

# form@re

Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR  
Universidade Federal do Piauí - UFPI



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ



## **EXPEDIENTE**

Form@re. *Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*  
Universidade Federal do Piauí, v.8, n. 2, jul. / dez. 2020.

## **EDITORES**

João Benvindo de Moura  
Bartira Araújo da Silva Viana  
Maria da Glória Duarte Ferro

## **CONSELHO EDITORIAL**

Antonio Messias Nogueira da Silva (UFBA)  
Angela Kleiman (UNICAMP)  
Denilson Botelho (UNIFESP)  
Júlio Emílio Diniz-Pereira (UFMG)  
Margaret Finnegan (Flagler College - EUA)  
Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)  
Melliandro Mendes Galinari (UFOP)  
Roberto Célio Valadão (UFMG)  
Vilma Lúcia Macagnan Carvalho (UFMG)

## **NORMALIZAÇÃO – ABNT**

Bartira Araújo da Silva Viana

## **CAPA**

Mediação Acadêmica

## **EDITORAÇÃO**

Francisco Antonio Machado Araújo

## **DIAGRAMAÇÃO**

Editora Silva

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da  
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 8,  
n. 2 (2020). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2020-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.  
Semestral.  
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da  
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

<b>EDUCAÇÃO</b>	
<b>MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/ UERN</b>	<b>6</b>
<i>Iure Coutre Gurgel</i>	
<b>REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL</b>	<b>16</b>
<i>Josiane Rodrigues de Jesus</i>	
<b>A SUBJETIVIDADE DOS ENTRAVES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR</b>	<b>27</b>
<i>Maria Anunciada de Barros Lima Vieira Renária Rodrigues de Castro</i>	
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	
<b>DESENVOLVIMENTO MOTOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b>	<b>38</b>
<i>Adriano Machado Lima Mara Jordana Magalhães Costa</i>	
<b>GEOGRAFIA</b>	
<b>SABERES E PRÁTICAS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA</b>	<b>46</b>
<i>Elvis Reis de Oliveira</i>	
<b>O ESTUDO DA CIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEMEC - TERESINA</b>	<b>57</b>
<i>Vanessa Tavares dos Santos Mugiany Oliveira Brito Portela</i>	
<b>HISTÓRIA</b>	
<b>A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI</b>	<b>71</b>
<i>Valter Santiago de Oliveira Débora Laianny Cardoso Soares</i>	
<b>LETRAS</b>	
<b>ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS OBJETOS INDIRECTOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES</b>	<b>82</b>
<i>Elton Emanuel Brito Cavalcante</i>	
<b>A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO INTESTINO GROSSO, DE RUBEM FONSECA</b>	<b>98</b>
<i>Iara Silva de Souza</i>	
<b>PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO</b>	<b>108</b>
<i>Izabella Pimentel Franco</i>	
<b>AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO</b>	<b>122</b>
<i>Maria do Carmo Silva de Amorim Gomes Maria Cândida de Lima Bento</i>	
<b>O USO DO ANAFÓRICO “O MESMO” E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI</b>	<b>133</b>
<i>Wellington Carvalho de Arêa Leão</i>	

---

## A DURA BATALHA PELA MANUTENÇÃO DO FUNDEB

O segundo semestre de 2020 foi marcado por uma dura batalha entre as organizações em defesa da educação e o congresso nacional por conta da aprovação do novo FUNDEB. Em 25 de agosto, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que tornava permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovada. Além de aumentar a quantidade de recursos que a União passará a depositar no fundo, o novo formato diminuiu a desigualdade, destinando mais dinheiro aos municípios mais carentes.

Com as mudanças, 17 milhões de alunos a mais serão beneficiados no país, por meio de recursos destinados às escolas onde estudam. Outra importante mudança ocorrida foi a municipalização. Antes, municípios pobres em estados ricos não recebiam complemento da União. A partir de agora, passarão a receber.

Apesar dos avanços proporcionados por esta votação do dia 25/08, outra votação no dia 10/12 descaracterizou completamente o fundo, permitindo a utilização dos recursos por escolas privadas ou mantidas por igrejas. Por fim, no dia 17/12, por 470 a 15 votos e uma abstenção, foi aprovado o relatório do Senado ao Projeto de Lei (PL) 43/2020. De acordo com o site da CNTE, depois de receber duras críticas por sua postura na votação do dia 10, que desfigurou o texto original, o relator, Felipe Rigoni (PSB-ES), apresentou parecer favorável ao substitutivo dos senadores, que na terça-feira (15), retirou destaques que permitiam repasses da ordem de 10% de recursos do Fundo para escolas privadas e confessionais, mantidas por igrejas.

Pelo texto aprovado, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação são exclusivos para o financiamento da educação mantida pela rede pública. O PL que tornou o Fundeb permanente entra em vigor no dia 1º de janeiro de 2021. Essa vitória reflete o poder de mobilização das entidades e organizações que defendem a educação no Brasil.

Esta edição traz doze artigos de pesquisadores da UFPI, UERN, IFSC, UFES, UNIR, SEDUC/PI, SEDUC/MA, SEME/Picos-PI, dentre outras instituições. São três trabalhos no campo da Educação, um na área de Educação Física, dois na seara da Geografia, um da História e cinco de Letras.

Os artigos no campo da educação abordam temas como narrativas autobiográficas de alunos do Parfor no Rio Grande do Norte, formação continuada e inclusão de alunos surdos no ensino regular.

Na área da Educação Física temos um trabalho abordando o desenvolvimento motor e as vivências de docentes na Educação Física escolar.

No campo da Geografia, um artigo contempla saberes e práticas na trajetória do ensino dessa matéria, além de outra pesquisa que visa sobre o estudo da cidade nas diretrizes curriculares da Semec-Teresina.

Um artigo aborda a importância do estágio supervisionado na formação docente de História, na cidade de Bom Jesus, no Piauí.

Por fim, esta edição traz cinco artigos na área de Letras, abordando temas como: análise contrastiva de objetos indiretos nas línguas espanhola e portuguesa; discursos literários de Rubem Fonseca e Jorge Amado; máximas conversacionais em mensagens do *whatsapp* e o uso anafórico da expressão “o mesmo” na escrita de estagiários da área de Direito.

Desejamos a todos uma leitura proveitosa. Aproveitem para compartilhar nossa revista nas redes sociais. Continuemos nossa luta em defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade.

**João Benvindo de Moura**  
Editor executivo da revista Form@re

---

# **MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN**

## ***MEMORIES WHICH MARK: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF STUDENTS ABOUT THE LEARNING CONSTRUCTED IN PARFOR PROGRAM FROM CAP/UERN***

**Iure Coutre Gurgel**

Professor da UERN, Campus de Patu. Graduado em Pedagogia com mestrado em educação pela UERN. Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo IFRN. Atualmente, é aluno especial do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3760-2764>

E-mail: [yurecoudre@yahoo.com.br](mailto:yurecoudre@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Este trabalho tem o propósito de refletir sobre as contribuições do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- CAP/UERN para a formação de duas docentes da educação básica. A partir das narrativas (auto) biográficas é que construiremos esta pesquisa, como meio de valorizarmos as experiências construídas pelas estudantes-educadoras durante a academia. Como referencial teórico, nos fundamentamos em: BRASIL (2012), Ramalho (2003), Josso (2004), Halbwachs (1990), entre outros. A metodologia que solidifica esta pesquisa é de caráter qualitativa, tendo a metodologia da história oral como ápice da mesma. Foram desenvolvidas três sessões (auto) biográficas com as docentes participantes da pesquisa com o intuito de investigarmos as contribuições que o Programa trouxe inicialmente para a formação das entrevistadas. Os resultados apontam que a partir deste trabalho, passamos a conhecer um pouco mais o processo de construção da identidade docente a partir de diferentes ângulos, bem como as contribuições das narrativas autobiográficas como uma metodologia que permite ao sujeito investigado refletir sobre o passado e o presente de sua formação. Então, destacamos a importância do processo de formação docente como elemento favorecedor a prática reflexiva e construção da ação-reflexão-ação.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Narrativas (auto) Biográficas. PARFOR.

## MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN

### ABSTRACT

*This work aims to reflect about the contributions of the National Teacher Training Program for Basic Education – PARFOR (In Portuguese), for the training of two basic education teachers, from Patu Advanced Campus of the State University of Rio Grande do Norte - CAP / UERN. This search will be constructing from those autobiographical narratives, as a means of valuing the experiences constructed by student educators during the graduation degree. As a theoretical framework, here we are based on: BRASIL (2012), Ramalho (2003), Josso (2004), Halbwachs (1990), among others. The methodology used on it is a qualitative approach, having the oral history methodology as the main study target. Three sessions with the teachers participating in the research were developed, aiming to investigate the contributions of PARFOR program initially brought for the training of the interviewees. The results point out that from this work, we come to know a little more the process of construction of the teaching identity from different angles, as well as the contributions of autobiographical narratives as a methodology that allows the investigated subject to reflect on the past and the present of their training. So, we can point out the importance of the teacher education process as an element that favors reflective practice and construction of action-reflection-action.*

**Keywords:** Teacher Training. Autobiographical Narratives. PARFOR.

### CONHECENDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PARFOR

Atualmente, torna-se necessário a busca pela qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para a vida coletiva, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS *et al.*, 2001) e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como, requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo (COSTA, 2004).

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. - PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) estabelece a criação do Programa com o propósito de nos levar a refletir sobre o pensar em uma formação de professores alicerçada na relação teoria-prática, através de um projeto social, político e ético que valoriza e oportuniza aos docentes de instituições públicas, sejam elas municipais ou estaduais, a cursarem a sua primeira graduação, ou para outros que já possuem um curso de licenciatura, realizarem a sua segunda licenciatura, para que assim, possam relacionar as teorias estudadas na academia com a prática desenvolvida em sala de aula.

Em relação ao curso de Pedagogia, campo da pesquisa, o Decreto 6755/09, ao apontar para essas diretrizes, reforça o Par. CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Tal Resolução define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e estabelece uma nova concepção e organização curricular para o curso, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, assim distribuídas: 2800 horas dedicadas às atividades formativas; 300

horas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Acreditamos, assim que o referido Programa busca igualar as oportunidades de acesso a Universidade a todos os docentes. Reitera-se que as turmas especiais do PARFOR são compostas exclusivamente por alunos em exercício da docência em rede pública, na área ou disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou licenciatura. A inclusão do educador nos cursos de formação está condicionada à permissão formal das respectivas secretarias de educação ou órgãos equivalentes, por meio do processo de validação da pré-inscrição, quando o gestor municipal atesta o vínculo do candidato com a rede pública de educação básica.

Nesse sentido, percebemos o quanto o PARFOR poderá contribuir tanto para os discentes, nas interações com professores, estudantes, na troca de experiências construídas ao longo da docência, como para os docentes, no sentido de conhecerem a bagagem trazida por diferentes alunos-professores que pararam de estudar há muito tempo, que se dizem “enferrujados”, mas que trazem consigo experiências singulares e necessárias para serem sistematizadas no meio acadêmico.

Segundo Sacristán (1999, p. 19), a relação teoria-prática “constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do *como*, do *porquê* e do *para que* da prática educativa”. Dessa forma, acreditamos, que o PARFOR poderá contribuir para romper com distanciamento entre o que se estuda e o que se ensina, além de favorecer o aumento da autoestima e os processos relacionais entre os sujeitos.

Como referencial teórico, nos fundamentamos em: BRASIL (2012), Ramalho (2003), Josso (2004), Halbwachs (1990), entre outros. A metodologia que solidifica esta pesquisa é de caráter qualitativa, tendo a metodologia da história oral como ápice da mesma. Foram desenvolvidas três sessões (auto) biográficas com as docentes participantes da pesquisa com o intuito de investigarmos as contribuições que o programa trouxe inicialmente para a formação das entrevistadas.

## O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: DESEJOS, INCERTEZAS E VITÓRIAS

Este tópico é digamos assim, caracteriza-se como o ápice de nossa pesquisa, por buscar valorizar as narrativas de duas estudantes do curso de Pedagogia através do PARFOR, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Campus Avançado de Patu- CAP/UERN, onde irão através das narrativas autobiográficas, narrarem as experiências e aprendizados construídos durante a chegada no curso até o seu andamento.

Diante desta proposição, pensamos: O que vem a ser, então, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/PARFOR/ UERN/ CAP? Inicialmente, diremos que o Ministério da Educação-MEC através de ações conjuntas não tem medido esforços na criação de políticas que valorizem a formação profissional dos docentes, através de cursos que oportunizem a realização de muitos sonhos de professores que gostariam de cursar uma faculdade, mas, pelas circunstâncias, não tiveram a oportunidade no tempo hábil, e só agora conseguiram ingressar na Universidade.

Vemos esta política de acesso como um marco histórico na vida de muitos professores, de várias regiões do Brasil, que pela dificuldade geográfica, e outros fatores, não haviam chegado na academia, e só agora conseguiram dar esse salto qualitativo em sua trajetória profissional.

Apesar de alguns alunos-professores ingressantes do PARFOR, apresentarem algumas dificuldades para conduzirem seus estudos, enfatizamos que os mesmos trazem em suas bagagens experiências exitosas e que contribuirão de forma significativa para o bom desenvolvimento do curso e aprimoramento das práticas dos mesmos.

## MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN

[...] Assim o momento da formação docente acontece de forma concomitante com o exercício profissional. Isso contribui para fortalecer a interação entre escola básica e as IES e facilita a troca mais célere de conhecimento e experiências educacionais. Desse modo, na medida em que o PARFOR promove e amplia o acesso dos docentes à formação num contexto facilitador do processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento mediado pela relação direta entre teoria e prática, acredita-se que o Programa pode contribuir para elevar os índices de IDEB dos municípios integrantes do Programa (BRASIL, 2012, [s.p.]).

Entendemos que este trilhar durante o curso deve ser alimentado pelo respeito aos conhecimentos prévios trazidos por estes estudantes, pela vontade de chegar à universidade, a esperança de aprender coisas novas, que serão úteis para a prática em sala de aula, a melhoria de dados educacionais, por acreditarmos que o programa buscará trabalhar de forma contextualizada as questões vigentes do ensino na contemporaneidade, bem como, a relação de compartilhamento de vivências construídas ao longo do magistério.

Fundamentamo-nos na filosofia de Bourdieu (1997, 1998a), pois necessitávamos refletir sobre o PARFOR como espaço social de formação de professores. Como destaca o autor, “aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (BOURDIEU, 1998b, p. 69).

Assim, pensamos ser essencial para o processo formativo dos estudantes do Curso de Pedagogia/ PARFOR vivenciarem momentos de interações sociais, para refletirem sobre suas práticas, o pensamento de teóricos, buscando assim, fazer uma ponte de ligação com a prática pedagógica.

Vemos que a busca constante pela melhoria da formação docente é dever de todo educador preocupado com a qualidade da educação brasileira, haja visto que o processo formativo é contínuo. Apesar das diversas razões que nos leva a crer que a problemática da situação da educação brasileira não é reflexo tão-somente da desqualificação docente, consideramos que o professor é o elemento primordial do processo educativo formal, o dinamizador e mediador da aprendizagem, devendo, por isso, ser beneficiado com políticas sistêmicas que visem a qualidade dos programas de formação profissional, que possibilitem um digno plano de carreira, melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial (RAMALHO, 2003).

A partir, das reflexões aqui postas, percebemos o quanto é necessário ao educador essa busca constante de se aperfeiçoar, buscar qualificação, inovando assim, sua ação didática e proporcionando a todos os discentes uma educação pública e de qualidade a todos.

Pensar essa educação pública e de qualidade para todos os alunos, significa antes de tudo, refletirmos sobre a necessidade do educador contemporâneo de estudar, de buscar a cada dia, construir e aprender novos conhecimentos que lhes sejam úteis em sala de aula. Assim, sendo, a Universidade caracteriza-se como um espaço propício para as interrelações estabelecidas entre docentes-discentes, propiciando uma melhoria no processo de formação docente. Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA,1999, p. 19).

Fica evidente, a partir das palavras da autora acima citada que dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.

O ingresso na universidade representa para muitos acadêmicos como um momento ímpar em suas vidas, onde surgem inúmeras interrogações, sobre como é este espaço acadêmico, sua constituição, quem são seus docentes, enfim, inicialmente causa uma série de questionamentos aos graduandos. Além dessas inquietações, a chegada a universidade representa para muitos estudantes do PARFOR um momento que ficará marcado em suas vidas, ao conhecer a rotina acadêmica embora sinalize para algumas tensões, desafios, dificuldades, barreiras, mas, é preciso apostarem em seu potencial, e buscarem juntos darem o melhor de si e alcançarem os melhores resultados.

Assim sendo, o espaço acadêmico em que estão todos esses estudantes, configura-se como um local permeado pela heterogeneidade de saberes e fazeres construídos e solidificados ao longo da vida, não podemos pensar em um processo formativo diante da vida pessoal do estudante. Em seus estudos sobre os saberes docentes, Tardiff (1991, p. 234), enfatiza a importância da pluralidade de saberes dos educadores e destaca a necessidade dos saberes experienciais ao mencionar que

Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Baseado nessas proposições, nos ancoramos nas ideias de Freire (1996), quando diz que “Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.” Assim, vemos a importância de a universidade valorizar estes saberes pertencentes aos discentes como forma de reconhecê-los como protagonistas de sua formação.

Nesse sentido, o PARFOR, professores e alunos, com suas histórias de vida, suas experiências, desafios e dificuldades enfrentados, simbolizam para explorarmos e descobirmos estratégias que visem reconhecer cada sujeito ali presente como singular e ao mesmo tempo plural, sua existência em meio as relações sociais estabelecidas.

## **MEMÓRIAS QUE MARCAM: A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS DAS DISCENTES ENTREVISTADAS**

Buscaremos valorizar as vozes de duas estudantes do PARFOR, onde através de suas narrativas, relatarão sobre o ingresso na Universidade. Para tanto, nos apoiamos nas reflexões de alguns teóricos que discutem a temática, como: Larrosa (2001), Bosi (2003), Josso (2004) e outros autores.

Se alguém colhe um grande ramallete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (BOSI, 2003, p.69).

## MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN

As palavras de Bosi, na epígrafe do texto nos convida a fazermos uma viagem sobre a importância das histórias orais, das narrativas que alimentam e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens, pessoas, lembranças que emocionam e que reconstróem histórias singulares carregadas de verdades, de emoções e sentimentos.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que, à medida que valorizamos as narrativas das protagonistas dessa pesquisa, abrimos espaço para que as mesmas reconheçam que a universidade se faz no dia a dia, através das experiências construídas cotidianamente e das relações estabelecidas entre todos os que compõem a academia.

Nos trilhos por onde se movimenta o trabalho docente entrelaça-se a resignificação de valores, crenças e teorias, que vêm sendo vivenciados nas teias de relações do ofício da profissionalidade. Nesta perspectiva,

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor a oportunidade de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação (JOSSO, 2008, p. 27).

Portanto, ao sistematizarmos as narrativas (auto) biográficas que foram registradas ao longo do percurso da pesquisa favorecemos com que as reflexões sobre si realizadas por cada aluna participante resignifiquem os seus mundos, forjando-se como agentes do seu processo de formação e o espaço escolar como locus privilegiado de formação e auto formação, apontado para uma nova epistemologia de formação. Neste sentido, apoiamo-nos em postulados de Halbwachs (1990, p. 60), que faz uma pertinente reflexão sobre a história resgatada da memória:

Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória. Por história é preciso entender então não uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto (HALBWACHS, 1990, p. 60).

Foi assim que conseguimos através dos diálogos estabelecidos com as protagonistas desta pesquisa, conhecermos as primeiras lições construídas durante o ingresso no PARFOR, como forma de aprendizado pessoal, coletivo e social.

### TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A metodologia alicerçada para a construção deste trabalho, caracteriza-se pela metodologia da História oral, por entendermos que esta subsidia a reconstrução das histórias através de registros de versões de personagens que fazem parte da história, mas que não são considerados pela história oficial.

Enquanto que a história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação ao relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo (THOMPSON, 1992, p. 26).

Assim, baseado nos pressupostos discutidos por Thompson (1992), vemos que a metodologia da história oral busca ter um total compromisso em transmitir a mensagem de forma verídica e coerente, buscando dessa forma, não tratar do problema investigado com imparcialidade. Contudo, o pesquisador que se utiliza da História Oral, que opta pela “fala” do pesquisado tem que, também, saber ouvir, até porque esse outro contribuirá para que se encontrem soluções para o problema que está sendo investigado. Nesse sentido, Lopes e Galvão (2001, p.89) reforçam:

Ao escutar esse outro, escuta-se a si, os questionamentos ao problema, os próprios preconceitos, angústias e dúvidas que as declarações vão provocando, as inseguranças de uma teoria mal assimilada e todos os elementos que fazem parte desse temido e desejado processo de produção do conhecimento.

Baseado em tais proposições, buscamos estabelecer uma relação dialógica com as estudantes entrevistadas, ao qual iremos denominar de professora 1 (Margarida) e Professora 2 (Violeta).

## O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS DISCENTES DO PARFOR/CAP/UERN?

Apresentaremos a seguir algumas reflexões elucidadas com duas discentes do curso de Pedagogia pelo PARFOR/CAP/UERN. Acreditamos ser necessário, enfatizar a trajetória percorrida por estas alunas, os desafios, as dificuldades enfrentadas, enfim, toda a caminhada como meio de fortalecimento da construção identitária destas discentes.

Na concepção de Nóvoa (1995, p.25), “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Inicialmente questionamos as docentes, sobre quem seriam elas, digamos no sentido pleno da palavra, que pessoas em sua globalidade a caracterizariam? Estas respondem que:

Margarida: Sou uma pessoa que gosta de fazer amizades, sou humilde, sincera e acima de tudo busco sempre ajudar o próximo.

Violeta: Sou uma pessoa humilde, amo que faço, gosto de mim, do meu trabalho, da minha família e me sinto bem em ajudar os outros.

Conforme apontam as estudantes, percebemos que a questão da humildade, de fazer o bem ao próximo e de buscar a felicidade, são questões que estão arraigadas em seu íntimo, que nascem dentro de si e que, segundo elas contribuem para a construção de sua felicidade.

Continuando o diálogo, indagamos as estudantes, o que representou a chegada a Universidade. As mesmas destacam que:

Margarida: para mim, chegar a fazer faculdade foi o meu maior sonho, pois sempre via minhas colegas fazer faculdade e me dava uma certa inveja que pensava que nunca conseguiria entrar na Universidade.

Violeta: (emoção) hoje está na universidade é o maior presente que Deus me deu, estou muito feliz, já cheguei até a mudar minhas aulas baseado em algumas conversas que temos aqui na faculdade.

Conforme apontam as entrevistadas a chegada a academia foi o maior sonho que conseguiram realizar, tendo em vista, as dificuldades que impediam de chegar a universidade e hoje, se veem no meio acadêmico como forma de enriquecimento e gratidão.

## MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN

Continuando, indagamos as entrevistadas sobre quais as dificuldades que enfrentaram inicialmente ao ingressarem na Universidade. As mesmas responderam que:

Margarida: Quando ingressei na Universidade fiquei um pouco tímida inicialmente, pois só conhecia minha colega que era da mesma cidade que eu, mas, com o passar das aulas fui conhecendo melhor meus colegas. Outra dificuldade que tive no início foi a falta do hábito de leitura dos textos acadêmicos, geralmente só lia os materiais que trabalhava em sala de aula, aí senti muita dificuldade de compreensão de algumas ideias de autores trabalhados, mas através da perseverança e de pedir ajuda aos meus companheiros, estou conseguindo vencer este desafio. Violeta: A maior dificuldade que senti foi entender inicialmente algumas explicações dos professores e os textos trabalhados, achei uma linguagem muito difícil, o que precisava ler mais de uma vez os materiais para poder compreender melhor os textos e assim, poder participar das aulas.

