Teve a impressão de que ficara solteira pra toda a vida e uma sensação vaga mas definitiva de desaforo” (p. 168).

Muitos pretendentes já haviam passado por sua vida; o último fora Carlos, filho da sua tia Dona Hermínia, que passara para ele, então com vinte e dois anos, as responsabilidades da

fazenda. O jovem só queria saber de noitadas, bebidas e mulheres, sem muita responsabilidade. Com o início da crise e a fazenda mergulhando em dívidas, partiu para a Europa a pretexto de cuidar da saúde que estava frágil devido às bebidas. Lá, foi atendido pelos melhores médicos e mergulhou em uma vida de autodidata, apoiado em teorias que, na volta para o Brasil, lhe deram um ar de superioridade. Clara e Vivi eram apaixonadas por ele, assim como toda a família, mas Carlos passou a ser uma pessoa imprópria para elas.

Clara, em seu tempo de ação na narrativa, se mostra uma mulher flexível, querendo desfrutar da cidade grande sem muitos anseios, apenas buscando sua felicidade, construída em torno de sua família. Clara não é uma personagem conflitante consigo diante das mudanças, tanto que volta para a fazenda depois que Fernando fica desempregado. Sempre quieto Fernando tentava unir a família em um passeio ao cinema; como Clara, seu olhar para a cidade era vivê-la sem muito apego, não a via como um lugar de se fazer riqueza, pois, “Fernando não era feito para vencer, era feito pra continuar na mesma e morrer na paz dos nulos bons” (p.205). Clara e Fernando encontravam a felicidade interior em ambos, cruzavam olhares e se completavam, não eram atraídos pelo que fosse exterior.

A vida deles se tornara duma normalidade que era quase absurda por tão rara no mundo. A inteligência deles podia ser medíocre, mas a naturalidade hábil com que sabiam ser, e escolher dentre as ofertas da vida apenas aquilo que era realmente duma permanência feliz. (p. 206).

Talvez Mário quisesse mostrar, na ação dessas personagens, outro olhar sobre a cidade de São Paulo, para onde muitos vinham para fazer riqueza. Fernando e Clara encontram essa riqueza no olhar um do outro. E este olhar/olhado na temporalidade e espaço se transmuta sem alterar a essência, como se fossem duas personagens em um só olhar, diante de vários olhares ambiciosos dos outros eus, que estabelecem o interesse social. O casal se mostra na contramão dessa ambição, um defeito ou uma qualidade que Mário apontou.

Desesperada, Vivi encontra um noivo rapidamente; trata-se de Alceu, primo do pai, que morava em Itu. Seu apelido era Celegu desde criança, mas ninguém sabia por quê. Celegu era chefe em uma companhia americana; todos gostavam dele no escritório, o chefe o amava. A família e Quinzinho não suportavam.

As irmãs se casam com semanas de diferença, e Quinzinho exige que todos morem na mesma casa, pois não queria ficar longe das filhas. Celegu e Vivi têm uma filha, Lígia; Clara e Fernando têm três: Joaquim, Fernandinho e outro que o casal esperava. Celegu e Vivi moram na casa, mas têm suas vidas separadas do corpo da família.

Na convivência familiar, temos diferentes olhares sobre a cidade de São Paulo, uma família que vive de aparência influenciada pela burguesia paulistana criticada por Mário: “A valorização do café o enriquecera mas não o tirara do bom senso e da mediocridade” (p. 151). Nos olhares de Celeu e Vivi, a cidade era o lugar de fazer riqueza, nela eles construiriam suas vidas e patrimônio, que deixarão para a filha. Celeu é um patriota comprado por seu chefe, “o ianque”, que apesar de ofender sua pátria continua contando com seu trabalho na companhia.