Assim, percebemos que conforme apontam as estudantes, a dificuldade inicial em relação a integração com os demais estudantes da turma e a dificuldade em compreender as ideias dos autores dos textos trabalhados nas disciplinas, caracterizaram-se inicialmente como os principais obstáculos enfrentados no início do ingresso da Universidade, o que consideramos como normal, por serem estudantes que passaram muito tempo sem estudar, cerca de 30 anos, com isso, as dificuldades de compreensão e entendimento dos textos constituía-se como questões naturais.

Em seguida, perguntamos as entrevistadas sobre as expectativas em relação a Universidade, que contribuições acreditavam que a academia poderia trazer para a formação?

Margarida: Espero que com esta faculdade eu possa melhorar o meu trabalho, minhas aulas e aprender muito, já que hoje a lei exige que para estarmos em sala de aula é preciso estarmos fazendo um curso superior, então, esta formação será muito útil a nós.

Violeta: Acho que esta faculdade me ajudará muito em melhorar o meu trabalho em sala de aula, em refletir sobre o que não deu certo e poder melhorar. A formação na universidade é importante pois aqui vamos aprender mais teorias e melhorar o nosso processo formativo.

De acordo, com o que apontam as entrevistadas, destacamos que conforme apontam a relevância da entrada na Universidade, como forma de melhorarem sua prática e assim, poderem ministrar aulas mais motivantes, interessantes, que segundo elas, são elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Concordamos com Sousa (2006), quando aponta que as abordagens biográficas e autobiográficas das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e auto formativo, através das experiências dos atores em formação.

Sousa (2007), destaca que em décadas passadas não se tinha o cuidado de valorizar a formação da pessoa do professor, abordando as questões pessoal, profissional, social e organizacional. Acreditava-se que somente o conhecimento teórico habilitava o docente a exercer o magistério, contudo, sua prática estava fundamentada apenas aos conhecimentos básicos que o educador possuía, limitando-se assim, suas metodologias e estratégias didáticas.

Segundo Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a

ensinar como algo indissociável e coletivo, pois é através do compromisso, da paixão pelo ensinar que o professor pode conseguir os melhores resultados na ação do ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada do PARFOR, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente no Campus Avançado de Patu, foi, sem dúvida, um marco para a concretização de sonhos de muitos educadores de diversas cidades que o programa atende, por contribuir para o processo formativo dessas estudantes.

Acreditamos que de acordo com a realização desta pesquisa, pudemos conhecer melhor a dinâmica de funcionamento do Programa de Formação de professores da Educação Básica, dentre estes conhecimentos construídos, a questão da carga horária, a estrutura curricular bem como valorizarmos as narrativas dos estudantes cursistas.

Enfatizamos a importância das narrativas (auto) biográficas como também a importância de enfatizarmos a formação dos educadores, como estratégia de valorizarmos a pessoa do professor e vermos como sujeitos que possuem histórias pessoal, profissional e que tem uma identidade subjetiva.

Assim, acreditamos que com este trabalho, passamos a conhecer um pouco mais o processo de construção da identidade docente a partir de diferentes ângulos, bem como as contribuições das narrativas autobiográficas como uma metodologia que permite ao sujeito investigado refletir sobre o passado e o presente de sua formação, descrevendo os contextos de sua construção, além de evidenciar os limites e possibilidades que marcam/ marcaram seus processos formativos (BRITO, 2007).

## Referências

BRITO, A. E. Professores experientes e formação profissional: evocações, narrativas e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano. 1, n. 17, p. 29-38, jul./dez, 2007.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28. n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução: Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **O que você precisa saber sobre História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992. (Coleção Ciências da Educação, v. 4).

**MEMÓRIAS QUE MARCAM: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DE DISCENTES SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO PARFOR DO CAP/UERN**

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o Professor profissionalizar o Ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

---

# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

## ***REFLECTIONS ON CONTINUING TEACHER TRAINING AND THE EVOLUTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS***

**Josiane Rodrigues de Jesus**

Professora da Rede Estadual do Paraná. Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação Especial e em Gestão e Organização Escolar. Acadêmica de Letras/Libras (licenciatura) pela UNIOESTE e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, pelo Instituto Federal Catarinense, no campus de Blumenau/SC.  
E-mail: josianerodriguesdejesus@gmail.com

### **RESUMO**

Esse trabalho tem por objetivo investigar as questões relativas à formação continuada de professores na legislação brasileira, de modo geral e propor uma reflexão crítica a partir desses elementos, bem como, possíveis estratégias para a superação das eventuais insuficiências na formação docente encontradas durante o estudo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, cuja base teórica está centrada em autores como Candau (1996), Carvalho *et al.* (1999), Falsarella (2004), Gatti (2010;2014), Gil (2002), Martins e Duarte (2010), Nóvoa (1992), Veiga e Ávila (2012), além de documentos da legislação que embasam a educação no Brasil e abordam a formação continuada de professores. Por ser um estudo de suma importância, tem-se a consciência de que ainda há muito a ser aprofundado com relação à temática, a qual se encontra em plena evolução, renovando-se e atualizando-se constantemente, pois se busca sempre criar estratégias que permitam a formação continuada do professor, a fim de que se possa atender à diversidade existente atualmente nas escolas. Para isso, os professores que se dispõem a ensinar, necessitam estar abertos a novos aprendizados, não deixando de atualizarem-se, buscando sempre novos conhecimentos, na perspectiva de promover um ensino de qualidade, levando-se em conta que a função social da escola é a de exercer a socialização dos saberes, culminando, assim, na aquisição do conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Pesquisa bibliográfica. Formação Continuada de Professores. Aperfeiçoamento.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

### ABSTRACT

*This work aims to investigate the issues related to the continuing education of teachers in Brazilian legislation, in general and to propose a critical reflection based on these elements, as well as possible strategies for overcoming any shortcomings in teacher education encountered during the study. It is an exploratory bibliographic research, whose theoretical basis is centered on authors such as Candau (1996), Carvalho et al. (1999), Falsarella (2004), Gatti (2010;2014), Gil (2002), Martins e Duarte (2010), Nóvoa (1992), Veiga e Ávila (2012), in addition to legislation documents that support education in Brazil and address continuing teacher education. Because it is a study of paramount importance, there is an awareness that there is still much to be deepened in relation to the theme, which is in full evolution, constantly renewing and updating itself, as we always seek to create strategies that allow the teacher to continue training, in order to take into account the diversity that currently exists in schools. For this, teachers who are willing to teach, need to be open to new learning, never failing to update themselves, always looking for new knowledge, with the perspective of promoting quality teaching, taking into account that the social function of the school is to exercise the socialization of knowledge, thus culminating in the acquisition of scientific knowledge.*

**Keywords:** *Bibliographic Research. Continuing Teacher Education. Improvement.*

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da necessidade de reflexão acerca da formação continuada de professores, tema por demais importante na sociedade atual. A importância do presente estudo reside no fato de que é necessário compreender a realidade no âmbito da formação de professores, em virtude das práticas adotadas, identificando as fragilidades, para propor medidas que possam minimizar as dificuldades encontradas e possibilitar formas de contribuir com a preparação de profissionais qualificados.

A problemática desse estudo, partiu da reflexão e questionamento, sobre como a formação continuada de professores é tratada e desenvolvida no contexto brasileiro e os meios para fomentar mudanças de atitudes, através da prática.

Esse trabalho, justifica-se, por considerar a formação continuada, fundamental para a inserção de novas reflexões sobre a prática docente, formação adequada à realidade dos sujeitos, a partir de reflexões e experiências significativas sobre como ensinar, voltadas às necessidades do contexto educacional da atualidade. Neste sentido, a urgente necessidade de voltar o olhar da pesquisa sobre a formação docente e como a formação continuada de professores é tratada e desenvolvida no contexto brasileiro.

O objetivo do presente trabalho é investigar as questões relativas à formação continuada de professores na legislação brasileira, de modo geral e propor uma reflexão crítica a partir desses elementos, bem como, possíveis estratégias para a superação das eventuais insuficiências na formação docente encontradas durante o estudo.

Quanto a metodologia utilizada nesse trabalho, é de natureza bibliográfica, baseando-se na revisão da literatura para apresentar ideias de autores que tratam sobre a temática exposta. A presente pesquisa terá caráter exploratório, pois estará voltada para promover a aproximação do sujeito ao objeto de forma a explicitá-lo e com isso constituir hipóteses. Com relação aos procedimentos técnicos que serão utilizados o trabalho assume a qualidade de pesquisa bibliográfica. Como base metodológica para elencar as etapas de nossa pesquisa, utilizaremos a estrutura proposta por Gil (2002, p. 59): “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca

das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e, i) redação do texto”.

## **APONTAMENTOS INICIAIS A RESPEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Atualmente, nossa sociedade perpassa por profundas transformações, as quais influenciam diretamente no modo de compreender a vida, no tocante à formação dos seres humanos. Em virtude disso, há uma preocupação grande, relacionada com o fato de que é preciso reorganizar-se e reinventar-se para atender às demandas existentes no processo de escolarização, que inclui crianças, adolescentes e jovens.

Há bastante tempo, diversos estudiosos, preocupam-se em relação à formação de quem irá preparar essas pessoas para o desenvolvimento de novas gerações. Dessa forma, compreende-se que se deve investir no processo de formação continuada, com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos científicos e intervenções qualitativas, que produzam a transformação da realidade dos alunos, tornando-os sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Os processos de formação continuada permitem com que o professor se perceba como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico da instituição escolar.

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores, que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual e o professor tem um papel central, sendo o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos.

Para melhorar a prática docente, tem-se como alternativa a formação continuada, pois ao discutir sobre este aspecto, é preciso considerar a natureza da atividade docente, como uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e jovens das novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem.

Pensar em formação de professores implica abordar seriamente sobre a questão das estruturas formativas e curriculares, como destaca Gatti (2010, p.1375),

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Reforçando o que foi exposto pela autora, há de se considerar dessa forma então, a importância de definir currículos de formação articulados para diminuir a fragmentação dos conhecimentos sistematizados ao longo do tempo, pois é na escola onde os professores vivem e trabalham, os quais se apropriam das normas e determinações, dos sistemas educativos e do contexto sócio-cultural, dando sentido às informações, incorporando-as aos seus conhecimentos dentre os quais, produzem a sua prática cotidiana e atendem às necessidades educacionais dos estudantes, aproximando-os do conhecimento científico.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Cabe ressaltar aqui, também, a respeito dos paradoxos e inquietações encontrados na formação continuada de professores, sobretudo, na definição de modelos ou modalidades e concepções adequadas às constantes transformações sociais e políticas, o que impõe uma reflexão sobre quais caminhos seguir que atenda às especificidades do tempo presente.

De acordo com os referenciais para formação de professores Brasil (2002, [s.p.]), o documento salienta que:

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente.

Portanto, com a demanda existente na escola atualmente, não tem como exercer um trabalho de qualidade sem os professores se capacitarem constantemente, pois muitas vezes os conhecimentos adquiridos na graduação são ineficientes.

Tendo em vista essa realidade, torna-se necessária complementação com cursos, visando à melhora na prática pedagógica dos educadores, fazendo-se necessário a participação contínua, em cursos voltados à formação continuada.

A preocupação com a formação dos professores não é recente, essa temática vem sendo estudada já há algum tempo pelos pesquisadores que se preocupam em diagnosticar, descrever ou construir caminhos que superem as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino ou mesmo pelos educadores em geral.

Os estudos abordados sobre formação continuada preconizam que é a partir dos saberes adquiridos na prática diária que os professores julgam, estruturam e reestruturam seu conhecimento.

Sendo assim, é no dia-a-dia da escola que o professor continua a formação iniciada nas instituições formadoras de professores. Nesse sentido, Candau (1996, p. 144) afirma que:

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.

Dessa forma, é necessário que o processo formativo que acontece na escola se dê por meio de prática reflexiva coletiva, construída coletivamente, em que os professores, identifiquem os problemas e tentem resolvê-los, socializando com os pares os conflitos e dificuldades enfrentadas no fazer pedagógico.

A formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar de maneira crítica a própria prática. Com essa reflexão, Falsarella (2004, p. 50) entende que:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Diante dos desafios encontrados, é importante repensar a formação continuada de professores em busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, exigindo profissionais preparados para atender às exigências dos avanços da ciência e tecnologia.

Dessa forma, a formação de professores deve ser um processo contínuo que tem início com a graduação e se estende por toda vida profissional dos professores, aprimorando suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional.

Como afirma Candau (1996, p. 150), “a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas, mas sim, como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática pedagógica”. Assim sendo, percebe-se a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua prática e a de seus pares. No mesmo sentido, Nóvoa (1992, p. 11) salienta que

é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas [actuais] de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Nos processos de formação continuada de professores, a sistematização do trabalho reflexivo precisa criar condições dos professores colaborarem e trabalharem em equipe, facilitando, assim, a utilização de modelos e de estratégias reflexivas, como instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Nessa perspectiva, Carvalho *et al.* (1999, p. 51) ressalta que:

A formação não tem um carácter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade.

Verifica-se que o ato de refletir dos homens não ocorre naturalmente, mas refletem interagindo com seu meio natural e com seus semelhantes, o que por sua vez irão construindo conhecimentos e transformando sua realidade.

Considerando a prática de formação continuada, ela estimula os professores a planejar e melhor definir os métodos de trabalho, bem como avaliar os recursos disponíveis nos espaços escolares onde atuam e buscar novas possibilidades, com a produção de subsídios didático-pedagógicos. Dessa forma, contribui com os sujeitos de seu objeto de trabalho, viabilizando o desenvolvimento das ações previstas no âmbito do contexto escolar.

## **CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Para dar base e a possibilidade de uma compreensão maior do que se quer e pretende-se destacar, volta-se o olhar para despertar novas reflexões, acerca da forma com que a formação continuada de professores é considerada atualmente.

Neste contexto, visa-se apresentar uma caracterização geral do processo de formação dos professores, considerando os meios de formação existentes, dentre os quais, desencadearam múltiplas formas de realização de cursos, voltados para contribuir para uma prática mais eficiente dos professores, no intuito de despertar novos valores, aliados ao fato de que se busca incessantemente difundir conhecimentos científicos, atrelados à socialização dos conhecimentos e novas interfaces culturais.

Com isso, pode-se dizer que essas novas manifestações interferem significativamente em diversas áreas, surgindo uma nova realidade, à qual merece uma atenção especial, não podendo

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

mais ficar da maneira como está, por considerar que a educação é a base para novos rumos, à formação do cidadão e a evolução da sociedade.

Nesse sentido, procurou-se compreender e efetivou-se a qualificação do professor, a qual era entendida como fator preponderante na conquista da valorização da cidadania e da formação da sociedade.

Quanto aos postulados teóricos dentro da agenda de estudos da área da formação continuada, diversos autores discutem atualmente sobre a importância da formação continuada dos professores. Para esse estudo, tendo por base autores e orientações oficiais que trabalham com essa temática, os autores utilizados em relação a esse tema foram Candau (1996), Carvalho *et al.* (1999), Falsarella (2004), Gatti (2010;2014), Gil (2002), Martins e Duarte (2010), Nóvoa (1992), Veiga e Ávila (2012), inclusive documentos da legislação, que embasam a educação no Brasil e abordam sobre a formação continuada de professores.

Esses pesquisadores e outros que não foram apontados aqui, não desconsiderando a relevância das suas teorias, destacam a necessidade de atender às exigências da sociedade, visando ao ensino de qualidade e práticas pedagógicas inovadoras que preparem os alunos para o verdadeiro exercício da cidadania.

Após a promulgação da Constituição de 1988, foram atribuídas novas funções à União, aos Estados e aos Municípios, ocorrendo à divisão de tarefas entre Estado e Municípios, também na área da educação (BRASIL, 1988).

Como consequência disso, no caso do ensino fundamental, os municípios ficaram com a responsabilidade sobre o ensino de 1ª a 4ª séries e o Estado com a responsabilidade pelo ensino de 5ª a 8ª séries.

Nesse período também ocorreu, um fenômeno importantíssimo, que atingiu todo o país, sendo o processo da globalização, o qual previa o aumento da escolaridade, como uma necessidade grandiosa.

Com isso, iniciou um processo de verticalização da educação, em nível regional, surgindo inúmeras instituições de ensino superior, culminando na formação de um grande número de professores mestres e doutores.

Com esses elementos destacados, considera-se a importância de documentos para a efetivação de políticas públicas, aprofundando o tema da formação de professores, embasados nas recomendações dispostas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, voltadas à necessidade de atender ao aluno, com vistas à uma preocupação maior no processo de formação de professores que possa atender as necessidades vigentes. Para Gatti (2010, p. 1375):

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Para Veiga e Ávila (2012, p. 15):

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar, de avaliar.

As autoras complementam afirmando que “a formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios” (VEIGA; ÁVILA, 2012, p. 17). Ressaltam ainda que:

[...] é preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda, a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência (VEIGA; ÁVILA, 2012, p. 19-20).

De acordo com Veiga e Ávila (2012), é importante levar em consideração, na formação do docente, três tipos de saberes, fundamentais para a formação, atribuindo valorização significativa para a prática pedagógica. Em primeiro lugar, destacam-se os saberes específicos, os quais referem-se aos conhecimentos da área científica do docente, articulados com o campo de saber da formação básica do docente. Em segundo lugar, os saberes pedagógicos, relacionados aos fundamentos, metodologias e práticas de ensino, elementos constitutivos da formação docente que propiciam sólida e significativa formação, para aplicação no exercício profissional. E em terceiro lugar, os saberes da experiência dos docentes, acumulados a partir da prática da docência, que lhe são atribuídos e construídos com as experiências desenvolvidas nos espaços escolares e processos de formação continuada (VEIGA; ÁVILA, 2012).

Cabe acrescentar que a formação deve estar voltada para a articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas. Essas questões possibilitam a reflexão e o aprimoramento da formação de professores, da formação inicial à formação continuada, esta que deve perdurar na vida profissional dos docentes (VEIGA; ÁVILA, 2012).

Acerca da formação inicial e continuada, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, destaca que:

[...] destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (CNE/CP, 2015, p. 3).

Martins e Duarte (2010, p. 22), chamam a atenção para a identidade profissional no processo de formação docente, afirmando que:

Tornou-se cada vez mais recorrente, ao longo do século XX, o apelo à necessidade de se recriar tanto a escola, quanto a formação de professores. Para essa “nova formação”, os destaques centrais recaíram sobre a trajetória de construção da identidade pessoal-profissional, primando pelo objetivo da promoção da “reflexão”, e preferencialmente, da “reflexão crítica” acerca da própria prática.

Os autores Martins e Duarte (2010, p. 27), salientam ainda que:

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

A formação reflexiva dos professores tem na prática docente, o critério de referência, em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 27).

Um dos problemas que se coloca neste sentido, conforme aponta Gatti (2014, p. 38), é que:

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si, e também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

A Resolução CNE/CP nº. 02/2015 orienta, no Art. 13, como devem ser organizados os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior em cursos de licenciatura, que se estende ao curso na modalidade Normal, em relação a estrutura e o currículo, que devem ser:

[...] organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (CNE/CP, 2015, p. 11).

Acerca da formação continuada dos profissionais do magistério, o Art. 16 da referida Resolução, estabelece que ela:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (CNE/CP, 2015, p. 13).

Ainda, a formação continuada de professores deve propor ações significativas para o trabalho do docente. Dessa forma, a formação nessa perspectiva se propõe a:

[...] responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto as demandas dos professores em exercício. Assim como a formação inicial, deve assegurar o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitam uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e membro de uma categoria profissional (BRASIL, 2002, p.128).

Importante mencionar também sobre a formação de professores em nível superior. Conforme Art. 9º da Resolução CNE/CP nº. 02/2015, os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica compreendem: “I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III - cursos de segunda licenciatura” (CNE/CP, 2015, p.8).

Esta seção teve, portanto, o objetivo de abordar aspectos conceituais envolvendo elementos constitutivos na formação continuada de professores, bem como aspectos relativos a formação inicial e continuada e também, a formação de professores de nível superior.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O SURGIMENTO DE NOVAS AÇÕES**

Observa-se que nem sempre foi dada a devida importância no tocante à formação continuada de professores, portanto, deveria ser vista com grande valorização, pois através disso que novas reflexões são formadas, desencadeando assim, novas ações.

Nos documentos que tratam sobre formação de professores, temos a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, de 1996, que aborda no título VI, em seu artigo 67, (BRASIL, 2010, p.17), sobre a valorização dos profissionais da educação, cabendo a responsabilidade aos “sistemas de ensino que promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Reitera ainda, na mesma lei citada anteriormente, no parágrafo II, (BRASIL, 2010, p.17) sobre o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Entretanto, na nova lei formulada, não fica estabelecida qual seria a concepção de formação pretendida, pois ora é descrita como “educação continuada” (BRASIL, 2010, p.47), ora como “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 2010, p.48) e ora trata como situações diferentes à “formação continuada e a capacitação” (BRASIL, 2010, p.47), sem definir o que seja uma e outra.

Não há como negar, até mesmo pelos estudos apresentados e que comprovadamente mostra-se, a relação entre teoria e prática, não se dissocia uma da outra, pelo contrário, as mesmas devem interrelacionarem-se constantemente, ou seja, uma deve complementar a outra.

Assim, a formação continuada dos professores deve ser orientada por uma teoria, sem desconsiderar a importância da prática educativa. É preciso ressaltar a teoria, não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática.

Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual. Concebe-se aqui a formação continuada em serviço tendo a escola como espaço de formação porque desta forma aquela se articula melhor às condições de trabalho e tempo de professores.

É no “chão” da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática.

Em relação à formação através das licenciaturas para professores, percebe-se uma preocupação muito grande relacionada às estruturas, currículos e os conteúdos formativos instituídos atualmente, o que não garante uma formação adequada, que possa atender à demanda existente. Para isso, é de fundamental a capacitação constante do professor, para que possa superar e minimizar a defasagem encontrada nos currículos de formação inicial. Nesse sentido, a autora Gatti (2010, p. 1359) aponta que,

em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas”, deixando claro para todos, que isso não implica apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Ainda, a mesma autora cita os múltiplos fatores convergentes que tratam sobre as diversas dificuldades nas redes escolares, sendo dentre esses fatores,

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Diante dessas disparidades que afetam a qualidade da educação e a efetivação da forma esperada do processo de ensino, espera-se que através de discussão sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores sejam propostas estratégias, de articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos mesmos, dentre as quais, incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo dinâmico e contínuo de formação profissional, proporcionando assim, transformação do pensamento, culminando na mudança de atitudes necessárias para o desenvolvimento e a evolução da sociedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores ao longo do tempo mudou de forma significativa, passando de uma forma simplificada para uma forma mais sistematizada. No entanto, percebe-se que há uma fragilidade no processo de formação, deixando lacunas.

Tornam-se evidentes essas lacunas no momento em que os professores irão aplicar em sala de aula, no seu cotidiano, o conhecimento científico adquirido nos bancos escolares, pois muitas vezes, apreende teorias e técnicas, não conseguindo realizar a transposição didática para atender às necessidades educacionais reais dos educandos.

Tendo em vista a evolução do processo histórico, em relação à educação, se acredita que não havia tanta preocupação e valorização da atividade docente, nem mesmo com os ganhos salariais, tão pouco na melhoria das escolas e na capacitação permanente do professor também, questões estas que deveriam ser levadas em consideração, em virtude da relevância para a evolução da sociedade, bem como na formação da cidadania.

Contudo, o presente estudo é de bastante relevância para a área educacional, isso se deve à importância da discussão da temática da escola pública, em um período histórico de grande importância para o desenvolvimento da educação, à qual se remete à valorização e o respeito de diferentes culturas, saberes e relações sociais, necessitando adequar-se às novas realidades encontradas, suscitando a necessidade de novos debates e reflexões, diante do cenário da educação neste momento presente, produzindo novos encaminhamentos e novas oportunidades para a construção do conhecimento dos alunos, por meio de novas metodologias de ensino a serem utilizadas pelos professores, permitindo o acesso ao conhecimento e a aprendizagem.

Como a pesquisa ainda não foi concluída, os resultados ainda se encontram na condição de hipóteses que já se desenvolvem no sentido de manifestar algumas tendências. A principal delas provavelmente estará localizada nas contradições apresentadas entre o texto legal e suas aplicações práticas.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 abr. 2020.

CANAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, AM. de M. R. e MIZUKAMI, M. G.(org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR,1996.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. *In*: ALONSO, M. (org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira,1999.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9819-1-res-cp-02-2015&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9819-1-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2019.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./ dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS; L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 31 jul. 2020.

VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. M. d'. (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

---

## **A SUBJETIVIDADE DOS ENTRAVES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR**

### ***THE SUBJECTIVITY OF BARRIERS IN THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR EDUCATION***

**Maria Anunciada de Barros Lima Vieira**

Licenciada em Letras-Libras pelo PARFOR/UFPI. Licenciada em Educação Física pelo PARFOR/UESPI. Professora aposentada da rede estadual do Piauí (SEDUC).  
E-mail: anunciadavieira.av@gmail.com

**Renária Rodrigues de Castro**

Graduada em Letras-Libras (UFPI/2019), graduada em Pedagogia (UESPI/2008), especialista em Educação Contextualizada para o Semiárido (UESPI/2012), professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Picos e Coordenadora Pedagógica do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela.  
E-mail: renaria.castro1@gmail.com

#### **RESUMO**

O presente estudo é o resultado de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo geral foi identificar os principais entraves da inclusão de alunos surdos no âmbito da escola regular. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/1996, a educação inclusiva garante a inserção dos alunos surdos no ensino fundamental e médio sem distinção. A amostra foi composta por três professores e dois alunos surdos do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de ensino, da cidade de Picos-PI. A maioria dos professores são favoráveis à inclusão e os alunos surdos afirmaram ser difícil a comunicação, em sala, com agentes do processo aprendizagem. Constatou-se que a falta de capacitação dos professores e de recursos humanos e didáticos restringe a aprendizagem dos alunos surdos. Foram elencados os seguintes autores Sanche e Teodor (2006), Sant'ana (2005), Mantoan (2005), para embasamento do artigo.

**Palavras-chaves:** Inclusão. Surdez. Escola Regular.

## ABSTRACT

*The present study is the result of an exploratory and descriptive research with a qualitative approach, whose general objective was: to identify the main obstacles to the inclusion of deaf students in the scope of regular school. According to the Education Guidelines and Bases Law, Law no. 9394/1996, inclusive education guarantees the insertion of deaf students in elementary and high school without distinction. The sample consisted of three teachers and two deaf high school students from a state school in the city of Picos-PI. Most teachers are in favor of inclusion and deaf students said it was difficult to communicate in the classroom, with agents of the learning process. It was found that the lack of teacher training and human and didactic resources restricts the learning of deaf students. The following authors were listed Sanche & Teodor (2006), Sant'ana (2005), Mantoan (2005), to support the article.*

**Keywords:** *Inclusion. Deafness. Regular School.*

## INTRODUÇÃO

Desde o início das civilizações as pessoas com deficiência não eram consideradas ajustáveis aos padrões da normalidade, estavam à margem da sociedade, por esta entender que o indivíduo com deficiência era um castigo dos deuses para seus familiares. Assim, surgiram os preconceitos dirigidos às pessoas com deficiência que eram consideradas incapazes e que, muitas vezes, negavam-se a elas os direitos de receber a herança de família.

Era explícito a existência do abandono e preconceito social para com as pessoas surdas e demais deficiências também para com seus familiares perante a sociedade. No fim da idade média e início da idade moderna, com a propagação da fé cristã movida pela Igreja Católica incutindo nos fiéis que toda vida humana importa, fez com que surgisse vários conventos e instituições para acolher e alimentar as crianças com deficiência que eram rejeitadas pelas famílias. Somente no início da idade contemporânea que surgiram as ideias de luta que buscaram a integração e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, inclusive as das pessoas surdas, pois alguns educadores já haviam comprovado que a pessoa surda poderia se expressar e comunicar por sinais, caracterizando assim, uma diferença linguística.

Conforme se pode observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9394/1996, capítulo V regulamenta a educação especial nos artigos 58 a 60 para garantir a inserção de todos os alunos com deficiência na educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, subentende-se nessa lei que não se deve excluir nenhum aluno com qualquer que seja a deficiência. Compete às escolas planejar de forma inclusiva suas ações e acolher experiências adequadas para que se alcancem os objetivos esperados na educação dessas pessoas.

A escolha pelo tema foi orientada por questões relevantes dentro do espaço acadêmico também por questões sociais, pois atualmente, a inclusão é uma temática relevante e que deve ser pensada minimamente. No âmbito acadêmico, essa discussão é fundamental por apresentar razões a serem pensadas no processo de inclusão, trazendo novos questionamentos e desafios para o ensino regular, para a família, para a pessoas com surdez e para a escola, todos devem pensar em promover uma educação de qualidade para os discentes com deficiência. E no plano social, a importância do tema vincula-se a ideia de que em pleno século XXI não se admite mais a exclusão de alunos com deficiência, sendo que cabe à escola ofertar a matrícula destes alunos

## A SUBJETIVIDADE DOS ENTRAVES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

e oferecer-lhes condições de acesso e principalmente de permanência na escola, cumprindo-se assim, o que propõe as leis do nosso país.

Nesse contexto, e analisando a realidade local, surgem questionamentos quanto à efetivação da Política de Educação Especial: Quais os principais entraves encontrados no processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular?

O objetivo geral da pesquisa é identificar os principais entraves da inclusão de alunos surdos no âmbito da escola regular. Os objetivos específicos são: descrever as principais políticas educacionais destinadas à inclusão de alunos especiais na escola regular e sugerir estratégias de inclusão do aluno surdo na sala regular de forma a contribuir para a efetiva aprendizagem. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública estadual de ensino, situada no bairro Parque de Exposição na cidade de Picos, que foi escolhida por ter uma quantidade significativa de alunos com surdez e tem enfrentado dificuldades para se adequarem ao ensino regular. Os sujeitos participantes desse estudo foram 3 professores e 2 alunos surdos do ensino médio da referida escola, a fim de que possam esclarecer quais os principais entraves que eles encontram para a inclusão de alunos com surdez no ensino regular.

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo de abordagem qualitativa por caracterizar-se pelo seu caráter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo.

Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois os objetivos propostos foram alcançados e foi de suma importância para a atuação profissional, pois ampliou o conhecimento sobre linguagem dos alunos com surdez e constatou-se que a história da surdez na escola pública está começando a quebrar preconceitos e ultrapassar barreiras.

## O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA ESCOLA REGULAR

A inclusão proporciona a interação social e educacional entre indivíduos com características diversificadas. Além disso, oferece à própria sociedade a convivência com o diferente para que haja o rompimento de preconceitos, uma vez que as relações acontecem naturalmente num ambiente em que todos buscam novos conhecimentos.

A inclusão e seus fundamentos teóricos envolve a concepção de uma educação de qualidade para todos respeitando a diversidade de seus alunos, “independente de seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 70). A educação inclusiva pressupõe um ensino ajustado às diferenças e às necessidades individuais de todo o seu alunado, para isso deve haver diversas modificações na estrutura física, no ensino, no método e na didática oferecidos pela escola.

Segundo Sant’Ana (2005), para que haja o sucesso da educação inclusiva são necessárias reformas nas práticas pedagógicas: a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa; a adaptação ou (re)construção de currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos adaptados a cada deficiência; a criação de novos indicadores de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade no meio educacional, principalmente a do primeiro. Os pais precisam participar do processo de educação de seus filhos analisando cada parte do sistema e fazendo na medida certa as críticas essenciais ao enriquecimento do sistema.

Outra feição em relação a inclusão escolar e que reafirma o que foi dito acima diz respeito a própria escola, que segundo Thomas, Walker e Webb (*apud* SANCHES; TEODORO, 2006) deve refletir a própria comunidade como um todo, não selecionando, não excluindo e nem rejeitando seu alunado; não pode haver barreiras arquitetônicas e educacionais, os currículos e métodos

devem ser adaptados aos novos sujeitos embasando suas práticas em aspectos democráticas promovendo assim, a equidade.

Numa escola inclusiva, segundo Sanches e Teodoro (2006), a heterogeneidade do grupo não é motivo de preocupação, configura-se em um desafio a criatividade e ao profissionalismo dos educadores, gerenciando o surgimento de novas visões, práticas e políticas educativas.

Para esses autores, ao tratar da educação inclusiva, não se pode perder de vista o seu público alvo: os oprimidos, vulneráveis, aqueles que a história demonstra que são empurrados para as margens da sociedade, sem voz e nem vez e para os quais são formuladas diversas leis que visam a garantia de seus direitos.

Falar de educação inclusiva é falar ainda do aprendizado compartilhado quando se mescla alunos com e sem deficiência. Sanches e Teodoro (2006) dizem ainda que há uma propagação no aprendizado quando se trabalha com um grupo heterogêneo, o aprendizado é recíproco, desenvolvendo com isso outras qualidades, como a solidariedade. Devido a isso, o ensino de alunos com deficiência deve ocorrer no interior da classe comum, mesmo que esse aluno tenha a necessidade de receber algum tipo de reforço e a escola pública deve proporcionar a devida acessibilidade a esses alunos, no caso do(a) aluno(a) surdo, o profissional intérprete de Libras e o atendimento educacional especializado.

A Educação Inclusiva envolve a compreensão do papel importante dos diferentes graus de dificuldade e de complexidade que confrontam os professores e os alunos no processo de aprendizagem, desafiando os educadores a serem criativos e provocarem a ruptura com ideias e juízos de valores preconcebidos, rompendo as representações minimizadas que se tem dos alunos com deficiência.

O ser humano é ser de convivência, de conexão, de trocas de experiências e essas trocas quando realizadas de qualquer forma não há aprendizado, e o reconhecimento de si como parte do processo social fica comprometido. É justamente essa má formação que ocorre com o surdo, uma vez que não consegue acompanhar o ritmo de interação que existe entre ouvintes. E por isso, vive grande parte da vida sem a formação básica, caseira, que não satisfaz as exigências demandadas na comunidade, isolando-o cada vez mais do meio social.

Com a análise das concepções de integração e inclusão, cabe realizar uma diferenciação direta e precisa dos termos a partir de seus objetivos que serão encontrados em Mantoan (2005, p.18), “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Assim, integração e inclusão devem ter seus conceitos diferenciados para que a análise da Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, à nível federal, estadual e municipal seja realizada com êxito. Nesse sentido, às análises partiram, em primeiro lugar, da LDB e em outro momento da política empregada no âmbito local. Sendo que a edição da LDB de 2010 possui um capítulo que trata acerca da educação especial, embora já fosse estabelecida o acesso de pessoas com deficiência as instituições de ensino na Constituição Federal de 1988.

No Capítulo V a educação especial é conceituada da seguinte forma: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores<sup>1</sup> de necessidades especiais” (BRASIL, LDB, 2010, [s.p.]). Algo positivo em relação a isso é o fato de se ver a educação especial enquanto modalidade de ensino e que esse ensino é obrigatoriamente ofertado nas escolas comuns da rede regular. Entretanto, como ponto negativo,

1 Termo abolido, pois a deficiência não é algo que possa se portar e retirar em determinado momento, o termo aceito atualmente é pessoa com deficiência ou com necessidades especiais (SASSAKI, 2010).

## A SUBJETIVIDADE DOS ENTRAVES NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

podemos destacar o fato dessa inclusão muitas vezes não ser vivenciada na prática, ainda se apresentando como um desafio promover efetivamente essa inclusão do aluno com surdez na sala regular.

A característica de “portadores de necessidades especiais” atribuída as Pessoas com Deficiência - PCD's, de acordo com Mantoan (2005) dificulta a distinção entre o modelo médico-pedagógico e o modelo educacional-escolar que disputam um lugar nessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza, de definição de métodos de ensino faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular [...] (MANTOAN, 2005, p.20).

A imprecisão presente nos textos legais acentua ainda mais as contradições do sistema educacional e provocam um retrocesso das iniciativas que visam o progresso da educação das PCD's, convivendo-se com avanços e retrocessos impostos por algumas leis brasileira.

Mazzotta (2005), afirma que há uma certa preocupação em relação ao uso de termos pela LDB, isso ocorre quando assegura um ensino “preferencialmente na rede regular”. O termo gera equívocos quando diz que: o ensino pode ser dentro da escola regular, porém não necessariamente na classe comum, já que algumas escolas interpretam a inclusão como a oferta de ensino dentro de classes especiais que são colocadas em seu interior e que utilizam as mesmas práticas pedagógicas de instituições especializadas.

O § 2º do art. 58 da LDB, a partir da análise de Mazzotta (2005), define que a educação escolar deve desenvolver-se em instituições próprias sempre que as condições do aluno não permitirem a sua inserção no sistema regular de ensino. O pior ocorre, segundo Mantoan (2005), quando não se consente a PCD's ou a seus pais a opção de escolha, limitando-os a restringir-se ao sistema especializado que é imposto pela escola ou pela própria rede de ensino.

Num sistema inclusivo, as singularidades ou especificidades do educando não pode ser justificativa para segregá-lo em instituições especializadas, mas devem ser compreendidas para que se possam propor alternativas e novos métodos de ensino que valorize suas potencialidades. E é o Estado enquanto protetor social que tem a responsabilidade de criar e programar as condições necessárias para que haja a inclusão, adequando-se as necessidades de cada indivíduo.

A LDB deixa uma lacuna em relação a garantia da acessibilidade, um dos principais aspectos da inclusão social. De acordo com Mantoan (2005), para que haja a inclusão escolar é imprescindível que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino apropriadas às diferenças de seus alunos, além dos recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, sem discriminações. Deve-se ficar claro que os recursos utilizados como, o suporte técnico como o intérprete ou instrutor de língua de sinais para os surdos, o acesso a materiais em braile ao cego e tecnologias assistivas para melhorar o desempenho dos estudantes com as mais variadas deficiências, claro que tudo isso não substitui o papel do professor na sala de aula, porém o(a) aluno (a) com deficiência necessita desse amparo para ter acesso ao ensino de forma acessível e com equidade. Essa última afirmativa é encontrada no art. 59 da LDB, reafirmando a responsabilidade do Estado no provimento das condições que asseguram a inclusão.

A garantia de professores especializados nos diferentes níveis de ensino é assegurada ao educando através do art. 59 da LBD e ainda, para que este aspecto seja concretizado, todos os

níveis dos cursos de formação de professores devem ter seus currículos modificados, de modo que os atuais alunos e futuros educadores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Não só os cursos acadêmicos, mas o próprio sistema de ensino em geral deve ser modificado.

Diante de tais necessidades especiais educacionais, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM *et al.*, 2005, p. 51). O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

Os professores precisam pensar na educação como um todo, conforme destaca Farfus (2008, p. 30):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, E não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático.

Um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

Fato é que as instituições escolares de ensino regular, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não demonstram condições de responder aos desafios da inclusão escolar e do acolhimento às diferenças e muito menos de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade (MONTANO; PIETRO, 2006). Para a educação oferecida por essas instituições seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o que “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETTO, 2008, p.101).

Concordando com a citação acima, os profissionais que buscam uma ação educativa, devem estar atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação com o intuito de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diferenças. Não obstante, “a parceria com a família e outros profissionais é fundamental para o bem-estar do(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais assim como para o seu sucesso acadêmico” (SILVA, 2012, p. 153).

Por tanto, temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação com direito de todos, sem distinção, pois esse direito não pode de maneira alguma ser traduzido como cumprimento da obrigatoriedade de matrícula e manter os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns sem que se ofereçam o mínimo necessário para sua acessibilidade ao processo de ensino e aprendizagem. A integração escolar tinha como objetivo ajudar pessoas com deficiência a obter uma experiência tão próxima ao normal, já a inclusão escolar conforme Sasaki (2010)

significa promover uma modificação como pré-requisito para que qualquer pessoa busque seu desenvolvimento e exerça a cidadania.

### METODOLOGIA

Essa pesquisa trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritiva de abordagem qualitativa. Baseado em Vergara (2005), pode-se considerar o tipo de pesquisa empregada, no que tange a seu fim, ou do ponto de vista dos objetivos como uma pesquisa de cunho exploratório, porque este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

É uma pesquisa qualitativa por caracterizar-se pelo seu caráter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo. Fava-de-Moraes e Fava (2000, p. 11) referem-se à abordagem qualitativa como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Para estes autores, esta abordagem tende a assumir um forte cunho descritivo e interpretativo.

Contudo, a análise bibliográfica auxiliou e possibilitou um maior entendimento do tema em estudo, pois também se trata de um trabalho bibliográfico, sendo este desenvolvido a partir de material já elaborado relacionado ao tema em estudo que teve como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e utilização das informações coletadas para o desempenho da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino, situada no bairro Parque de Exposição na cidade de Picos, que foi escolhida por ter uma quantidade significativa de alunos com surdez que tem enfrentado dificuldades para se adequar ao ensino regular. Os sujeitos participantes desse estudo foram 3 professores e 2 alunos surdos do ensino médio da referida escola, a fim de que estes pudessem esclarecer quais os principais entraves encontrados na inclusão de alunos com surdez no ensino regular.

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado nesse estudo foi o questionário com questões subjetivas aplicados aos professores e aos alunos surdos em torno do tema e que permitiu identificar os entraves existentes. Os alunos responderam o questionário escrito com a ajuda do suporte técnico do intérprete de Libras, pois ele foi aplicado na escola no momento que todos estavam presentes.

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### Resultados da pesquisa com os docentes

Com a aplicação do questionário aos professores da escola pesquisada, discutiu-se com esses profissionais qual a área de formação destes e a quanto tempo exercem essa função, os docentes informaram que sua formação é em Língua Portuguesa, outro é formado em Química e outro formado em Filosofia e todos atuam há mais de dez anos como professores. Os docentes aqui foram nomeados por A, B e C que por questões éticas e respeitando seu direito ao anonimato.

A referida escola conta atualmente com dois alunos com surdez matriculados. Então, questionou-se a estes docentes se a surdez restringe o aprendizado do aluno, de modo que os docentes A e C afirmam que sim, acrescentando que sem o suporte técnico, o intérprete de Libras,

os alunos não conseguem acompanhar o conteúdo trabalhado, já o docente B afirma que não, pois compreende o que afirma Montoan (2005) que diz que o aluno surdo é um ser humano capaz, mas a instituição de ensino deve estar apta a reconhecer a diversidade e a fazer com que o educando seja atendido de acordo com suas necessidades educacionais.

Quando indagados sobre o processo de inclusão na escola dos alunos com surdez e se esta inclusão acontece de fato na prática, os docentes A e B informam que são a favor deles na escola regular, desde que tenham o suporte técnico, o intérprete de Libras, para que possam acompanhar e se saírem bem nas avaliações. O professor C diz que:

*A inclusão escolar é uma grande conquista da educação brasileira, no entanto, essa inclusão não se efetiva na construção de propostas pedagógicas, organização escolar e preparação apropriada para os professores do ensino regular receber alunos surdos em classes comuns (PROFESSOR C).*

Percebemos que nas opiniões dos professores se encaixam exatamente com o que rege a LDB e de acordo com os estudos de Silva (2012) e Montoan (2005), quando ressaltam sobre ser imprescindível para inclusão escolar que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino apropriadas às diferenças de seus alunos, além de disponibilização dos recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos surdos.

Quando questionados se a instituição oferece ou ofereceu capacitação aos professores para trabalhar com alunos surdos, os três professores afirmaram que não, pois, não lhes são ofertadas capacitações, apenas o suporte técnico do intérprete ou instrutor de libras que a legislação defende como obrigatório, caso a escola não possua professores bilíngues. Assim procedemos com a questão afirmando que se o critério da legislação está sendo atendida, a escola está adequando-se à lei, o que não a obriga fazer mais, mas também não a impede de disponibilizar mais recursos favoráveis ao pleno desenvolvimento dos discentes surdos.

Em seguida, questionou-se a estes docentes se na escola existe algum tipo de classe especial e se estes acham necessário. Em relação a primeira questão, os três professores responderam que não tem. Sobre a necessidade de uma classe especial, o professor A diz que *“esse espaço não é necessário por conta dos surdos, só se houvesse outro tipo de necessidade”*. O professor B acrescenta *“não há necessidade. Até o momento estamos conseguindo desenvolver nosso trabalho”*. E o professor C afirma: *“não há nem nunca foi feito esforço para criar. Fazemos o que podemos para incluir os alunos na sala comum”*. Pode-se perceber que os professores estão conformados com a forma de inclusão existente na escola, uma vez que todos afirmaram categoricamente não haver necessidade.

Quando se questionou aos docentes se existe algum aspecto em que a escola inclusiva precisa melhorar, os três docentes afirmaram que sim. O professor A diz que: *“Se a escola tivesse o material didático adaptado para o surdo seria melhor”*. Professor B: *“Acho que poderiam promover capacitações para os professores ajudar mais os alunos”* e o professor C complementa que: *“A escola regular falta de tudo um pouco, por isso ainda não temos a inclusão satisfatória. Já é uma vitória termos o suporte técnico, o intérprete de Libras”*.

Assim, compreendemos que o problema está associado a uma má gestão dos recursos na escola pública, pois se a escola não conta com a capacitação continuada na área de educação especial e de recursos materiais didáticos para o repasse dos conteúdos, tudo isso, conseqüentemente dificulta a aprendizagem e a inclusão do aluno com surdez.

### Resultados da pesquisa com discentes surdos

O questionário foi aplicado a dois alunos surdos da escola regular pesquisada, aos quais nomeia-se A e B, por questões éticas e respeitando o direito dos discentes ao anonimato. A aplicação do questionário teve a ajuda do intérprete de Libras lotado na escola que pelas mesmas razões não terá seu nome divulgado. Ressalta que os alunos responderam ao questionário de próprio punho e assim obteve-se os seguintes dados.

Foi questionado a esses discentes se lhes é concedido o apoio que eles precisam para sua aprendizagem, o aluno A respondeu “sim, eu já aprendi muita coisa”. Já o aluno B afirmou que “aqui na escola a presença do suporte técnico, o intérprete de Libras é importante, mas era bom se a escola disponibilize outros recursos”. Nessas respostas pode-se afirmar que não dá pra discutir a contento se a situação da aprendizagem realmente é alcançada, sendo que diante de 2 aluno surdos, um afirma que sim e o outro diz que não, então temos um contexto incerto, inseguro, onde pode ocorrer aprendizagem ou não.