Diferente da irmã, Vivi é a mais contaminada pela burguesia paulistana, junto ao já contaminado Celeu, pois querem enriquecer honestamente, mas querem isso. Vivi está totalmente submissa a Celeu, ela é sua fiel confidente, não faz nada que o desagrade, sua vida agora na cidade grande gira em torno de seu marido, até um jantar com o chefe de Celeu e o Presidente do Estado alterar em parte seu olhar sobre si mesma, pois se sente mais valorizada nos olhares dos ali presentes.

Vivi estava encantadora. A presença de homens assim tão potentados a intimidava muito. Era apenas uma timidez primeira que se ela continuasse a frequentar ambientes desses logo havia de perder e virar mulher de alta sociedade. (p. 192).

Mas, Vivi só tinha olhos para Celeu e para a ambição de com ele enriquecer, para dar melhores condições para a filha e ser bem vista pela sociedade paulistana e pela família. Vivi e Celeu têm olhares diferentes dos de Clara e Fernando.

Quando Dona Eulália dá a ideia de voltar para a fazenda com Clara e Fernando, para que este, agora sem emprego, pudesse ajudar Quinzinho na administração, Vivi e Celeu já pensam que queriam roubar a herança e que a mãe tinha preferência pela irmã, novamente se mostrando ambiciosa e invejosa.

Com este olhar de desconfiança, visita os pais e a irmã menos de vinte dias depois de se mudarem. Queria ver, inspecionar a herança. Com essa visita, temos outro elemento que situa a força deste romance na literatura brasileira, que é a mudança de posição das personagens. Vivi já não é mais a mesma. “Vivi estava mudada! Era a mesma e era outra! Todos sentiam que ela era sempre a mesma e que no entanto estava completamente mudada” (p. 224). A mudança da mãe faz de Vivi outra mulher, igualando-a ao seu marido: “Vivi estava outra, estava enfim Vivi. Em vinte dias de liberdade da mãe [...] dera a primeira ordem [...]. Era uma companheira o tratando de igual pra igual...” (p. 231).

Nessa cumplicidade do casal, ambos concordam que Vivi devia ir à fazenda para policiar a família, “Mas lhe desagradaria à altivez ser ela mesma a polícia” (p. 230). E todos sabiam que ela faria a visita para saber como estava sua parte na herança. Vivi é outra mulher, mais confiante e corajosa, não é mais a sombra do marido, como outrora a irmã fora a sua. A mudança

na característica da personagem se dá depois daquele jantar: “Vivi conservara uma saudade física do olhar do chefe” (p. 233). Ela passa a ter um novo olhar sobre si, e ao mesmo tempo a ambição de enriquecer ao lado de seu marido Celeu, que tem o mesmo olhar. São Paulo é o palco dos acontecimentos.

Mário trabalha com múltiplos olhares sobre a cidade de São Paulo, que traz em seu bojo imigrantes e migrantes de toda parte, bem como busca fazer uma crítica à burguesia paulistana, que extrai do café sua riqueza. Assim, como em *Paulicéia Desvairada*, faz uma análise do provincianismo e da sociedade paulista do começo do século XX. Tanto que na Semana de Arte Moderna de 1922, um dos poemas de *Paulicéia* lido para o público foi Ode ao Burguês. A própria plateia era o alvo de versos da poesia, como: "Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,/ o burguês-burguês!/ A digestão bem-feita de São Paulo!/ O homem-curva! O homem-nádegas!/ O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,/ é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!" (1987, p. 88).

Assim, Mário ao se afastar de sua realidade, a interpreta, resgatando a multiplicidade vazia do mundo e tornando-o pressuposto de sentidos; molda realidades e testemunha sua percepção, e da realidade criou outra forma de realidade pelo mundo da música e das letras.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Paulicéia desvairada*. Lira paulistana. In: _____. *Poesias completas*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, EDUSP, 1987.

_____. *Café*. Estabelecimento do texto, introdução, posfácio e seleção de imagens por Tatiana Longo Figueiredo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec/Educ, 1997.