Indagou-se aos discentes se eles sentem dificuldades na sala de aula no momento da aprendizagem. O aluno A respondeu que “sim, porque os professores não conhecem a Língua de Sinais, e tudo tem que ensinar é o interprete e não sabe explicar direito”. O aluno B diz: “Sim. A aula passa rápido e não acompanha direito”. Aqui vê-se que os alunos estão insatisfeitos com a aprendizagem, pois não conseguem acompanhar o ensino, nem se sentem em desenvolvimento com aprendizado, quando o aluno B diz que a aula passa rápido é devido ao fato de estudarem no período noturno, horário que as aulas são mais curtas em relação as aulas diurnas.

Foi questionado aos discentes se a escola disponibiliza recursos pedagógicos para o desenvolvimento da sua aprendizagem. O discente A afirmou que “tem sim, o professor traz livros com desenhos para facilitar”. E o discente B diz que “acho que sim. O material que uso é bom e eu aprendo”. Os alunos apenas respondem o que entendem ser material didático, não possuem conhecimento de todos os materiais que poderiam ser utilizados nas aulas. Aqui encontramos uma contradição em relação as repostas dadas pelos professores sobre o aspecto em que a escola inclusiva precisa melhorar, pois os professores A e C citaram que há carência desses materiais e o professor B destacou que falta capacitação na área para atender adequadamente seus alunos.

Indagou-se se os discentes recebem atendimento educacional especializado. O aluno A afirmou que “a escola não dispõe de atendimento diferente para alunos surdos”. E o aluno B: “aqui eu fico na sala junto com todos, não sou tratado diferente”. Neste quesito pode-se entender que os alunos surdos não acham ruim o fato de não ter um atendimento educacional especializado, pois eles não se sentem excluídos, pois são tratados como os demais alunos, o que nos leva a acreditar que está acontecendo a inclusão de fato.

Questionou-se aos discentes, se para se comunicarem em sala de aula eles têm dificuldades. Ambos discentes afirmaram que sim. O discente A diz: “os colegas, os professores e os funcionários, todos não têm conhecimento da língua de sinais e eu não entendo muito as coisas”. O discente B mencionou que “eu não consigo saber o que os colegas falam as vezes, e não sei responder direito, só quando o intérprete explica”.

Com essas respostas, fica explícita a ideia de que há inclusão por sentirem-se iguais aos outros na questão anterior, porém é prejudicada nos diálogos diários, uma vez que não são compreendidos por não saberem responder direito, o que marca uma contradição na inclusão, se não há uma comunicação efetiva, não haverá interação nem aprendizagem correta, apenas uma interação social com diferenças linguísticas prejudicadas, conseqüentemente, como esses alunos estão em fase de conclusão do ensino básico, com essas dificuldades de comunicação, não poderão chegar a um curso superior preparados para uma interação social mais inclusiva e

de concretização da luta por esse direito constitucional que é de prosseguimento nos seus estudos acadêmicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve a intenção de discutir sobre a importância da inclusão de alunos surdos no ensino regular, pois muito ainda falta para chegar ao aprendizado linguístico e ao seu desenvolvimento escolar, por isso o trabalho foi intitulado de entraves da inclusão escolar.

Os professores necessitam muito de uma formação continuada de qualidade para que a inclusão aconteça, assim o aluno surdo terá um acompanhamento mais eficaz e poderá viver em sociedade, desenvolvendo suas habilidades. Os alunos surdos necessitam de metodologias adequadas, e cabe aos professores fazerem uso da Língua de Sinais (Libras) e de estratégias condizentes com suas especificidades para que a aprendizagem e a inclusão de fato aconteçam.

No início dessa pesquisa, elencou-se o objetivo de identificar as principais dificuldades que os alunos surdos encontram em sua inclusão escolar no ensino regular, ao que obteve como principal dificuldade a comunicação, tanto por falta de conhecimento da Libras dos professores como dos alunos, colegas de sala de aula, outra dificuldade encontrada foi a falta de materiais pedagógicos mais apropriados para ajudar no processo ensino aprendizagem.

Em relação as principais políticas educacionais destinadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, constatou-se que a política presente na escola analisada se resume apenas na contratação do profissional intérprete de Libras e nada mais. Qualquer outra atividade desenvolvida fica a critério dos professores que planejam suas aulas de modo a atender a todo alunado, sem pensar em meios ou recursos de tecnologias assistivas que possam auxiliar os alunos surdos no entendimento dos conteúdos ensinados.

Como sugestão de estratégias para inclusão do aluno surdo na sala regular de forma a contribuir para a efetiva aprendizagem, após uma visita onde reuniu-se os três professores que trabalham com os alunos surdos, foi sugerido o material de apoio adquirido na própria escola – Dicionário Bilíngue do Capovilla – como forma de pesquisa e aprofundamento pessoal de cada um. Sendo que os profissionais não devem esperar apenas pela escola, mas cada um pode contribuir da sua maneira, buscando aprender também a Libras através de cursos de idiomas ou de uso de aplicativos disponibilizados pelas lojas do aparelho celular, além de pesquisas na internet de metodologias adaptadas para a inclusão do aluno surdo na sala regular.

Nota-se segundo os autores estudados que a efetiva inclusão escolar do ser humano com surdez depende do trabalho com seriedade e profissionalismo desenvolvido nas escolas e, a partir da interação com outros indivíduos, isso inclui o ambiente onde se encontram inseridos e das pessoas com quem se convive, sendo aspectos imprescindíveis para o processo de desenvolvimento. Por isso, é recomendável uma inclusão não só do sujeito surdo, mas de toda a comunidade escolar. Quer dizer, ainda existe muito caminho a percorrer para que se atinja o pleno desenvolvimento do aluno com surdez.

Este estudo foi de suma importância para a atuação profissional, pois a pesquisa ampliou o conhecimento sobre a inclusão e a importância para o desenvolvimento da linguagem dos alunos com surdez, é evidente que ainda é necessário muito estudo na área, investimento na formação dos professores e de materiais didáticos que atendam melhor essa clientela.

Acredita-se que novas pesquisas possam acontecer e envolver um maior número de professores e escolas para uma melhor avaliação sobre a inclusão do aluno com surdez não apenas no ensino regular, mas em toda a sociedade.

### Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jul. 2018.

FARFUS, D. **Organização pedagógica dos espaços educativos**. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba: [S.n.], 2008.

FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 73-77, 2000.

GAZIM, E. *et al.* Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2005.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. Valeria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

---

# DESENVOLVIMENTO MOTOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

## *MOTOR DEVELOPMENT: EXPERIENCES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS*

**Adriana Machado Lima**

Licenciada em Educação Física pelo PARFOR/UFPI.  
E-mail: drikinhaamoreco@yahoo.com.br

**Mara Jordana Magalhães Costa**

Doutora em Saúde Pública. Docente do curso de Educação Física, da Universidade Federal do Piauí – UFPI.  
E-mail: marajordanamcosta@gmail.com

### **RESUMO**

A Educação Física está inserida no currículo escolar e junto com as demais disciplinas procura atingir o desenvolvimento integral do aluno. O presente estudo tem como objetivo relatar as principais vivências docentes com seus trabalhos visando o desenvolvimento motor dos escolares. Trata-se de uma pesquisa descritiva, transversal e com uma abordagem qualitativa. A amostra foi composta por cinco professoras com idades entre 20 e 40 anos, que trabalham em escolas estaduais e municipais com a disciplina de Educação Física, nos municípios de Alto Longá e Teresina. Para a elaboração deste trabalho optou-se pelo questionário constituído por questões fechadas e abertas. Quanto a estimular atividades que trabalhem o desenvolvimento motor, as cinco responderam que realizam atividades, porém é possível perceber pelas respostas, que apenas uma delas respondeu de forma mais específica de como realizar esse trabalho, demonstrando maior conhecimento sobre o assunto. Indagou-se as professoras sobre a importância do trabalho com o desenvolvimento motor nas aulas de Educação Física na escola. Todas responderam ser importante, pois a criança trabalha o corpo na sua totalidade. Assim, pode-se concluir que das cinco professoras avaliadas, uma demonstrou uma maior experiência com atividades que trabalham o desenvolvimento motor. Todas realizam atividades práticas, como jogos e brincadeiras.

**Palavras-Chaves:** Desenvolvimento Motor. Educação Física Escolar. Professores.

### ABSTRACT

*Physical Education is part of the school curriculum and, along with other subjects, seeks to achieve the student's integral development. This study aims to report the main teaching experiences with their work aimed at the motor development of students. This is a descriptive, cross-sectional study with a qualitative approach. The sample consisted of five teachers aged between 20 and 40 years, who work in state and municipal schools with the discipline of Physical Education, in the municipalities of Alto Longá and Teresina. For the elaboration of this work, a questionnaire consisting of closed and open questions was chosen. As for stimulating activities that work on motor development, the five responded that they perform activities, but it is possible to see from the answers, that only one of them answered in a more specific way on how to carry out this work, demonstrating greater knowledge on the subject. The teachers were asked about the importance of working with motor development in Physical Education classes at school. All responded to be important, as the child works the body in its entirety. Thus, it can be concluded that of the five teachers evaluated, one demonstrated greater experience with activities that work on motor development. All carry out practical activities, such as games and games.*

**Keywords:** Motor development. School Physical Education. Teachers.

### INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é uma área que abrange diversos conteúdos e que infelizmente poucos são trabalhados na prática durante as aulas. O que se observa são aulas com bolas e que não visam o desenvolvimento integral no aluno, como é o objetivo de uma aula de Educação Física. Este é o cenário ainda encontrado em muitas escolas brasileiras.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental, a Educação Física deve ter enfoque nas práticas corporais tendo em vista a cultura no qual o aluno e a escola estão inseridos. Para isso ela descreve as unidades temáticas que deverão ser trabalhadas com os escolares, são elas: jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Observa-se várias unidades temáticas contemplando diversos conteúdos, porém, na prática o enfoque maior é na unidade dos esportes e por mais que ele seja importante e fundamental de ser trabalhado, apenas um conteúdo não contempla o desenvolvimento integral do aluno, contribui, mas não é tudo. Além disso, o conteúdo esporte ainda é trabalhado, muitas vezes de forma limitada, apenas com jogos voltados para competição.

Dando seguimento a esta abordagem de conteúdo, a BNCC (BRASIL, 2018) relacionada ao ensino médio ressalta que as unidades temáticas trabalhadas no ensino fundamental são ampliadas e problematizadas no ensino médio. Ainda segundo o documento, os estudantes irão aprimorar as práticas corporais abordadas na fase anterior se tornar mais autônomos diante dos discursos sobre a cultura corporal.

No entanto, quando essas unidades não são trabalhadas de forma eficiente no ensino fundamental, no ensino médio dificilmente esses adolescentes irão consolidar esses conceitos, tendo em vista que eles não foram ou foram pouco discutidos.

A Educação Física tendo como principal enfoque o desenvolvimento integral do indivíduo é imprescindível que se trabalhe as habilidades motoras básicas, como correr, pular, saltar, arremessar, dentre outras, por meio de seus diversos conteúdos já relatados no presente estudo. Por isso, discutir sobre desenvolvimento motor é relevante na fase escolar, entender que as crianças passam por fases e que essas habilidades motoras são importantes ser trabalhadas em cada fase

com sua particularidade, tem que ser de conhecimento dos professores de Educação Física da área escolar.

Ter conhecimento sobre desenvolvimento motor e habilidades motoras é um dos pilares do professor de Educação Física pois o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, representando um aspecto do processo desenvolvimentista total e está de forma específica relacionada a muitos fatores sendo um deles a experiência no ambiente externo, as questões afetivas e cognitivas. Devido a isso, o processo do desenvolvimento motor é caracterizado por alterações no comportamento motor, e é um processo constante e permanente relacionado ao aprendizado do movimento (GALLAHUE; OZMUN, 2001).

Nesse contexto tem-se outro conceito similar, porém mais atual, no qual Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), ressaltam que o desenvolvimento motor é a mudança contínua do comportamento motor ao longo do ciclo da vida de uma pessoa, provocado pela interação entre as exigências da tarefa motora, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente em que esse indivíduo se encontra. Por esse motivo o desenvolvimento motor sempre está evoluindo e torna-se muito importante os estímulos do ambiente.

Diante deste contexto, Gallahue (2005) afirma que uma grande variedade de fatores, atuando isoladamente ou em conjunto, é capaz de influenciar o processo e o produto do desenvolvimento motor. O desenvolvimento motor sofre influência de alguns fatores que podem limitá-lo, transformá-lo ou até mesmo incentivá-lo. Os principais fatores que influenciam no desenvolvimento motor são os fatores intrínsecos ao indivíduo, os fatores do ambiente e os fatores da tarefa física. (GALLAHUE, 2005).

Para Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) a sequência de aquisição de habilidades motoras é constante na primeira infância e na infância, mas o ritmo de aquisição é diferente de uma criança para outra. Dessa forma, o início do desenvolvimento motor não se deve apenas à maturação neurológica, mas também ao ambiente no qual essa criança estar inserida. Por isso, no ambiente escolar é tão importante que esse trabalho com as habilidades motoras esteja presente e sendo realizadas de forma efetiva, além de ser importante também diversos estímulos advindos das aulas diversificadas e bem planejadas.

Portanto, podemos dizer que desenvolvimento motor humano está ligado aos aspectos sociais, emocionais, psicológicos e também ao contexto cultural da criança, sendo a educação física escolar um pilar importante no aprimoramento das habilidades motoras, que devem fundamentar-se em teorias para desenvolver um plano de aula, com ênfase no desenvolvimento do aluno, em todos seus aspectos.

Dessa forma, a educação física deve utilizar-se, de diversas áreas do conhecimento como a pedagogia, fisiologia, anatomia, fisiologia, biomecânica, estudos sobre o desenvolvimento motor e do corpo humano, com o objetivo de aumentar o acervo motor, a consciência corporal e a qualidade de vida do aluno, por meio de uma metodologia adequada às expectativas motoras do desenvolvimento humano, que valorize o conteúdo da educação física e o desenvolvimento do aluno em geral (ROSA NETO, 2010; SANTOS, 2010).

Na escola o professor deve despertar no aluno o interesse para realizar atividades físicas e assim essa criança ter o prazer de realizá-las fora do ambiente escolar também. Tavares *et al.* (2014) ressalta em seu estudo que o interesse tanto de crianças como de adolescentes pela prática de atividade física regular tem reduzido, seja no ambiente escolar ou fora dele. Isso mostra a redução nos níveis de atividade física, especialmente na fase de transição da infância para a adolescência. (TAVARES *et al.*, 2014).

Assim, a prática da educação física na escola é momento importante de se trabalhar com o corpo e movimento na perspectiva holística, levando em consideração o aspecto cultural no

## DESENVOLVIMENTO MOTOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

qual o aluno está inserido, assim como também a importância de um trabalho efetivo com as habilidades motoras diversificadas para assim ampliar o repertório motor, especialmente na primeira infância.

Tendo em vista a importância do trabalho com o desenvolvimento motor no ambiente escolar, o presente estudo teve como objetivo relatar as principais vivências docentes com seus trabalhos visando o desenvolvimento motor dos escolares.

### MATERIAS E MÉTODOS

O presente estudo foi do tipo descritivo, transversal e com uma abordagem qualitativa. A amostra foi composta por cinco professoras com idades entre 20 e 40 anos, que trabalham em escolas com a disciplina de Educação Física.

Todas as professoras que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com os objetivos e metodologia empregada no estudo. Primeiramente, foi mantido um contato prévio com os professores de Educação Física das escolas, selecionadas por conveniência. Os questionários foram enviados por e-mail para facilitar a coleta de dados pelos professores.

Como critério de inclusão destacou-se: apenas professores formados na área de Educação Física e que tivessem disponibilidade para responder o questionário por meio eletrônico.

O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras e continham perguntas como: sexo, idade, tempo de experiência na área de Educação Física Escolar, planejamento das aulas, tipo das aulas (práticas e/ou teóricas), local de realização das aulas, de que forma o desenvolvimento motor dos alunos é estimulado e se o trabalho com o desenvolvimento motor nas aulas é importante.

A análise dos dados foi realizada apresentando e discutindo as respostas das professoras e cada professora recebeu uma letra para que não houvesse identificação delas. Assim, foram denominadas de A, B, C, D e E.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa avaliou cinco professoras, com idade entre 20 e 40 anos que trabalham em escola pública dos municípios de Alto Longá e Teresina. Quanto a experiência na área escolar, as professoras C e E tem menos de dois anos; a A tem entre 2 e 5 anos e as professoras B e D têm mais de 10 anos que atuam na área de Educação Física Escolar. Dentre as cinco, apenas 2 possuem especialização.

Quanto a estimular atividades que trabalhem o desenvolvimento motor, as cinco responderam que realizam atividades, porém é possível perceber pelas respostas, que apenas a professora B respondeu de forma mais específica de como realizar esse trabalho (Quadro 1).

**Quadro 1: Respostas das professoras avaliadas quanto ao estímulo do desenvolvimento motor dos alunos**

Questão	Você estimula o desenvolvimento motor dos alunos? Se sim, de que forma?				
Respostas	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E
	“Sim. Alongamento e Aquecimento”	“Sim. Atividades lúdicas, voltadas para o estágio de desenvolvimento delas, jogo de percepção; atividades que trabalhem a percepção corpórea”.	“Sim. Com atividades que estimulam o desenvolvimento motor”.	“Sim. Realizando práticas que trabalhem o desenvolvimento motor”.	“Sim. Sempre enfatizando a importância dos movimentos com atividades práticas que os leve a realizar e ter uma visão sobre desenvolvimento motor.

Importante observar que a professora B tem muitos anos de experiência na área escolar e isso pode ter contribuído para que seu posicionamento tivesse uma resposta mais técnica. Porém, a professora D também tem um tempo longo de experiência e ainda assim não conseguiu responder de forma mais específica ao questionamento realizado.

Indagou-se as professoras sobre a importância do trabalho com o desenvolvimento motor nas aulas de Educação Física na escola. Todas responderam ser importante, pois a criança trabalha o corpo na sua totalidade. Porém destaca-se as falas da professora B e D que são similares. Sendo assim, optou-se por descrever a fala da professora B.

Professora B:

*É de extrema importância pois as crianças são capazes de controlar seu próprio corpo. O desenvolvimento motor é o processo no qual ocorre uma maturação do sistema nervoso, pelo qual a criança consegue receber informações do meio e interage com esse meio.*

O importante não é apenas entender que é relevante trabalhar com o desenvolvimento motor, mas também explicar o porquê. Apesar da maioria delas responder que é importante, apenas duas explicaram de forma mais significativa.

A professora B ressaltou a questão da interação com o meio e receber informações do meio como parte desse trabalho com o desenvolvimento motor. Isso é fundamental para que o professor planeje e estruture sua aula voltada para o desenvolvimento da criança, sendo um incentivo para que ela participe com mais motivação. Uma aula com o mesmo conteúdo e ministrado da mesma forma incorre na desmotivação dos alunos, fazendo com que muitos não participem das atividades propostas.

Rodrigues e Camargo (2004), no seu estudo sobre sucesso ou fracasso escolar, sustentam que os professores e pais são promotores do desempenho da criança, mas o educador precisa ser capacitado e comprometido, a fim de transformar para envolver e beneficiar todos os alunos por isso a importância dos mediadores dessa aprendizagem. Por isso é relevante ter a diversificação dos conteúdos e incentivos dos professores para que ocorra uma aula proveitosa e dinâmica.

Quanto ao planejamento das aulas, três (A, C e E) realizam semanalmente; uma quinzenal (B) e uma bimestral (D). Todas elas trabalham com atividades práticas e apenas a professora B trabalha com a aulas teóricas e práticas. A maioria delas trabalha com atividades como jogos

e brincadeiras. A professora B ainda acrescentou “percepção corpórea, lateralidade, esquema corporal, atividades de locomoção, manipulação e estabilização, jogos de perseguição e coordenação motora”. Ao responder a esse questionamento observa-se que a professora B é coerente ao dizer que de fato trabalha visando o desenvolvimento motor, pois estas atividades mostram que isso ocorre na prática.

Como pode-se observar a maioria das professoras pesquisadas trabalham em suas aulas conteúdos como jogos e brincadeiras. Barbosa-Rinaldi *et al.* (2009) reforçam a importância do trabalho com os jogos nas aulas de educação física pois estes configuram-se como oportunidades importantes para formação cultural da criança e valorização da diversidade cultural. Os autores ressaltam ainda que os jogos estão relacionados com a cultura popular, favorecendo maior integração entre grupos, aprimorando a convivência e permitindo assim as crianças serem os atores de sua própria cultura.

Apesar dessas atividades serem realizadas nas aulas, isso ainda é pouco diante as vastas opções de conteúdos que podem ser trabalhados. Corroborando com essa importância de trabalhar conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física Betti e Zulliani (2002) ressaltam que não só os jogos, mas os esportes, atividades rítmicas/expressivas, lutas e artes marciais, ginástica e prática da atividade física, assim como a exploração das variações desses conteúdos, para que o aluno possa construir seu repertório motor e assim ter uma cultura corporal de movimento diversificada.

Diante disso, observa-se com a educação física escolar está estreitamente relacionada a psicomotricidade, tendo influência direta na aquisição das habilidades motoras, já que por meio dela se trabalha e aprimora diversos movimentos que são refinados e aprendidos ao longo dos anos. Entretanto, deve-se avaliar mais a fundo a relação entre as atividades físicas realizadas na escola ou fora dela e a aquisição de conhecimento e habilidades por parte da criança. O desenvolvimento motor deve ser incentivado desde os primeiros anos dentro da escola e o professor de Educação Física deve estar ciente que seu papel não é promover atividades que desenvolvam apenas os aspectos físicos, mas também os sociais, afetivos e psicológicos.

Por fim, foi indagado sobre o local de realização dessas aulas pois o local pode interferir no planejamento e assim na execução das aulas práticas, tendo em vista que as escolas que não tem um local adequado, como uma quadra, limita o trabalho do professor. Todas responderam utilizar a quadra, e a professora A ainda relatou utilizar o pátio e aulas ao ar livre.

Autores como Tenório, Tassitano e Lima (2012) reforçam que o local de realização das aulas de educação física está entre os fatores ambientais que desmotiva o aluno a participar, pois um ambiente adequado pode contribuir com o aumento na participação dos alunos nas aulas de educação física. Os autores ainda relatam que a disciplina de educação física, como as demais disciplinas, tem uma demanda por espaços e materiais específicos, dentre eles a quadra/ginásio/pátio para o desenvolvimento dos conteúdos.

No presente estudo observou-se que todas as escolas pesquisadas têm quadra para o desenvolvimento das aulas de educação física. Pesquisa realizada por Magalhães (2011) com professores de educação física da rede estadual de Maringá, no Paraná, identificou a falta de estrutura física da escola como uma das dificuldades

para a condução da prática pedagógica, podendo influenciar a participação dos alunos nas aulas. Dados que não corroboram com nossos achados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que das cinco professoras avaliadas, uma demonstrou uma maior experiência com atividades que trabalham o desenvolvimento motor. Todas realizam atividades práticas, como jogos e brincadeiras.

Todas as professoras têm experiência prática na área de educação física escolar, duas com um tempo superior há 10 anos. Uma das professoras, que tem maior tempo de experiência foi a mesma que demonstrou um trabalho mais direcionado ao desenvolvimento motor, isso pode ter contribuído para que ela realize um trabalho mais voltado as habilidades motoras tendo em vista o aprimoramento do desenvolvimento motor.

## Referências

BARBOSA-RINALD, I.P; LARA L.M; OLIVEIRA, A.A.B de. Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Movimento**, v.15, n.4, p.217-242, 2009.

BETTI M; ZULLIANE L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte editora, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: bebês, crianças adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C; GOODWAY J.D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

MAGALHÃES, C. H. F; MARTINELLI, T. A. P. Soluções formais no enfrentamento dos problemas da prática escolar. O estranhamento dos professores de educação física escolar. **Motrivivência**, ano 23, n. 36, p. 214-235, 2011.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**, 7. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROSA NETO, F. *et al.* A Importância da avaliação motora em escolares: análises da confiabilidade da escala de desenvolvimento motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 6, p. 422-427, 2010.

RODRIGUES, O. M.; CAMARGO, V. C. **Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Rima, 2004.

## DESENVOLVIMENTO MOTOR: VIVÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtorno da coordenação. **Rev. Paul Edu. Fís.**, v.18, p.33-44, 2010.

TAVARES, L. F. *et al.* Validade de indicadores de atividade física e comportamento sedentário da pesquisa nacional de saúde do escolar entre adolescentes do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.30, n.9, p.1861-1874, 2014.

TENÓRIO, M. C. M; TASSITANO, R. M.; LIMA, M. de C. Knowing the school environment for physical education classes: is there a difference between schools? **Rev. Bras Ativ. Fis. e Saúde**, Pelotas/RS, v. 17, n. 4, p. 307-313, 2012.

---

# SABERES E PRÁTICAS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

## ***KNOWLEDGE AND PRACTICES IN THE TRAJECTORY OF GEOGRAPHY TEACHING***

**Evlis Reis de Oliveira**

Mestre em Geografia, Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola e Licenciado em Geografia, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: elvisgeoufes@gmail.com  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8129-4770>

### **RESUMO**

O presente estudo insere-se no campo de pesquisa que investiga as práticas e os saberes na educação escolar, focando no ensino da geografia. O objetivo principal desta pesquisa é, entender no campo teórico como se relacionam os saberes e as práticas de professores de Geografia, analisando a Educação Geográfica como ferramenta para formação da consciência espacial-cidadã. Desta forma, a metodologia adotada tem como base a revisão bibliográfica, objetivando a contextualização sobre a temática, esse processo foi realizado através de leituras e fichamentos. Para desenvolver, a perspectiva dos saberes, a partir da educação geográfica, o presente trabalho buscou recorrer as contribuições do geógrafo Milton Santos.

**Palavras-chave:** Saberes. Práticas. Educação Geográfica.

### **ABSTRACT**

*The actual study to investigate the practices and the knowledge about school education with focus in geography teaching. The principal goal of this research is to understand the relation between knowledge and teacher's geography practices, analyzing the geographic education as tool for formation of sense citizen space. Therefore, the bibliographic review was the methodology adopted. Aiming the contextualization about the thematic, this process was based in reading and files works. To development, the knowledge's perspectives starting of geographic education, was used geographer Milton's Santos reference.*

**Keywords:** Knowledge. Practices. Geographic Education.

### INTRODUÇÃO

As pesquisas acerca das práticas pedagógicas têm se intensificado muito nos últimos anos. Porém, pouco se tem focado a forma como os professores constroem sua formação sobre as teorias pedagógicas e de que maneira essas teorias dialogam com a prática docente.

Para Pontuschka *et al.* (2009), o desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais técnica, que os considera meros executores das decisões alheias. Ao confrontar as decisões cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Foi com o intuito de melhor compreender essas questões que, no decorrer do processo desta reflexão, foi delineando um referencial teórico e metodológico que possibilitou melhor compreensão da problemática de pesquisa, ajudando a entender quais os fatores que propiciam o distanciamento entre o embasamento teórico (teorias pedagógicas e geográficas) e a prática pedagógica em sala de aula, o que contribui para formação da consciência espacial cidadã, onde esta formação estaria diretamente ligada a forma como o aluno lê sua realidade, e pensa o espaço de forma criativa e comprometida, resultando na construção de valores.

Objetivando entender como se relacionam os saberes e as práticas de professores de Geografia, analisando a Educação Geográfica como ferramenta para formação da consciência espacial-cidadã. A metodologia adotada pelo trabalho tem como base a revisão bibliográfica, visando a contextualização sobre a temática, esse processo foi realizado através de leituras e fichamentos de obras que perpassam a temática.

Quando nos referimos aos saberes e à prática, se trata de uma dicotomia, e para Pimentel (2007), a questão dicotômica é algo que acompanha a humanidade dentro de um longo processo histórico, presente nos grandes modelos históricos, que como consequência acabou refletindo nos modelos de formação de professores.

No processo histórico de constituição das ciências em geral, incluindo-se aí a Geografia e a Educação, foram vivenciadas diversas formas de dicotomias que nos acompanham até os dias de hoje, processos cada vez mais presentes dentro do contexto escolar, tais como: pensamento/ação, disciplina/espontaneidade, objetividade/subjetividade sendo que a própria geografia vive uma dicotomia ou até mesmo tricotomia, epistemológica, Geografia Humana/ Geografia Física/ Geografia escolar.

A partir do histórico vivenciado pela Geografia, foram surgindo novas perspectivas de estudos no que tange à Geografia Escolar, aumentado ainda mais as discussões sobre o que seria a Ciência Geográfica e a Ciência Ensinada.

É importante destacar que, na contemporaneidade, a Geografia enquanto disciplina escolar é desafiada a assumir uma posição crítica diante da realidade. Com isso, torna-se cada vez mais necessário estudar e investigar a Geografia ensinada na prática, confrontando-a com os saberes construídos. Para isso, levantamos os seguintes questionamentos: como a Geografia escolar se constitui na prática escolar? Em que medida as orientações teóricas têm ajudado os professores a construir a Geografia a ser ensinada? Que aspectos dessas orientações têm se tornado mais presentes no cotidiano escolar? Isso porque:

Não são os novos temas, um vocabulário marxista ou pós moderno que renovarão a Geografia escolar, mas uma abordagem dialética e monista capaz de analisar o espaço geográfico como um sistema complexo, abandonando os determinismos simplistas, apoiados em novas estratégias didáticas que apresentem uma coerência metodológica entre o que se pretende ensinar e uma diferente visão sobre como se aprende (SPEGIORIN, 2007, p.35).

Ou seja, é preciso que se estabeleçam novas formas de diálogo entre a teoria e a prática, no intuito de uma Geografia que realmente cumpra seu papel na formação de um sujeito crítico, consciente e comprometido com a sociedade a sua volta.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA PESQUISA E NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para problematizar a questão dos saberes e das práticas de professores no contexto da Geografia Escolar, faz-se necessário o entendimento do que seria a Educação Geográfica e sua importância no âmbito da pesquisa e do ensino de Geografia na contemporaneidade, de maneira a relacioná-la com a formação da consciência espacial e cidadã por parte dos educandos. Castelar (2005, p. 221), destaca que:

Pensar uma Educação Geográfica significa superar as aprendizagens repetitivas e arbitrárias e passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios.

Essas questões estariam diretamente relacionadas com a prática pedagógica desse componente curricular, como um processo formativo crítico de construção de conhecimentos que levariam em consideração as concepções e os espaços de vida dos educandos e não apenas o caráter técnico e meramente informativo presente em uma educação condicionada ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho e para os resultados de desempenho dos sistemas avaliativos. Destaca-se, nesse caso, a formação do ser em seu sentido integral, humano.

Dessa forma, importa no processo educativo o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva a partir do conhecimento do aluno e sua leitura de mundo (o espaço geográfico) e de suas experiências cotidianas.

Portanto, faz-se necessário um novo entendimento do que seria a Geografia Escolar pautada no novo século, em face da globalização e do movimento neoliberal após a década de 1980, que agiriam no sentido de repensar as políticas e práticas pedagógicas como um todo.

Trata-se, de esclarecer o processo de globalização, já que essas mudanças de tal processo afetam sobremaneira “[...] o modo de ver e compreender a relação espaço-tempo escolar porque são mudanças no espaço-tempo social e, estas, implicam outra leitura de mundo, outra forma de perceber o espaço de vivência, portanto, outra forma de se ensinar e aprender Geografia” (NOGUEIRA, 2009, p. 30). Nesse contexto, ocorreram transformações e,

[...] mudanças profundas ao campo teórico e prático da Geografia, com destaque aqui para algumas daquelas sofridas pelo campo do ensino dessa ciência, pois é notório que os conceitos-chave que dão sustentação ao ensino dessa ciência, (os conceitos de Espaço, Região, Território, Lugar e Paisagem) saiam do campo das camuflagens muitas vezes propostas em livros didáticos e cheguem até às salas de aulas, como um recurso do saber fazer geográfico para que o ensino não caia num sistema de memorização, como, aliás, ainda ocorre em algumas escolas com o ensino de Geografia (SANTOS; SANTOS, 2011, p. 169).

Para Freire (2006, p. 33), “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Seria apenas a partir da formação da consciência crítica que o aluno seria capaz

de compreender e de transformar o mundo. A prática educativa estaria dessa forma relacionada com a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente.

Essa problemática direciona uma série de questionamentos quando pensamos a respeito da Geografia que é ensinada na escola:

- Qual seria o sentido da Geografia escolar?
- Quais seriam os conceitos geográficos essenciais para os educandos no processo educativo?
- Qual seria o papel da Educação Geográfica na era da globalização?
- Qual seria a relação desses conceitos com os espaços de vida dos educandos?
- Como esses conceitos formados agiriam para construir um ser consciente do seu espaço e de sua própria história, como possibilidade de mudança?

É a partir desses questionamentos que se faz necessário retomar as discussões acerca da forma como se conduz e se processa a prática pedagógica e seu sentido para a formação de um ser consciente, cidadão.

Segundo Cruz (2012), a educação é uma ação que reflete um determinado tipo de sociedade e a ação do educador estaria, nesse caso, imbuída de intencionalidades e finalidades na sua prática, já que o ensino seria um processo de conhecimento que mediará a relação entre aluno, professor e conteúdo.

O espaço geográfico, nesse caso, condicionaria essa mesma intencionalidade, uma vez que a forma como esse espaço é construído resultaria de um processo social e histórico, e não apenas como ele se apresenta num dado momento, como paisagem. Segundo Andreis (2009, p. 13),

Pode-se afirmar que os espaços são resultados de escolhas da sociedade, numa constante dinâmica de produção, reprodução e transformação da natureza. Esses movimentos processam-se de forma peculiar em cada cotidiano e lugar que (re) arranja os elementos locais na sua relação com os globais e esses conjuntos construídos são revelados na forma de paisagens. O espaço é vivenciado por todas as pessoas sob a forma de cotidiano e apropriado sob a forma de lugar, num processo de permanente construção de paisagens.

Assim, o conhecimento, a observação e a interpretação do espaço geográfico como resultado de um processo dinâmico, de construção das sociedades (intencionadas) condiciona a própria forma como entendemos e concebemos o espaço que nos cerca, o entendimento que temos sobre o mundo. O espaço geográfico seria, então, a forma como entendemos a realidade concreta, onde, de acordo com Santos (2009, p. 40),

o espaço é formado de objetos; mas não são os objetos que determinam os objetos. É o espaço que determina os objetos: o espaço visto como um conjunto de objetos organizados segundo uma lógica e utilizados segundo uma lógica. Essa lógica da instalação das coisas e da realização das ações se confunde com a lógica da história, à qual o espaço assegura a continuidade. [...] a própria história se torna um meio, e a síntese realizada através do espaço não implica uma harmonia preestabelecida. Cada vez se produz uma nova síntese e se cria uma nova unidade.

Nesse contexto é que se expressa a importância da escola no processo formativo dos alunos. Para Nogueira (2009, p.15), “a educação escolar estaria encarregada do processo de formação crítico, superando a alienação e a massificação dos sujeitos na sua relação com o mundo”. O que se aprende na escola é vital para fazer uma leitura consciente do mundo em que se vive, assim

sendo, Nogueira e Carneiro (2008, p. 87), nos alertam que “[...] a escola é lugar-força, espaço-tempo em que os sujeitos podem ser projeto e projetar a vida, a sociedade, o mundo. Na escola-projeto há um projeto de sociedade e este é parte do projeto da Geografia escolar”.

Dessa forma, a Educação Geográfica inserida nos sistemas escolares fomentaria a leitura e a interpretação crítica acerca do espaço, que representaria a concretude das relações sociais intencionadas que se apresentam à nossa volta. Essa interpretação deve levar em consideração as diferentes dimensões que se apresentam no espaço geográfico, notadamente pelo reconhecimento das diferentes relações que apresentam pelas interconexões existentes entre o local e o global.

Para Nogueira e Carneiro (2008), a Geografia escolar é objeto de crítica de diferentes autores, uma vez que ainda apresenta características de memorização e descrição dos fatos. Isso reflete uma fragmentação do processo de educação do aluno, cuja formação se apresenta prejudicada ante a necessidade de se construir um entendimento das relações que se estabelecem no espaço geográfico como complexas e sempre em constante transformação. Nesse viés, Andreis (2009, p. 17) aponta que,

[...] ocorreu no contexto da Geografia uma evolução constante e uma sempre maior apuração, complexificação e significação de seu objeto de estudo, atribuindo-lhe um caráter sistêmico, analítico e dinâmico, o que sugere uma dialética, sobretudo em se tratando de educação geográfica escolar. Considerando essa perspectiva, é importante nos perguntarmos acerca da relação entre o espaço geográfico e a Geografia escolar e sua essencialidade para a compreensão de mundo, condição essa entendida como relevante para a contribuição do estudante como sujeito/cidadão.

Nesse sentido, é importante lembrar que a Geografia sempre esteve relacionada com as estruturas de poder político e estratégico, tema de que trata Yves Lacoste em seu livro *A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, propondo o conhecimento geográfico como fundamental para as estratégias de dominação político-militares, ou seja, como uma estratégia para a criação e manutenção das relações de poder.

Para o autor, existiriam dois tipos de Geografia. A mais antiga, seria a Geografia relacionada com o poder político exercido pelo Estado. A outra, mais recente, reconhecida como “Geografia dos Professores”, estaria relacionada à geografia escolar, para a qual o autor tece importantes considerações críticas sobre o seu papel descritivo e enciclopédico. É nesse contexto que Castellar (2005, p. 210) nos lembra que,

Um dos principais questionamentos de Lacoste (1998) em relação à geografia escolar, a qual denominou “Geografia dos Professores”, refere-se ao fato de essa disciplina estar centrada na memória e na informação. A crítica se dá em função da fragmentação curricular e da maneira como essa área do conhecimento foi desenvolvida – ele afirma que “de todas as disciplinas ensinadas na escola, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino”, realidade que ainda hoje se pode constatar em várias situações do cotidiano das salas de aulas. Nesse contexto é que se expressa a necessidade de se discutir o papel da Geografia da educação escolar.

No âmago dessa problemática é que se torna necessário o debate acerca do significado do papel da Geografia inserida nos sistemas escolares e que orientam os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de Geografia.

O que se pretende demonstrar neste trabalho, portanto, é o entendimento do ensino de Geografia como uma possibilidade de construção de uma forma de pensamento estruturada a partir do pensamento crítico do ser acerca do espaço geográfico, e que está em conformidade

com o pensamento de Freire (2006), ao tratar da questão da formação da consciência por parte do educando; também está em conformidade com o pensamento de Santos (2009), que trata do espaço geográfico como resultante de um processo de construção e modificação da natureza pelo homem através da técnica; e, por fim, de acordo com o conceito de formação de uma consciência espacial-cidadã, tratada por Nogueira (2009) em sua tese.

Para Paulo Freire, o ato de educar seria muito mais que um ato de apenas transferir conhecimento, como um ato bancário e verticalizado, já que o educador não seria o detentor absoluto dos saberes. Assim, o conhecimento não seria algo estanque, tido como algo eternamente posto e inflexível, e sim, como algo que se construiria ao longo de um processo de relações entre educando e educador, ou seja, a educação seria algo que ocorreria sempre mediado entre duas pessoas, e que seria possível através da mediação com o mundo. Nesse contexto é que se expressa a dialogicidade presente na obra do autor. Nas palavras de Freire (2006, p. 26-27),

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente. E como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que é a realidade idealizada de uma escola eu vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Percebe-se nesta fala de Freire a importância do papel da formação do professor e a influência de suas concepções nas práticas em sala de aula. Dessa forma, a formação de uma consciência espacial começaria, antes de tudo, pela própria concepção de mundo apreendida pelo professor, que deve ser capaz de relacionar o conhecimento com o qual toma contato à realidade concreta do espaço em que vive e experimenta.

Essa relativização das posturas de entendimento do mundo e vê-lo como possibilidade é que permeiam a obra de Freire. E é nessa circunstância que se expressa a importância da prática docente, pois os professores se encontram imbuídos dessa responsabilidade ética no exercício de sua profissão enquanto agentes sociais dotados da ética universal do ser humano, ética da prática educativa cuja importância se reforça em vários trechos de sua obra como imprescindíveis ao exercício docente. É nesse contexto que o autor cita a importância do “pensar certo” na prática docente. Assim, afirma:

A partir dessas reflexões, pode-se depreender a importância e dimensão da obra de Freire para as discussões acerca dos pressupostos didáticos pedagógicos no ensino e na aprendizagem na Geografia Escolar.

Tradicionalmente, a Geografia é vista como uma disciplina teórica, voltada para a memorização de conteúdos que exprimem o conhecimento de mundo apenas como mera descrição do espaço geográfico, inclusive indicados pela origem grega do nome (geo= terra; grafia= descrição), fato que ainda pode ser percebido nos ambientes escolares em face da permanência de certos aspectos da Geografia Tradicional.

Na realidade, ao contrário do que é pensado, a Geografia é uma ciência, por natureza, sempre em constante transformação. E é através do espaço geográfico que as relações sociais

se corporificam e se expressam ao sujeito participante e transformador dessa realidade, fato imprescindível na consideração da Geografia Escolar na perspectiva proposta no trabalho.

E esse entendimento é fundamental para a construção de uma consciência espacial, crítica e cidadã por parte do aluno, uma vez que a forma como se percebe e se compreende o espaço são fundamentais para a inserção consciente e para o estabelecimento de ações sobre esse mesmo espaço. É sobre esse objeto de estudo que os ensinamentos devem estar baseados.

Vincular ao aprendizado (conhecimento) às vivências diárias do sujeito pode influir diretamente nas aprendizagens dos alunos. E essas questões se relacionam diretamente com o propósito da obra de Freire (2006), que busca os significados dos conhecimentos dos alunos como cenário para o entendimento das questões do mundo atual, em que o aluno deve ser capaz de reconhecer esse espaço e se reconhecer nele, como construtor e potencial modificador da sua realidade, numa perspectiva autônoma e consciente.

Por isso é que o autor aponta a necessidade do respeito aos saberes dos educandos, como forma de compartilhamento de saberes entre aluno e professor:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2006, p. 30).

Dessa citação de Freire se depreende o sentido e a necessidade da importância da educação interdisciplinar e o necessário respeito à autonomia do educando. Para Freire (2013), as aprendizagens não podem estar desvinculadas da realidade do aluno. Sua situacionalidade seria a forma como estes experimentam a realidade da situação geográfica concreta (SILVEIRA, 2006).

Consequentemente, a Educação Geográfica teria uma posição de destaque no processo formador do aluno, pois, através do espaço geográfico é que vivenciamos o cotidiano, como o percebemos e o experimentamos, onde

Milton Santos (1988) chama a atenção para a relevância da espacialidade ao afirmar que “poderíamos dizer que o espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos” (p. 61). Da mesma forma, cada elemento e pessoa ocupa um espaço e com este interage diretamente sem intermediação, por isso há possibilidades de, na escola, chamar para significados novos a partir dos significantes de cada um em seu cotidiano, lugar e paisagem. Assim, o cotidiano, o lugar e a paisagens são categorias geográficas importantes para todas as áreas (ANDREIS, 2009 p. 35).

Ainda para essa autora, o modo como entendemos e percebemos o espaço geográfico orienta as formas com as quais se constroem e se constituem os conhecimentos na educação geral e na educação escolar, fatores orientadores da práxis cotidiana e que são veiculados pelos meios de comunicação, questão que pode direcionar os conhecimentos a serem apreendidos de maneira linear, apenas como reprodução do conhecimento produzido anteriormente.

Percebe-se nesse sentido um movimento de convergência entre a educação problematizadora e a concepção de espaço geográfico, definido como sistema de objetos e sistemas de ações. Ambos os conceitos são essenciais para formação de uma consciência crítica, espacial e cidadã capaz de reconhecer as relações presentes nesse espaço de construção das sociedades.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio é que se expressa a necessidade e a importância da formação de uma consciência espacial voltada para o desenvolvimento da cidadania ao considerar o espaço geográfico como produto da sociedade, formando um “conjunto indissociável de

sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2009, p. 62). Nesse aspecto é constatado que a natureza é transformada em objetos pelo homem, o que é possível através da técnica. Essa artificialização cada vez maior dos espaços no mundo global promoveria esse estado de incompreensão e alienação acerca do processo de construção dos espaços, conforme assinala o autor,

O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes (SANTOS, 2009, p. 63).

É assim que se expressa a importância da compreensão do espaço geográfico para a formação de uma consciência crítica, já que subsidiariam a formação da consciência espacial e cidadã.

### A CONSCIÊNCIA ESPACIAL CIDADÃ

Para Andreis (2009), o ensino de geografia se amplia mais além do que a mera reprodução burocrática de conteúdo, tanto dos sistemas escolares quanto à escolha do próprio professor, muitas vezes limitados ao uso dos livros didáticos, que exprimem, de maneira geral, os conteúdos padrões temáticos trabalhados com os alunos.

Isso determinará as diferentes formas sobre as quais os alunos aprendem os conteúdos geográficos, que devem se inserir no contexto das mudanças e transformações por que passam as sociedades, atribuindo significado às aprendizagens por parte do sujeito, culminando ou não com a construção de uma consciência espacial e cidadã.

Essa consciência de cidadania não seria algo passível de doação ou transmissão, mas sim um processo de construção e desenvolvimento que só seria possível por meio de um processo de busca, desenvolvido e conquistado pelas análises e vivências do educando a serem trabalhadas na escola.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o espaço geográfico e a geografia escolar são fundamentais para a vida e construção de uma consciência espacial e cidadã, que compreende os movimentos articuladores presentes num espaço sempre em constante transformação, do qual o cidadão participa.

Essa compreensão oportuniza o entendimento do lugar como constituinte e como resultado de complexas relações que se processam na constituição das paisagens e que são os resultados de diferentes relações entre o local e o global. Para Andreis (2009), o fato de ser cidadão não se relaciona somente com os direitos e garantias proporcionados pelo Estado e os seus territórios limítrofes, mas também com o caráter simbólico presente nas práticas e que proporcionam a sensação de pertencimento. Segundo Damiani (2006, p. 50):

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações à qual se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania se configuram um antagonismo a considerar.

Dessa maneira, o ensino de Geografia e a construção de uma consciência espacial-cidadã devem estar em conformidade com a interpretação do espaço através dos múltiplos fatores intencionados que o condicionam e do qual o sujeito coparticipa nessa constante construção vivenciada pelo cotidiano e apropriado sob a forma de lugar, como espaço de pertencimento do sujeito, mas que se relaciona com as diferentes escalas dos espaços.

É exatamente essa a crítica que se faz a um ensino fragmentado e alienado dessa realidade concreta, uma vez que impossibilitaria o exercício da cidadania porque não seria capaz de reconhecer e interpretar as diferentes relações sociais que são personificadas pela concretude do espaço. Para Nogueira (2009, p. 79),

[...] a consciência espacial-cidadã é entendida como consciência das atitudes-ações individuais praticadas e produzidas socialmente, a partir de um saber-pensar o espaço com criatividade e comprometimento ético responsável – o que implica em desenvolvimento de valores.

A constituição dessa consciência espacial-cidadã é descrita por Nogueira (2009) é essencial para o entendimento do papel da Geografia na construção e significação da importância da consciência dessa espacialidade. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] “a formação de uma consciência espacial-cidadã demanda que se pense e defenda os princípios jurídicos e políticos intrinsecamente relacionados a uma “ética da responsabilidade” (HANS JONAS, 1995), a uma tomada de consciência e atitudes que contribuam para os atores sociais se perceberem como tais e possam, a partir disso, agir em sociedade no plano local-global e global-local, tendo em vista a força do que significa”. Comprometer-se responsabilmente com sua cultura, seu grupo social, sua comunidade, seu lugar de vivência (NOGUEIRA, 2009, p. 84).

A partir dessa citação é que se torna bastante claro o ponto de vista defendido por este trabalho, já que cita a conscientização acerca do espaço como fundamental para a construção crítica e reflexiva do sujeito cidadão, como fundamentais para a formação dessa consciência espacial-cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos que orientaram a escrita da pesquisa foram pautados em uma educação em Geografia fundamentada na constituição de uma prática educativa voltada para a formação de uma consciência que levasse em consideração o espaço geográfico como unidade de análise, já que se trata do objeto de estudo da Ciência Geográfica.

Assim, retomando a questão inicial que orientou todo o caminhar do trabalho, isto é, “como se relacionam saberes e práticas de professores de Geografia?”

A partir dos indícios apresentados nesse trabalho, fica evidente a necessidade de revisão dos saberes e das práticas nas aulas de Geografia, já que, considerando a forma como os conceitos vêm sendo trabalhados, eles pouco contribuem para o processo de constituição de uma consciência crítica acerca da formação do Espaço Geográfico, entendido como a concretude das relações sociais que se expressam nas paisagens, sempre em constante construção.

## Referências

ANDREIS, A. M. **Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica.** 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul – Ijuí, 2009.

BORGES, V. J. **Mapeando a geografia escolar: identidades, saberes e práticas.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia –MG, 2001.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Meditação, 2012.

CALLAI, H. C. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, p. 128-139, 2011.

CALLAI, H. C. A educação Geográfica na formação docente: Convergência e tensões. *In*: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos [*et al.*] (org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p. 133-152, 2001.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa (UFSM)**, v. 13, p. 44-51, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CRUZ, C. R. O Espaço Geográfico como categoria essencial para a constituição de uma cidadania ativa: contribuições de Paulo Freire e Milton Santos. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, **Anais [...]**, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a Construção da Cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 50-61.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NOGUEIRA, V. **Educação Geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. 2009. Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação Geográfica e a consciência espacial-cidadã. **Contrapontos**. Itajaí, v. 8, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, 2001, v.22, n.74, p. 27-42. Acesso em: 21 jan. 2019.

PIMENTEL, E. F. **Análise das Teorias Pedagógicas e das Práticas Docentes no Cotidiano do REAJA de Vitória da Conquista – BA**. 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

SANTOS, J. E; SANTOS, V. L. da C. O período técnico-científico-informacional: e o ensino de Geografia: algumas notas. **Caminhos de Geografia – revista online**, Uberlândia, v. 12, n. 39, p. 168-180, set. 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVEIRA, M. L. O espaço geográfico: da perspectiva geométrica à perspectiva existencial. **Geosp**, v. 19, p. 81-91, 2006.

SOARES JUNIOR, F. C. A produção histórica do ensino da geografia no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal/RN. **Anais [...]**. Natal/RN: EDUFRRN, 2002.

SPEGIORIN, M. de T. e S. Por **Uma Outra Geografia Escolar: prescrito e o realizado na atividade de ensino aprendizagem da Geografia**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

---

## O ESTUDO DA CIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEMEC- TERESINA

### *THE STUDY OF THE CITY IN THE CURRICULAR GUIDELINES OF SEMEC-TERESINA*

**Vanessa Tavares dos Santos**

Graduanda em Geografia pela UFPI  
E-mail: vantavarez2@hotmail.com

**Mugiany Oliveira Brito Portela**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás.  
Docente da graduação e pós-graduação em Geografia da UFPI.  
E-mail: mugiany@yahoo.com.br

#### **RESUMO**

Este artigo tem por propósito o estudo da abordagem de conteúdos sobre a cidade nas Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) – Teresina/PI. Possui como objetivo geral analisar os conteúdos contidos nas Diretrizes Curriculares da SEMEC, para a modalidade de ensino fundamental, e como objetivos específicos conhecer o currículo oficial da SEMEC - Teresina voltado para o ensino de Geografia; identificar os conteúdos apresentados para a disciplina em questão, notadamente os que podem contribuir para o ensino da cidade em estudo. Foi adotada como metodologia a pesquisa na abordagem qualitativa, sendo de teor bibliográfico, a qual apoia-se, fundamentalmente, nas considerações de autores que pesquisam o tema cidade e o ensino de Geografia e em fontes como livros, artigos científicos, dissertações, teses, o documento curricular da SEMEC – Teresina, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Para tanto, a pesquisa utilizou como principais referências teórico-metodológicas: Cavalcanti (1999, 2008, 2010), Callai (2005, 2015, 2017), Portela (2017, 2018), entre outros. Este trabalho é importante, pois, ao conhecer a cidade de sua experiência cotidiana, os alunos estarão mais aptos a aprender a geografia de outros lugares, estabelecendo uma relação escalar de análise. Através da realização deste trabalho, foi possível constatar a pouca referência do ensino sobre a cidade de Teresina no currículo de geografia, nas diretrizes da SEMEC. Destaca-se também que é de suma importância que o aluno conheça Teresina pela mediação do professor sobre esse tema, a fim de direcionar esse estudo nas escolas, bem como a necessidade de ser trabalhado em todo o ensino fundamental, como contextualização de diferentes conteúdos da Geografia Escolar.

**Palavras-chave:** Cidade. Geografia. Diretrizes Curriculares. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

*This article aims to study the approach to content about the city in the Curricular Guidelines of the Municipal Department of Education (SEMEC) - Teresina / PI. Its general objective is to analyze the contents disposed in the SEMEC Curricular Guidelines, for the basic education modality, and as specific objectives, to know the official SEMEC-Teresina curriculum aimed for teaching Geography; identify the contents presented for the subject in question, notably those that can contribute to the teaching of the city under study. The methodology adopted was the research in the qualitative approach, being of bibliographic content, which is fundamentally supported by the considerations of authors who research the theme city and the teaching of Geography and in sources such as books, scientific articles, dissertations, theses, the curricular document of SEMEC - Teresina, the National Curricular Parameters - PCN and the Common National Curricular Base - BNCC. For this, the research used as main theoretical and methodological references: Cavalcanti (1999, 2008, 2010), Callai (2005, 2015, 2017), Portela (2017, 2018), among others. This work is important, since, when knowing the city of their daily experience, students will be better able to learn the geography of other places, establishing a scalar relationship of analysis. Through this work, it was possible to verify the little reference of teaching about the city of Teresina in the geography curriculum, in the SEMEC guidelines. It is also highlighted that it is of utmost importance that the student knows Teresina through the mediation of the teacher on this topic, in order to direct this study in schools, as well as the need to be worked on throughout the elementary school, as contextualization of different contents of the School Geography.*

**Keywords:** City. Geography. Curricular Guidelines. Elementary School.

## INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) é um documento elaborado por essa secretaria, fruto de discussões coletivas entre os técnicos em educação e profissionais que atuavam na rede de ensino municipal na época do seu lançamento, em 2008, cujo secretário de educação era o professor Dr. Washington Luís de Sousa Bonfim.

As Diretrizes têm por função orientar os professores, a escola e os alunos sobre conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Além de conter conteúdos e conhecimentos de diferentes áreas do saber, nelas estão inseridos sentidos pedagógicos, culturais, sociais, políticos e ideológicos. Elas tomam como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a LDB/1996, o parecer 4/98/CNE e a Proposta Pedagógica da SEMEC<sup>1</sup>, implantada em 1992.

Nota-se que o currículo de Teresina para a disciplina de Geografia foi atualizado em 2018, mas ainda não está totalmente implementado em todas as séries das escolas da rede municipal da cidade. Portanto, foi trabalhado no presente artigo o currículo mais antigo de Geografia, elaborado pelas diretrizes da SEMEC - Teresina em 2008, visto que o mesmo é o mais repercutido nas escolas atualmente.

O interesse por essa temática surgiu a partir de algumas inquietações pessoais durante a minha formação acadêmica em Geografia. Ao fazer leituras sobre o ensino de Geografia, deparei-me com recorrentes afirmações sobre a necessidade dos alunos entenderem a totalidade do espaço em que vivem. Contudo, ao estagiar, notei que poucos professores do ensino fundamental referem-se à cidade de Teresina para fazer alguma contextualização de conteúdos geográficos,

1 Secretaria Municipal de Educação.

o que inibe o estudo da escala geográfica de análise, aquela em que comparamos as diferentes realidades dos lugares, por exemplo.

É importante ressaltar que essa temática é de extrema importância, visto que atualmente nota-se uma ausência de trabalhos abordando o currículo de geografia e o ensino da cidade de Teresina. Além disso, devido as séries analisadas serem do ensino fundamental, optou-se por utilizar como contribuição as Diretrizes Curriculares da SEMEC - Teresina, documento este utilizado pela rede municipal de ensino.

Paralelo a isso, me questiono: qual a importância do estudo da cidade para os alunos? Por que e como as diretrizes podem influenciar o conhecimento da cidade de Teresina, ensinado no ensino fundamental? Em que medida a cidade de Teresina pode ser conhecida através da proposta curricular apresentada nas Diretrizes Curriculares? Tendo em vista serem questões com ampla possibilidade de discussão, optamos por dar uma atenção maior à última.

Com base nesses questionamentos, elencamos como objetivo geral deste artigo analisar os conteúdos contidos nas diretrizes curriculares da SEMEC, na modalidade de ensino fundamental, observando o currículo da disciplina de Geografia.

De modo específico, objetiva-se, ainda, conhecer o currículo oficial da SEMEC - Teresina voltado para o ensino de Geografia; identificar os conteúdos apresentados para a disciplina de Geografia, notadamente, os que podem contribuir para o ensino da cidade de Teresina e, por fim, propor algumas possibilidades para o ensino da cidade de Teresina.

Como a rede municipal de ensino em Teresina atende apenas a educação infantil e o fundamental I e II, serão trabalhados no documento (TERESINA, 2008) os conteúdos referentes ao ensino de cidade do 1º ao 4º ano, comumente denominados de fundamental menor, notou-se, no documento, que fazia parte do programa do 6º e 8º anos apenas um conteúdo relacionado ao tema em questão, sendo ausente no 5º, 7º e 9º anos.

Para o desenvolvimento do presente artigo, foi utilizada como estratégia metodológica a pesquisa com abordagem qualitativa, sendo de teor bibliográfico, no qual apoia-se, fundamentalmente, nas considerações de autores que pesquisam o tema cidade e o ensino de Geografia, como Cavalcanti (1999, 2008, 2010), Callai (2015, 2017), Portela (2017, 2018), entre outros. Foram feitas também leituras em livros, artigos científicos, revistas eletrônicas, dissertações, teses e em sites especializados a respeito do ensino das Diretrizes Curriculares da SEMEC e o ensino de geografia e cidade.

O artigo encontra-se dividido em três partes. A primeira trata de discussões a respeito do currículo oficial da SEMEC, especificando a disciplina de geografia. A segunda parte contempla o ensino da cidade de Teresina nas Diretrizes Curriculares e a terceira parte apresenta as propostas para o ensino sobre a cidade de Teresina.

### O CURRÍCULO OFICIAL DA SEMEC/TERESINA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O currículo é um conjunto de propostas teórico-metodológicas norteadoras para a educação. É através dele que os professores e a escola se dispõem para a mesma finalidade: direcionar a aprendizagem, e, no caso dos alunos, proporcionar-lhes a condição de aprender as habilidades e competências das disciplinas, as quais são trabalhadas em cada série escolar. Nesse aspecto, Callai (2015, p.225) sintetiza:

O currículo escolar não é neutro, mas, ao ser resultado de escolhas, é ligado a interesses bem determinados. E esses interesses decorrem de muitos âmbitos, desde o tipo de instituição escolar, o tipo de professor, a estrutura de organização pedagógica da escola, os aspectos culturais do lugar onde ela se insere, até o tipo de alunos.

Com base nesses argumentos, ao fazer a leitura sobre o conteúdo disciplinar curricular de geografia no currículo da SEMEC – Teresina, constatou-se que as diretrizes estão divididas em duas partes. A primeira discorre sobre os fundamentos teórico-metodológicos da educação infantil e a segunda sobre os pressupostos teórico-metodológicos e o sistema de conteúdos e habilidades do ensino fundamental.

Quanto à disciplina de Geografia, são discutidos no documento (TERESINA, 2008) os pressupostos teóricos do ensino de geografia, diretrizes teórico-metodológicas e o sentido da aprendizagem, objetivos gerais do ensino de geografia, critérios de avaliação e o sistema de habilidades e conteúdos, o qual neste artigo será dado uma atenção maior.

Conforme Teresina (2008), o ponto de partida dos estudos de Geografia, ao longo do ensino fundamental, é o espaço vivido pelo aluno, a partir do qual poderão desenvolver a capacidade de identificar e refletir sobre os diferentes aspectos da realidade na busca da compreensão da relação entre sociedade e natureza. Esse fato é abordado nas séries iniciais e finais do ensino fundamental de acordo com as Diretrizes Curriculares do Município (TERESINA, 2008) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

Conforme Portela (2017), a geografia na escola é de suma importância, visto que:

Assegurar a presença da Geografia na escola é afirmá-la como disciplina escolar essencial para a formação de crianças e jovens. Essa formação implica a estruturação de conhecimentos geográficos que possibilitem o entendimento da realidade da vida expressa em cada lugar, na paisagem, no território, no espaço geográfico que interfira no pensamento e nas ações dos alunos de forma a exercitarem a cidadania (PORTELA, 2017, p.48).

Da mesma forma, a geografia tem o papel de criar uma série de reflexões no senso crítico do aluno a respeito do espaço em que ele vive, levando a uma relação maior com a natureza, transformando-a de forma prudente e entendendo todo o conjunto que rege suas categorias (lugar, paisagem, território, região e espaço<sup>2</sup>). Tudo isso corrobora com as diretrizes, tendo em vista a sua proposição de conteúdos para serem trabalhados pela geografia no ensino fundamental:

Na medida em que trabalha questões sociais, econômicas, políticas e ambientais, relevantes na atualidade, a Geografia contribuiu para a formação de uma consciência de conservação ambiental, tanto nos seus aspectos naturais como culturais, econômicos e políticos (TERESINA, 2008, p.239).

Vale ressaltar que, com informações provenientes de todas as partes do mundo, atribuídas ao alcance da globalização, ficam evidentes os problemas que ocorrem em diferentes contextos, dos quais pode-se citar os desastres naturais, o terrorismo, a migração, a má distribuição de renda, dentre outros. Frisa-se que o saber geográfico ensinado nas escolas, de maneira que os alunos possam compreender, é essencial para o entendimento da dinâmica desses fenômenos e exercício da cidadania.

Dessa forma, afirma Callai (2005), que ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades - o que implica diretamente no ensino-aprendizagem atribuído à Geografia escolar.

As categorias geográficas, tais como espaço, lugar, paisagem e território aparecem no documento (TERESINA, 2008), no tópico “pressupostos teóricos do ensino da geografia”, sendo

2 São categorias de análise discutidas pela geografia (ler A Natureza do Espaço de Milton Santos, 1996).

elas conceituadas e contextualizadas. Há uma preocupação em explicitar sobre a função da geografia no contexto do ensino fundamental, como se observa na citação a seguir:

A Geografia presta uma grande contribuição para a concretização das finalidades do ensino fundamental no que se refere à formação da cidadania, visto que ela trabalha com o sentimento de pertencer a uma realidade em constante transformação na qual as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado do qual o aluno faz parte, precisa conhecer, sentir-se membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (TERESINA, 2008, p.239).

É inegável a relevância das Diretrizes para o ensino, pois as mesmas disponibilizam um o suporte para orientar os professores e escolas. Contudo, é importante ressaltar que não se trata de um sistema totalmente confiável e fácil de seguir, pois a realidade da sala de aula é dinâmica, os professores seguem o ritmo de seus alunos e as regras da escola, e por isso nem sempre será possível contemplar as propostas que Diretrizes indicam.

Preconiza-se também outra realidade na qual cada professor possui sua autonomia intelectual, em que o currículo pode ser o contraponto. E, nessa perspectiva, haverá em alguns casos de incompatibilidade de ideias e aversão ao currículo. Compreende-se, então, que há a possibilidade de o currículo não atender a realidade do professor e do aluno, embora boa parte dos professores não tenham conhecimento do currículo de Geografia presente nas diretrizes.

Callai (2017) aponta que nos anos iniciais do ensino fundamental o estudo de geografia orienta a trabalhar com o lugar onde as crianças vivem e onde está a escola. Ademais, nesse primeiro contato com os elementos da cidade a criança irá formar sua percepção sobre a mesma para nos anos seguintes adentrar de forma mais crítica nesse tema. Outro aspecto é que o professor deve se atentar em explanar sobre as diferentes realidades dos alunos, a fim de que não ocorra nenhum tipo de discriminação entre eles. Conforme Teresina (2008, p. 239):

É fundamental que o imaginário dos alunos seja explorado para que com os pés solidamente ligados aos seus lugares possam aos poucos descobrir o mundo e redimensionar a experiência com seu próprio lugar.

Por outro lado, ressalta-se que o currículo do município de Teresina deixa a desejar em seus conteúdos, restringe os temas pertinentes à Geografia, não apresenta temáticas importantes para o crescimento intelectual do aluno ou falta intertextualização com as outras áreas do conhecimento, o que torna-se um desafio constante. Conforme Goulart (2011, p.20):

Ensinar geografia tem sido, ao longo de muito tempo, um desafio a ser perseguido por todos aqueles que estão interessados em qualificar sua prática na escola. Nesse sentido, há uma preocupação constante com as aulas de Geografia na escola básica. Muito tem sido escrito e refletido sobre o que seria pertinente trabalhar e quais as melhores alternativas metodológicas a serem desenvolvidas nas aulas de Geografia.

Com base nessas reflexões pode ser feita a análise da realidade do aluno e da sua escola, buscando aspectos da contemporaneidade e articulando conhecimentos e conteúdos de Geografia e de outras áreas afins para que o conhecimento geográfico seja aplicado em todas as realidades. É de extrema importância que o ensino da cidade apareça no currículo que orienta as escolas, visando aproximar o estudante à realidade do espaço onde o mesmo vive.

## A CIDADE DE TERESINA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEMEC

É notório como a percepção sobre a cidade em sua totalidade contribui para o entendimento sobre o espaço no qual as pessoas vivem. As ruas, o fluxo de pessoas e automóveis, os prédios, o comércio, os rios, os parques ambientais, as paisagens urbanas e naturais, os bairros, as grandes construções, são exemplos de atributos que fazem parte do conjunto que torna a cidade um espaço de produção e reprodução. Callai (2017, p. 89) assim explica:

[...] a população está cada vez mais concentrada na área urbana, as decisões estão na cidade, veja-se que o nome do município é sempre o nome da cidade, o processo de emancipação é conduzido pelo núcleo urbano. A população mesmo que rural busca na cidade a saúde, a educação escolarizada, a cultura, os serviços, os negócios.

“A cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados etc), com sua história” (LEFEBVRE, 2001, p. 51). Além disso, as pessoas formam a cidade, se a sociedade muda, a estrutura da cidade muda conjuntamente.

Entender como as diretrizes podem influenciar o conhecimento da cidade de Teresina, a partir dos conteúdos trabalhados, é de fundamental importância para a escola e para o corpo docente. Ambos estão como mediadores do ensino, logo têm a função de contribuir para a formação do aluno, pois o mesmo compreenderá seu papel como cidadão e sua relação com a cidade em que habita.

Assim, os conteúdos têm que levar significados para o aluno entender a sua finalidade. Compreender de forma ampla a cidade de Teresina a princípio não é tarefa fácil, em muitos casos nem o próprio professor sabe sobre a mesma. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares (TERESINA, 2008) enfatizam esse tema apenas em algumas séries, o que seria necessário que a fizesse em todas, para haver um conhecimento mais aprofundado. Da mesma forma em que está sendo conduzido, acarreta em uma série de deficiências para o aprendizado dos alunos, tais como em se localizar, conhecer e entender o funcionamento da cidade. A esse respeito, enfatiza Cavalcanti (1999, p.42):

No ensino de Geografia, o tema da cidade já integra o conteúdo curricular de nível fundamental, seja na primeira fase, com o estudo do bairro e do município, seja na segunda fase, com o estudo do processo de urbanização da sociedade brasileira e mundial e com o estudo do conceito de cidade e espaço urbano. Nos últimos anos, todavia, esse tema tem adquirido relevância nas propostas curriculares, em virtude da preocupação com a vinculação entre os conteúdos sistematizados e os conteúdos da vida cotidiana do aluno e de sua cultura.

A finalidade do estudo da cidade está na compreensão do meio onde o estudante vive, na capacidade dele entender onde houveram as modificações na estrutura da cidade, em qual lugar encontram-se parques ambientais, rios, zonas comerciais, os fatores sociais, a violência, a má distribuição de renda, onde e como a cidade se originou. Esse entendimento fica claro na citação a seguir:

A identidade na metrópole se constrói a partir do sujeito no plano da vida imediata, aquela do bairro, no lugar onde esta se desenvolve através dos modos de habitar, nas relações de vizinhança, através do uso do espaço que marca as formas de sociabilidade, de reconhecimento, produzindo os referenciais que dão suporte à memória, porque sustentam a vida de relações e criam a identidade (CARLOS, 2017, p.243).

## O ESTUDO DA CIDADE NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEMEC - TERESINA

Durante a análise dos conteúdos nas Diretrizes, muitos desses foram repetidos pela mesma série, o que necessitou fazer uma seleção para transcrevê-los de maneira sucinta. Muitos conteúdos poderiam ser encaminhados para o ensino de cidade, mas a preocupação foi naqueles que faziam uma ligação mais direta com o tema proposto. Outras disciplinas, tais como matemática, ciências, língua portuguesa e outras, de acordo com a leitura que realizamos das diretrizes, teriam condições de trabalhar a temática da cidade, mas atribuímos à Geografia a condição de mais apta para esse desempenho, tendo em vista que durante a formação dos professores de Geografia, estuda-se profundamente a cidade e os aspectos urbanos.

Nos conteúdos programáticos das Diretrizes, no tocante à Geografia, aparece como um dos eixos o campo e a cidade como formações socioespaciais, que servem como base para muitos tópicos a respeito de ensinar a cidade. No Quadro 1 estão destacadas as séries e os conteúdos sobre a cidade presentes no documento.

Observa-se, no Quadro 1, que os anos escolares do ensino fundamental em que mais aparecem o ensino sobre cidade no currículo (TERESINA, 2008) são o primeiro, o segundo e o terceiro. No primeiro ano, no tópico localização espacial, pode-se trabalhar a localização nas ruas, avenidas, vilas e bairros da cidade. Compreende-se igualmente as diferentes paisagens de ontem e hoje, nas quais o professor explicará as modificações ocorridas no espaço. No tópico endereço e noções de distância, o docente trabalhará o local onde o aluno mora e as distâncias da sua casa até uma dada localização.

**Quadro 1: Séries e tópicos que abordam o ensino de cidade na disciplina de Geografia, nas Diretrizes Curriculares SEMEC**

SÉRIES						
	1º	2º	3º	4º	6º	8º
CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA	- Localização Espacial (ruas, avenidas, vilas e bairros)	- Lugares de lazer: Parques da cidade: zoológico, ambiental.	- O bairro e a cidade: localização no mapa	- Problemas ambientais, sociais e de saúde na cidade	- As cidades e alterações climáticas	- As cidades e o consumo de energia
	- Endereço e noções de distância- Residências ontem e hoje.	- Observando as paisagens das ruas, avenidas e bairros	- Formação populacional da cidade. - Parque e praças da cidade			
	Moradia- a casa e os espaços	Elementos que compõem a paisagem urbana	- O trajeto de casa para a escola - Bacia hidrográfica			
	- Os diferentes espaços: Rural e Urbano		- Preservação e conservação do ambiente urbano - Atividades econômicas no bairro e na cidade - Comercialização			

Fonte: TERESINA (2008). Organizado pelas autoras.

Em assuntos relacionados à moradia, tratam-se dos tipos de casa, no tópico “diferentes espaços” serão feitas as comparações do ambiente rural com o urbano. O segundo ano preocupa-se com os lugares de lazer, bem como as diferentes paisagens da cidade. O terceiro ano trata do bairro e da cidade no mapa, formação populacional, os parques da cidade, trajeto de casa para a

escola e bacias hidrográficas, que apresentam os rios e lagos presentes na cidade. Também fazem parte do conteúdo programático da terceira série, a preservação e conservação do ambiente urbano e as atividades econômicas no bairro e na cidade.

Para o quarto ano, as diretrizes apresentam os problemas ambientais, sociais e de saúde na cidade, o sexto ano trata das cidades e alterações climáticas e o oitavo ano das cidades e o consumo de energia. O currículo da disciplina de História, presente nas Diretrizes, traz entre seus conteúdos a origem e fundação da cidade, o que pode contribuir para o entendimento da origem de Teresina. Como a geografia necessita de alguns conhecimentos históricos para o entendimento das modificações no espaço, não aparece no currículo de Geografia conteúdos que levam a compreensão da formação e origem da cidade de Teresina, o que se observa é uma deficiência e falta de contextualização dos conteúdos, numa análise mais generalizada.

Levando em consideração o fato de que as Diretrizes se fundamentam a partir dos PCN, esse último currículo também traz consigo ensinamentos sobre a cidade. De acordo com Portela (2017), espera-se, segundo os PCN para o ensino fundamental (anos iniciais), que a cidade seja ensinada a partir dos seus aspectos mais visíveis, como os rios, lagos, córregos, relevo, vegetação, as construções arquitetônicas antigas e as mais modernas, as vias públicas, as casas, enfim, as edificações humanas e a presença dos elementos naturais. Nesse contexto, enfatiza Portela (2017, p.81) que:

Depois da etapa de visualização, segue a de análise. Para tanto, o professor poderá, conforme o documento, suscitar problemáticas em que os alunos pudessem pensar sobre os porquês de terminadas paisagens da cidade e em que medida as ações humanas provocaram o surgimento, o desaparecimento ou a transformação das paisagens na cidade.

A partir dessa articulação de fatores e ações que formam a cidade, o professor pode provocar a reflexão nos alunos a respeito da falta de moradia, destino do lixo, respeito à natureza e sobre as transformações nas paisagens. O aluno pode compreender que o homem é o ser responsável por essas transformações, e elas podem ser negativas ou favoráveis para a humanidade.

Outro documento que orienta trabalhar a temática de cidade é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ele traz tópicos como: o modo de vida das crianças em diferentes lugares; condições de vida nos lugares de vivência; convivência e interações entre pessoas na comunidade; a cidade e o campo: aproximações e diferenças; paisagens naturais e antrópicas em transformação; produção, circulação e consumo; impactos das atividades humanas; relação campo e cidade; trabalho no campo e na cidade; conservação e degradação da natureza; território, redes e urbanização; e por fim, transformações do espaço na sociedade urbano-industrial. Esses conteúdos podem ser utilizados para trabalhar o ensino da cidade caso o professor queira complementar seu ensino.

Vale ressaltar que há uma falta de confiabilidade no quesito do cumprimento dos conteúdos das Diretrizes, pois não tem como haver um controle rígido para saber se realmente a escola e os professores guiam-se através do currículo das Diretrizes e, mesmo que houvesse, a aprendizagem é subjetiva, o que torna complexa uma análise da prática curricular do corpo docente. Tendo em vista que os conteúdos apresentados são limitados, é recomendável que o professor não se prenda a eles, procurando uma forma de complementá-los e sempre direcioná-los à realidade de Teresina e dos alunos.

Paralelamente, a formação de professores deve contemplar o ensino sobre a cidade. Por exemplo, o novo PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí- UFPI, elaborado pelo corpo docente do curso em 2018, oferta

como disciplina optativa “o ensino sobre a cidade”, com carga horária de 30h. O aluno tem conhecimento sobre essa temática ainda no curso, o que pode proporcionar um conhecimento prévio e reflexivo sobre a cidade, em especial, Teresina (UFPI, 2018).

Retomando a minha experiência como professora estagiária, na disciplina de estágio obrigatório, percebi uma dificuldade em trabalhar com o ensino de cidade em sala de aula, aliado à vivência dos alunos, considerando que cada aluno tem realidades e pensamentos diferentes, alguns são mais dedicados a aprender e outros não, o que torna a prática complexa.

### POSSIBILIDADES PARA O ENSINO SOBRE A CIDADE DE TERESINA

Alguns questionamentos são elaborados sobre a cidade. Como ela pode ser estudada pelas crianças do ensino fundamental? Qual a importância desse estudo? Por que a geografia é recomendada por esse ensinamento? A preocupação de entender a cidade contribui para a formação do cidadão e para o exercício de sua cidadania, visando tornar um cidadão mais crítico e informado. Saber se localizar e orientar no ambiente urbano é imprescindível e também, criar uma relação harmônica com a natureza é essencial para a vida no planeta. Esses assuntos são refletidos na citação a seguir:

A vida nas cidades é cada vez mais um fato mundial, pois a partir de um certo momento histórico, toda a sociedade passa a ser organizada em função do espaço urbano. Sendo assim, a cidade torna-se tema importante a ser trabalhado na escola fundamental, num projeto de formação da cidadania (CAVALCANTI, 2008, p.41).

Reflete-se que para ensinar sobre cidade necessita-se de um entendimento maior sobre o conceito de cidadão e cidade. De acordo com Cavalcanti (1999), o objetivo escolar de formação de cidadania é responsabilidade da escola como um todo, mas à Geografia cabe, mais especificamente, o trabalho com conceitos, como os de cidadania e de cidade, e com a organização do estudo nas escolas em temas. Constata-se que essa organização não aparece nas Diretrizes Curriculares de Teresina (TERESINA, 2008).

Cavalcanti (1999) apoia-se em Lefebvre (2001) em Vieira (1997) e Benevides (1998) ao citar, em seu texto, o conceito de cidadania, que tem como ideia o exercício do direito a ter direitos. Acrescente-se Carlos (2007) que defende a cidade, enquanto construção humana, como um produto histórico-social e nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico de uma série de gerações. Toda essa articulação pode ser entendida no contexto da geografia. Nesse sentido, Cavalcanti (1999, p. 45) enfatiza que:

As pessoas precisam morar, daí vão se configurando áreas residenciais diferentes porque as pessoas se inserem no processo produtivo de maneira diferente por exemplo, uns são proprietários dos meios de produção, outros são assalariados, outros, desempregados, excluídos do processo produtivo.

Nesse contexto, o professor de geografia deve ter conhecimento sobre a cidade para instruir sobre a mesma. Compartilhar os ensinamentos da cidade pensando na vida de cada aluno, questionando como a sua moradia, seu bairro e sua escola são essenciais para a prática de estudar a cidade, tendo o espaço geográfico como referência.

Percebe-se que no deslocamento do aluno até sua escola ele observará as paisagens ao redor, o que aguça a sua reflexão a respeito da cidade. Leva consigo indagações de como formaram os

espaços e as transformações das paisagens naturais em urbanas e entender o seu papel no meio ambiente. Fatores como os ditos anteriormente, instigam a capacidade de pensar sobre a cidade.

Observa-se que Teresina está em constante crescimento, tanto populacional quanto urbano, o que requer uma análise maior de seus aspectos naturais e sociais. Esse estudo pode ser feito especialmente pelos geógrafos e na geografia escolar, portanto, pode-se trabalhar com os alunos nas escolas desde cedo, a fim de adentrarem nessa realidade e desenvolverem o senso crítico de cuidar e entender um pouco dessa estruturação que a cidade está formada.

O pensamento geográfico inclui os estudos históricos, arquitetônicos, sociológicos e antropológicos, mas debruça-se sobre pelo simples fato de se preocupar com o espaço geográfico, paisagem, região e território em sua totalidade, esses são constantemente modificados pelo homem, havendo uma inter-relação dos “meios”. Devido a esses aspectos, a geografia é a ciência atual mais preparada para entender essas relações no âmbito da cidade, não que as outras também não estejam preparadas, mas é uma de suas especificidades.

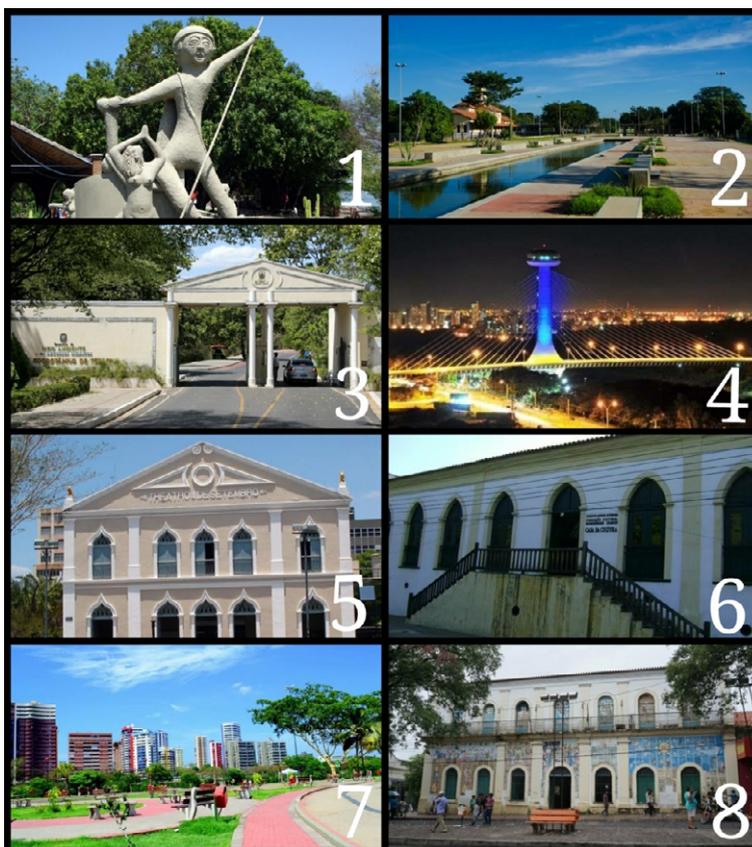
Conforme o pensamento de Cavalcanti (1999, p.45) “o aprofundamento do estudo da cidade pode ser encaminhado para a apreensão de sua dinâmica interna, ou seja, para o entendimento de alguns de seus elementos básicos, como a produção, a circulação e a moradia”. Assim como no ambiente rural também pode ocorrer esses processos, a cidade é responsável para que os mesmos aconteçam de maneira mais intensa. As cidades hospedam as decisões e sedes das grandes empresas, redes de diferentes segmentos, desigualdade social, culturas, ritmos e conflitos sociais, para mencionar alguns exemplos.

Algumas temáticas podem ser utilizadas para o estudo escolar da cidade, o primeiro é sobre o “Cidadão e o habitar na cidade”, Cavalcanti (1999, p.46) refere-se ao exercício de habitar na cidade, de compreender sua lógica e sua história. O direito de habitar é mais do que de morar, é morar bem, frequentar a cidade, morar com dignidade, ter acesso aos bens da cidade, poder exercer seu modo de vida, ter o direito de produzir cultura, construir identidades. Com isso o aluno pode compreender seu direito de possuir uma moradia, saúde e educação de qualidade.

Como segunda possibilidade, Cavalcanti (1999) aborda o “Cidadão e os lugares da cidade”, que trata do direito do cidadão de viver na cidade, circular pela cidade e seus lugares, de consumir lugares e de usufruir desses lugares. Mostra uma relação direta com o lugar de vivência. O professor pode levar para suas aulas imagens dos pontos turísticos de Teresina, para os alunos conhecerem. Como pode-se observar abaixo, na Figura 1, os pontos turísticos de Teresina.

Outra temática apresentada por Cavalcanti (1999) é o “Cidadão e o consumo na/da cidade”, segundo a autora, na relação cidadania/ consumo na cidade destaca-se a discussão sobre o direito de participar da produção e de consumir o que foi produzido. E, como quarta possibilidade, é explicitado, segundo Cavalcanti (1999), “o cidadão e os ambientes urbanos” que trata do direito de construir e de usufruir de ambientes sadios, saudáveis, ecologicamente corretos, em todos os lugares, incluindo as cidades e o ambiente urbano.

Figura 1: Fotografias de pontos turísticos de Teresina-PI



1. Encontro dos rios Parnaíba e Poti; 2. Parque da cidadania; 3. Parque Zoobotânico; 4. Mirante da ponte Estaiada; 5. Teatro 4 de Setembro; 6. Casa da Cultura; 7. Parque Poty Cabana; e 8. Museu piauiense.

Fonte: Google Imagem (2019).

Todas essas temáticas são sugestões para se ensinar sobre a cidade de Teresina, cabendo ao professor encaminhá-las para a realidade das crianças e jovens teresinenses. Dessa forma, isso se esclarece melhor na citação a seguir:

A cidade é, para os crianças e jovens em idade escolar, em primeiro lugar, a sua morada, o seu abrigo. Ela é o lugar no qual as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência de seus amigos e familiares. Esse aspecto afetivo da moradia é tão fortemente vivido por crianças e jovens que chega a ser fator predominante em sua definição de lugares em que gostariam de morar (CAVALCANTI, 1999, p.47).

Para contribuir com a prática desses ensinamentos o uso de mapas e conhecimentos cartográficos, recursos audiovisuais, aulas de campo, fotografias, maquetes ou desenhos, podem ser bastante úteis. A realidade é que nem sempre a escola possui esses meios para facilitar o ensino de geografia, ou até mesmo os professores não se atentam para essas possibilidades que envolvem a contextualização dos conteúdos com a vida cotidiana.

Agrega-se a essa ideia o pensamento de Callai (2017), que aponta que a cidade é uma expressão da complexidade e da diversidade da experiência dos diferentes grupos que a habitam. Seu arranjo vai sendo produzido para que cada habitante possa viver o cotidiano, compartilhando

desejos, necessidades, problemas com os outros habitantes. Ela é, nesse sentido, espaço da vida coletiva e espaço público.

O aluno não poderá aprender sobre determinados lugares da cidade se nunca os viu. Afinal, a cidade de Teresina pode ser ensinada através de aulas passeios pelas diferentes zonas da cidade em direção aos pontos turísticos, prédios históricos, rios, parques ambientais, principais avenidas ou conhecendo os primeiros bairros. Outro modo de ensinar a cidade é através da análise de mapas e fotografias, bem como por meio de exposição de vídeos ou documentários. O professor poderá apresentar aos alunos fotografias dos diferentes tipos de moradia quando estiver trabalhando esse conteúdo, como pode-se observar abaixo, na Figura 2.

**Figura 2: Fotografias de diferentes tipos de moradia**



Fonte: Google Imagem (2019).

Como pode-se observar na Figura 2, está representado os vários tipos de moradia. A imagem 1 corresponde a uma casa popular de conjunto habitacional muito comum em Teresina. A imagem 2 se refere a uma casa de alto padrão de um condomínio fechado. A imagem 3 corresponde a um apartamento de classe alta. A imagem 4 indica uma casa de taipa e a imagem 5 um humilde barraco. As fotografias das moradias mostram as diferentes realidades existentes na cidade. O aluno compreenderá que sua moradia faz parte dos espaços de vivência da cidade, não podendo ser excluída, mesmo sendo uma casa de taipa ou barraco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas contribuições a respeito do ensino de cidade, essa temática se adequará conforme a necessidade dos professores e alunos, no âmbito da geografia escolar. Um conjunto de ideias são formadas durante a vivência na cidade, sobre o cotidiano e nas salas de aulas. Antes

de mais nada, uma mesma cidade pode ser compreendida de diferentes formas. Com as novas transformações surgirão novas indagações e inquietações, partindo da realidade de cada lugar.

Nota-se que no documento oficial da SEMEC (2008) não está explícito o ensino da cidade de Teresina em todas as séries, o que torna-se preocupante a ausência dessa temática nas salas de aula, visto que é de suma importância que o aluno tenha conhecimentos sobre sua cidade. Contudo, necessita-se de um conhecimento mais amplo e aprofundado pelo professor sobre esse tema a fim de direcionar esse estudo nas escolas, bem como a necessidade de ser trabalhado em todo o ensino fundamental, sem distinção de séries.

Nesse sentido, vale ressaltar que o professor poderá trabalhar essa temática em qualquer aula de geografia e mesmo que não apareça no currículo oficial a orientação do ensino de Teresina em todas as séries, o professor bem formado se sente na condição de trabalhar o cotidiano do aluno, o que envolve a cidade em estudo. Mediante a isso, visará uma aprendizagem qualificada, servindo como contribuição para o ensino fundamental.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC-SEF, 2013. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia**: ensino de quinta a oitava séries. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf). Acesso em: 09 abr. 2019.

CALLAI, Helena Copeti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copeti; MORAES, Maristela Maria. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Edição Especial. p.82-100. 2017.

CALLAI, Helena Copeti. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, Kamila S. P; BUENO, Míriam A. (org.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2015. p.213-251.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Labur, 2007

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço – tempo da vida cotidiana na metrópole**, São Paulo: USP, 2017. Disponível em: [http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espa%C3%A7o-Tempo%20da%20Vida%20Cotidiana%20na%20Metr%C3%B3pole\\_.pdf](http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/Espa%C3%A7o-Tempo%20da%20Vida%20Cotidiana%20na%20Metr%C3%B3pole_.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEOUSP**, Goiânia, n. 5, p. 41-55, 1999. Disponível em: [www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346](http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346). Acesso em: 10 abr. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2008.

GOULART, Beatriz Lígia; Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia B; MARTINS, Rosa E.M.W; CASTROGIOVANNI, Antonio C; KAERCHER, Nestor A. (org.) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p.19-27.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

PORTELA, Mugiany Brito. A proposta dos PCN para o ensino de cidade nos três níveis da educação básica. *In*: CAVALCANTI, Lana. S. PIRES, Lucineide M. SOUZA, Vanilton C.(org.). **Currículo e ensino de geografia**. Goiás: Espaço Acadêmico, 2017. p.74-94.

PORTELA, Mugiany Brito; CAVALCANTI, Lana. Contribuições para o ensino de cidade: observação de fotografias em livros didáticos de geografia. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território (GOT)**, n. 13. p. 337-361, jun. 2018.

PORTELA, Mugiany Brito. **O ensino de cidade na educação básica**: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina, PI. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares**. Teresina: PMT, 2008. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ntheeducinfantil/diretrizes-curriculares-de-teresina>. Acesso em: 18 nov. 2018.

TERESINA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Novo Currículo para Geografia**. Teresina: PMT, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino Pesquisa e extensão. **Projeto Político pedagógico do curso de Licenciatura em geografia**. Teresina, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

# **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI**

## ***THE IMPORTANCE OF SUPERVISED INTERNSHIP IN HISTORY TEACHER TRAINING IN THE CITY OF BOM JESUS-PI***

**Valter Santiago de Oliveira**

Graduando do curso de licenciatura plena em História pelo PARFOR da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

E-mail: [waltersantiagooli@hotmail.com](mailto:waltersantiagooli@hotmail.com)

**Débora Laianny Cardoso Soares**

Mestra em História do Brasil pela UFPI. Professora e orientadora do curso de Licenciatura plena em História do Parfor/UFPI, Campus Professora Cinobelina Elvas - CPCE.

E-mail: [debora.cardosoh@gmail.com](mailto:debora.cardosoh@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo discute a importância do estágio supervisionado, atividade obrigatória nos cursos de graduação no Brasil, tendo como objetivo verificar a influência do estágio supervisionado na formação dos professores de História. Destacando os benefícios e dificuldades de concluir o estágio para a prática profissional, bem como compreender o desenvolvimento de cada discente para além da compreensão das teorias estudadas durante a graduação, mas sobretudo, a sua aplicabilidade e reflexão acerca da prática que se inicia neste momento. A metodologia baseia-se em caráter qualitativo, pesquisa bibliográfica e análise de fontes obtidas através de entrevista com os alunos do curso de licenciatura plena em história do parfor na cidade de Bom Jesus - PI, a fim de entender as suas experiências no estágio supervisionado. Autores como Pimenta (1997), Souza (2012) Santos (2005) contribuíram significativamente para análise dessas informações. Concluiu-se que a etapa do estágio é uma oportunidade única para unir a teoria do curso com a prática, com o exercício da profissão e também com o período em que o estagiário pode assinar sua escolha de profissão ou retirar-se dela, considerando a realidade vivida nessa formação, bem como consumir considerações singulares sobre uma sala de aula e as dificuldades e os benefícios de ser professor (a).

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Docência. História.

## ABSTRACT

*This article discusses the importance of supervised internship, a compulsory activity in undergraduate courses in Brazil, aiming to verify the influence of supervised internship in the formation of history teachers. Highlighting the benefits and difficulties of completing the internship for professional practice, as well as understanding the development of each student beyond the understanding of the theories studied during undergraduate, but especially their applicability and reflection on the practice that begins at this time. The methodology is based on qualitative character, bibliographic research and analysis of sources obtained through interviews. With students of the full degree course in history of parfor in Bom Jesus - PI, in order to understand their experiences in the supervised internship. Authors such as Pimenta (1997), Souza (2012) Santos (2005) contributed significantly to the analysis of this information. It was concluded that the internship stage is a unique opportunity to unite the theory of the course with the practice, the practice of the profession and also the period in which the intern can sign his choice of profession or withdraw from it, considering the reality lived in this formation, as well as consummate singular considerations about a classroom and the difficulties and benefits of being a teacher.*

**Keywords:** *Supervised Internship. Teaching. History.*

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é obrigatório para a formação docente nos cursos de licenciatura de nível superior, é um processo de formação necessária para o desenvolvimento de objetivação profissional, uma preparação para enfrentar os desafios de uma carreira e deve ocorrer durante o período de formação acadêmica.

Há muitos pontos que observar para preparar bem o profissional, como a abordagem prática na sala de aula, o cenário que dá oportunidade de estabelecer uma ligação entre teoria e prática, a realidade e as dificuldades que traz a profissão em que se pretende atuar. Portanto, quando o aluno vivencia as atividades acadêmicas, ele começa a entender o que estudou e passa a relacionar-se com o dia a dia de seu trabalho. A LDB regula a obrigatoriedade do estágio na formação do profissional, segundo a LDB

Art. 61. Os Estágios Supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor. Parágrafo único - Para cada aluno é obrigatório a integralização da carga horária total do estágio previsto no currículo pleno do curso, nela podendo ser incluídas as horas destinadas ao planejamento, orientação paralela e avaliação das atividades (BRASIL, 1996, [s.p.]).

O estágio torna-se efetivo quando é possível colocar em prática o que foi aprendido no curso, os conteúdos e atividades trabalhadas, sendo o estágio, a etapa destinada ao desenvolvimento pessoal e profissional do acadêmico. No trabalho prático em sala de aula, o acadêmico tem a oportunidade de entender vários conceitos que foram ensinados apenas em teoria durante a graduação. Também pode ser um momento de desânimo, se o acadêmico não conseguir aproveitá-lo ou não colocar em prática o que aprendeu. Diante deste exposto surge uma problemática: como o estágio supervisionado influencia na formação de profissionais de História da UFPI do PARFOR em Bom Jesus?

Este estudo tem como objetivo investigar a influência do estágio supervisionado na formação de professores de História, Analisando os contrastes entre teoria e prática, assim como identificar os benefícios do estágio para a prática profissional, relatando assim as dificuldades de realizar o

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI**

estágio obrigatório em História. Observar as ações que podem reduzir as dificuldades encontradas durante o estágio na referida área de atuação, analisar como os professores iniciantes lidam com a prática do estágio.

A metodologia utilizada para esta pesquisa é qualitativa e exploratória, a natureza da literatura de pesquisa é desenvolvida através da leitura de alguns artigos científicos relacionadas ao tema, a fim de analisar os benefícios e dificuldades encontradas ao longo da carreira profissional.

Há um campo de pesquisa através do qual aplicamos um questionário com questões objetivas e subjetivas para alunos que cursão o último período do curso de Licenciatura em História da UFPI, PARFOR do município de Bom Jesus-PI, para identificar as dificuldades que eles tiveram no primeiro estágio e tem no estágio atual com o estágio e os benefícios adquiridos, comparando os resultados com a base teórica estudada. O questionário foi aplicado junto a 6 alunos do curso de história e da UFPI do Bom Jesus pelo PARFOR. Todos estão passando pela etapa do Estágio supervisionado III que o curso apresenta em seu currículo, sendo 120 horas distribuídas em duas disciplinas voltadas para a prática em sala de aula.

Os estagiários são questionados a respeito de suas práticas em sala de aula, existem aqueles que já possuem experiência em sala de aula, mas mesmo para eles é algo novo, pois segundo eles é um campo diferente é preciso sair da zona de conforto, através dos questionários eles explicam como está sendo o trabalho em sala. É uma experiência nova segundo eles, pois existe no estágio a possibilidade de observar sua prática em sala, além de existir uma certa dificuldade, porque apesar de muitos estarem em sala de aula, os estágios se dão em turmas diferentes, segundo eles é preciso melhor adaptar o material didático segundo a forma de assimilação de cada turma.

O educador tem como missão construir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas e habilidades sociais contextualizadas com o seu ambiente, servindo verdadeiramente como agente transformador e para tal, os profissionais devem assumir atitudes nas aulas que os levam a alcançá-lo e saber aplicar os conteúdos didáticos que lhes são exigidos é uma das atitudes para alcançar, pode-se dizer que é um grande desafio. Freire (1996, p.47) diz que:

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria pratica, sujeito capaz de saber.

Os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica são apenas os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, já que a formação de professores é um processo eterno a ser realizado, para ser aperfeiçoado continuamente, pois, no dia-dia, há momentos de aprendizado contínuo, troca de conhecimentos entre seus colegas e entre seus alunos, porque são pessoas em formação contínua, construindo conhecimento todos os dias.

Quando questionados porque da escolha pela docencia ou a não desitencia dela, os sujeitos se mostram bem seguros em suas, pois para além de uma melhor condição financeira, disseram que a docencia traz significado a sua prática e a tudo vivenciado no decorrer da formação, além disso signífico meu trabalho ao instigar meu aluno sendo um ser formador de sujeitos criticos, capazes de agir por suas proprias ideias, percebendo-se como ser capaz observando as ocorrencias vivencias em sua trajetoria de vida.

Enquanto acadêmico de um curso em um município no sul do estado do Piauí, por conta das dificuldades que encontramos em nossa primeira determinação de estágio, resolvi fazer um levantamento de como os estagiários lidam com as dificuldades que surgem durante este período, Preocupações com relação a sala de aula e muitas questões que apareçam nessa etapa especifica.

Ao longo do artigo iremos entender a formação do professor e o ensino de história, com o intuito de analisarmos as dificuldades, as experiências, as vivências em sala de aula e entender como os alunos do curso de História, fazem a conciliação entre as experiências que já possuem com as novas experiências em sala como prática do estágio. Através do questionário.

## FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA

O educador tem como missão construir conhecimentos, comportamentos éticos, práticas e habilidades sociais contextualizadas com o seu ambiente, servindo verdadeiramente como agente transformador e para tal, os profissionais devem assumir atitudes nas aulas que os levam a alcançá-lo e saber aplicar os conteúdos didáticos que lhes são exigidos é uma das atitudes para alcançar, pode-se dizer que é um grande desafio.

Os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica são apenas os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, já que a formação de professores é um processo eterno a ser realizado, para ser aperfeiçoado continuamente, pois, no dia-dia, há momentos de aprendizado contínuo, troca de conhecimentos entre seus colegas e entre seus alunos, porque são pessoas em formação contínua, construindo conhecimento todos os dias.

Na percepção de Alves (1980, p.27) existe uma diferença entre o professor e o educador, segundo a qual o professor é um reproduzidor de ideias já o educador é um criador de mundos e condutor de esperanças plantando em cada aluno um adulto sonhador,

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos.

Nessa perspectiva de diferenciação entre professor e educador, o professor é visto como um reproduzidor de conhecimento, ou seja, do que aprendeu, passa aquilo que aprendeu, mas é só isso, cria ideias e forma uma pessoa, mas não um cidadão crítico, diferente do educador que produz no seu educando um ser capaz de conquistar e contruir seu futuro e seus sonhos.

Para Shimidt (1998) o trabalho do professor de história é de suma importância para construção e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, passando a valorizar e analisar os diferentes pontos de vista, dando ao mesmo a percepção de que é preciso questionar-se criticamente. Segundo o autor, cabe ao professor de história levantar questões diante do entendimento do aluno, não apresentando somente temas, mas procurar fazer com que se torne em problemas.

O conhecimento e o pensamento crítico adquirido no âmbito da Universidade precisa de forma imprescindível ser colocados em prática, ensinar história vai muito além de aplicar segundo especifica Oliveira (2007, p. 412):

É essencial especificar, que o ensino de história vai além do professor/educador conseguir terminar todos os capítulos do livro, ou as atividades elaboradas para aquele semestre, ou de destacar no quadro negro “a linha do tempo” com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade época após época, como também, de realizar leitura de documentos históricos sem reflexão crítica em sala de aula, pois tais ações, não contribuem para o entendimento oficial dos alunos, e nem mesmo, para o desenvolvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, que saibam compreender a sociedade em que vivem, isto é, os educandos não saberão fazer interpretações ou ligações dos acontecimentos do passado para com o presente. No contexto escolar os discentes não podem fazer uso de cadernos, apenas para reproduzir escritos meramente tradicionais e isolados da realidade em que vivem, pois nesse caso, o professor/educador apenas transmitirá em sala de aula conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma para com a vida dos aprendizes em sociedade.

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI**

Este trecho deixa clara a importância do ensino de história, pois é essencial para a formação do ser humano, enquanto cidadão, compreender e buscar os seus direitos. Assim, a formação de alunos com pensamento críticos e reflexivos, proporciona um indivíduo como uma melhor interpretação sobre a sociedade em que estão inseridos.

Diante dos questionários, os sujeitos de tal pesquisa concordam que o estágio é de suma importância profissional do professor, pois traz meios, experiências a serem vividas na sala de aula, porém eles fazem uma breve reclamação, pois para eles o estágio é muita teoria, sendo a prática muito menor, neste caso para eles a teoria teria que ser menor e a prática bem mais longa.

O ensino de história é histórico e nos oportuniza entender e compreender as relações existentes entre diversas temporalidades, espacialidades para além da mera percepção relacional de presente e passado:

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, construída e escrita pelo homem. Dessa forma, o saber também é histórico, e concretizado pela ação do homem no espaço, desde os tempos primitivos. Diante desse fato, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas. O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade social dos acontecimentos. É preciso que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, assim como, agirem criteriosamente e saberem se posicionar eticamente em diferentes contextos sociais (OLIVEIRA, 2017, p. 413).

O ensino de história oportuniza o aluno, como ser humano a intender a história a partir da explicação e da exemplificação do seu professor, esse profissional precisa fundamentar sua prática, pois o seu conhecimento histórico oportuniza seu aluno a tomar decisões e se expressarem quanto ao seu ponto de vista, este trecho traz a importância da história em diferentes contextos, pois o professor enquanto conhecedor precisa passar segurança para o seu sobre o saber histórico.

A autora chama atenção para a relevância de se entender o que é “ensinar” história, pois ela é uma construção humana, sendo assim é histórica e de suma importância para que o aluno compreenda sua realidade baseando-se nos escritos do passado. Assim, como se compreende como um ser histórico, questionador do passado e observador crítico dos acontecimentos vividos e observados desde os primeiros seres humanos.

O ensinar parte do primeiro contato com a sala que surge no estágio, é no estágio que o aluno fundamenta tudo aquilo que foi apreendido em sala de aula, no processo de ensino dentro do estágio a interação do professor/estagiário com o aluno é muito importante, tal processo é interessante que seja visto como uma troca de saberes e experiências, não uma batalha entre o dono do saber e os receptores de tal conhecimento.

### **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Nesse período, a criatividade e a adaptação representam uma base essencial e muito importante para a prática docente, sendo o estágio uma atividade muito importante para que os alunos adquiram uma experiência profissional específica, forma de prepará-los para o mercado de trabalho, segundo alguns autores. como Tardif (2002) e Oliveira e Cunha (2014). Para eles, é no estágio supervisionado que a importância da prática pedagógica é percebida, uma vez que o estágio supervisionado é entendido como uma ferramenta essencial na problematização e análise dessa prática.

Ainda nesse raciocínio, afirmam que é da etapa suprimida que o futuro professor detém a prática pedagógica, constituindo uma das fases mais importantes da vida acadêmica da pós-graduação, significando a união entre teoria e prática. Entende-se que é nesse período que o professor de passagem enfrenta a realidade de uma sala de aula, de uma classe, podendo assim perceber a verdadeira relação entre teoria e prática.

Desta forma, a sala de aula é um momento único em que os estagiários se vêem como professores, onde começam a desenvolver suas ideias e opiniões sobre a profissão, ou seja, iniciam a formação de sua identificação profissional.

Estágio supervisionado é uma oportunidade oferecida aqueles que querem adquirir prática profissional e exercer tudo o que foi estudado na teoria e o professor na formação inicial passa compreender a realidade de atuação, além de adquirir o enriquecimento pessoal e profissional no exercício de sua profissão.

Santos (2005), Pimenta (1997), essas autoras entendem que no estágio supervisionado, aquilo que foi estudado, debatido e aprendido em sala de aula será colocado em prática ou pelo menos teria que ser assim, é uma espécie de análise de todo aquele conhecimento que foi construído no decorrer do curso, é o momento de fundamentação da sua prática, sendo assim muito importante. Apresenta como um dos seus objetivos ser um espaço para a construção de aprendizagens significativas no processo de formação de professores, é também uma etapa de construção e ampliação do conhecimento previamente adquirido.

Os autores ainda desenvolvem seus argumentos afirmando que em estágios supervisionados é implementado o conhecimento acadêmico até então conhecida apenas em teoria, portanto, é uma união entre os dois lados, o que é muito difícil de concretizar. O futuro profissional é entendido como tal desde o estágio supervisionado, estabelecendo uma relação de conhecimento e aprendizagem.

Essas experiências docentes nesse período de formação acadêmica são importantes, também, para avaliar objetivamente a eficácia da aprendizagem como um processo pedagógico de construção do conhecimento, desenvolvimento de competências através da monitorização agindo onde estagiários podem confirmar a sua profissão ou decidir alterá-los.

O estágio supervisionado reitera que a teoria e a prática não devem ser separadas, tendo prática como uma ideia de ação que articula o trabalho de ensino como uma expressão de conhecimento pedagógico, Segundo Pimenta (2005, p.47) a prática é “a fonte Desenvolvimento da teoria pedagógica”

Tornar o trabalho de ensino uma oportunidade de objetivação do professor pode representar dois níveis: adaptativo ou criativo. Este fato pode favorecer a experiência dos processos que fundamentam a prática profissional e que compõem os processos de ensino e aprendizagem.

No processo de adaptação à docência o uso da teoria na sala de aula se faz presente para que a prática profissional na docência seja uma experiência que favoreça o seu conhecimento e não algo cansativo e desgastante. O professor enquanto profissional possui sua singularidade, pois imprimem seu modo de trabalhar pensar e agir, desse modo precisa se adaptar ao meio que irá trabalhar, e seu primeiro contato com a sala de aula. Isso faz com que esse profissional se torne uma pessoa que fará uso do conhecimento adquirido no decorrer da sua formação que até então era teoria, transformando essa teoria em prática.

Scabello (2016, p.5) em seu artigo na perspectiva do PARFOR/UFPI, faz uma análise sobre importância do estágio na formação do aluno cursista, assim como as atividades por eles desempenhadas no âmbito da sala de aula postulando o estágio no âmbito do PARFOR, como

## A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI

um momento de desenvolvimento das atividades acadêmicas propostas na academia para um melhoramento do trabalho em sala de aula, sendo o estágio uma forma de pôr em prática e o que foi apreendido

O estágio supervisionado propicia ao estudante a observação de situações do cotidiano escolar. E, desta forma, permite a identificação de algumas temáticas a ser melhor estudadas. O despertar desse olhar mais sensível é um dos aspectos importantes da formação (SCABELLO, 2016, p.5).

No âmbito da pesquisa ao serem questionados sobre o que o curso de história do PARFOR/UFPI, possui de inovador no sentido do aprimoramento da prática em sala de aula na execução do estágio, os entrevistados responderam que, na prática do estágio querendo ou não por mais que possuam experiência em sala para eles é uma experiência nova, pois passam a colocar em prática as atividades orientadas em sala, sendo ele uma prática inovadora no sentido de atualização e melhoria de sua atividade em sala de aula, pois é o momento de se observar e procurar, da melhor forma, inserir seus projetos e novos conhecimentos em sala de aula e na realidade dos seus alunos.

O trabalho docente é a prática que dá significado a todas as vivências e experiências adquiridas dentro da formação profissional, é o momento de colocar em prática tudo que foi apreendido em sala passando assim o que aprendeu para seus alunos, desse modo a prática docente ganha outro significado ao partilhar com seus alunos as novidades angariadas no decorrer da formação acadêmica, é um processo de significação de sua prática.

Em uma percepção a respeito trabalho docente e qualificação profissional as autoras Cruz e Silva (2017, p. 4-5) postulam que:

Os professores, como sujeitos singulares por natureza, são inscritos em uma dada ordem social e, no exercício de sua profissão, ao utilizarem-se das estratégias de adaptação do trabalho, deixam, inevitavelmente, suas marcas, considerando-se que é dotado de valores, intenções, competências e saberes. Apesar de sua singularidade, há que se reconhecer a constituição coletiva dos sujeitos no trabalho, uma vez que toda atividade humana sempre remete a um movimento que é individual, mas também é coletivo. De forma bastante superficial, podemos dizer que a individualidade está no modo como o trabalhador põe em marcha seus valores, seus conhecimentos etc., e faz uso de si na execução daquilo que lhe é designado; a coletividade, por sua vez, possui relação com o modo como ele foi constituindo-se esse sujeito, com tais valores e modos de ser.

O professor segundo as autoras é um sujeito singular, e mesmo sendo singular no exercício da sua profissão é também coletivo, pois se faz necessário um trabalho coletivo para uma boa adaptação e na socialização de suas atividades, o professor se faz individual em suas atividades em sala, no cumprimento do seu trabalho, no modo de aplicar suas atividades e seu trabalho, e coletivo na maneira com que ele impacta seu público, na maneira com que sua prática singular se faz presente na vida de cada aluno, tornando assim o conhecimento até então só seu algo coletivo entre seus alunos.

Os entrevistados ao serem questionados de que maneira a formação acadêmica muda sua prática na sala de aula, a maior parte deles respondem que, A academia pode proporcionar a oportunidade de aperfeiçoamento enquanto profissional, podendo colocar em prática o que foi aprendido em sala no estágio supervisionado, pois é uma nova visão a respeito da sala de aula e uma nova metodologia de ensino, de forma mais embasada.

O estágio é uma fase em surge o pensamento crítico a respeito da prática docente e de sua própria prática em sala, principalmente para aqueles que já possuem um contato com a docência, faz-se assim uma análise da própria prática, o seu ambiente de trabalho, passando assim a fazer

uso do que foi apreendido no curso na sala de aula na disciplina de estágio, pois parte dele o seu primeiro contato com a futura profissão, é a análise que as autoras Corte e Lemke (2015, p. 2) fazem neste trecho uma observação sobre os comportamentos a serem desenvolvidos pelo futuro profissional, no estágio, diante da formação escolhida:

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

As autoras fazem uma reflexão a respeito da importância do estágio supervisionado, que no estágio conhecerá o seu ambiente de trabalho e precisará fazer uso das teorias apreendidas no seu curso e isso nos faz perceber o quão é importante a teoria diante de uma prática de estágio, é no estágio que este aluno saberá a importância das atividades vividas em sala de aula, e a partir de então coloca-las em prática.

Quando questionados sobre os pontos positivos e negativos os entrevistados colocaram a questão do imediatismo como ponto negativo, ou seja, pensavam em um resultado rápido, uma assimilação dos alunos no mesmo momento, o assunto seria explicado e os alunos teriam a mesma empolgação e entendimento com relação as atividades e explicações, percebendo um certo desinteresse por grande parte dos alunos.

Os pontos positivos estão voltados para o conhecimento, aprendizado adquirido na academia que é usado e muda sua prática em sala de aula já. Nas falas observadas nos questionários, os sujeitos falam muito sobre o porquê de ter escolhido o curso de história uns dizem que por gosto, outros por falta de opções melhores, mas todos concordam que passaram a amar o curso, pois trouxe ressignificação a suas experiências profissionais, no estágio tiveram uma concepção diferente de ensinar, que é algo que vai muito além de transmitir conhecimento, mais de aprender ao ensinar, fazendo uso das teorias aprendidas enquanto aluno.

Ainda sobre o estágio é importante ressaltar que ele não é o único responsável para a boa formação do profissional como salientam Corte e Lemke (2015, p. 10):

É importante salientar que o processo de formação é apenas iniciado durante a graduação, sendo indispensável a formação continuada e atualização constante desse profissional. Além disso, outro aspecto importante da formação docente é o de que não é apenas a disciplina de estágio supervisionado a responsável por essa formação, pois cabe, também, às outras disciplinas, o papel de formadoras.

As autoras demonstram a importância das outras disciplinas ao longo da graduação para a construção e formação do professor enquanto profissional da educação, chama atenção para a necessidade de uma formação continuada, que não se limite apenas a graduação, sendo necessário uma atualização profissional constante.

Frente aos novos desafios é preciso formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, autônomo, capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel nesta realidade. Além disso, este novo profissional, formado em um e para um contexto de mudança precisa colocar-se na condição de agente transformador da realidade na qual atua (CORTE, LEMKE, 2015, p.10).

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI**

Este trecho apresenta uma reflexão a respeito da ação do profissional que irá atuar e como ele irá atuar, sendo ele uma peça de mudança, um profissional capaz de colocar em prática tudo o que foi aprendido enquanto aluno, ou seja, será um agente transformador da realidade na qual irá atuar, colocando em prática o que foi apreendido no âmbito da Universidade, sendo assim um profissional reflexivo e transformador diante dos desafios da docência.

### **Estágio Supervisionado, da teoria para prática**

Dentro da atividade de estágio os sujeitos desta pesquisa percebem que a formação profissional muda sua realidade a partir do momento em que os desafios e aprendizados vividos na formação, faz com que sua percepção enquanto profissional reflita na compreensão do seu papel dentro da sala de aula, assim como agente transformador da sua realidade enquanto profissional e por conseguinte do seu público.

No âmbito da disciplina de estágio o que é aprendido em sala, é percebido que existe uma certa dificuldade em ser colocado em prática. Que nem sempre teoria e prática andam juntas e requer um certo esforço para harmonizá-las, em uma observação peculiar Freire (1996, p. 12) explica que:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.

A prática precisa ser refletida, pois sua prática diz muito do que foi aprendido em sala, ou seja, precisam ser um complemento para a outra, na prática o indivíduo precisa deve se reportar aos conhecimentos teóricos outrora apreendidos.

Ao serem questionados a respeito da dificuldade de unir a teoria aprendida a prática, os sujeitos desta pesquisa respondem que existe uma certa dificuldade pois nem sempre as teorias fundamentam suas práticas, mas que é de suma importância fazer com os conhecimentos adquiridos na academia façam parte da sua prática enquanto profissionais. A teoria precisa estar unida à prática, é uma relação necessária, o indivíduo usará os conhecimentos teóricos para fundamentar sua prática.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação no estágio é o momento em que o aluno tem o primeiro contato com a sala de aula, se ainda não for professor, atuando em alguma outra área, na qual de uma forma ou de outra encontrará algumas dificuldades, mesmo que o aluno já tenha experiência, pois vivencia uma experiência nova resignificando sua atividade em sala, trazendo como ferramenta o conhecimento e as novas práticas adquiridas ao longo do curso.

Um novo desafio é dado a cada novo curso, pois quem já teve experiência com outro assunto iniciará sua vida profissional com o curso de história, e aí surgem os desafios que essa realidade apresenta, como vincular o conhecimento histórico à realidade que ele se encontra em todas as salas de aula, com cada turbulência, sendo um momento desafiador e muito importante.

Um ponto interessante em relação aos questionários é o fato de os alunos questionados demonstrarem que têm alguma dificuldade em associar a teoria vista no curso com a prática em sala de aula, o que é normal nesse período. O resultado comprova a importância do estágio supervisionado, embora alguns tenham um pensamento que às vezes difere da ideia de alguns autores citados, mas todos concordam, de maneira geral, que o estágio supervisionado deve estar presente e é de grande importância no curso de licenciatura em história para a formação de cada um dos profissionais.

Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio não se reduz somente a uma prática ou observação dos professores em sala de aula, o estagiário irá imitar esse profissional inserindo na sua prática algo singular seu, neste sentido a atividade é o momento de consolidação entre teoria e prática, o profissional por mais que já esteja em sala de aula, sempre terá algo novo para inserir em sua ação enquanto professor e um construtor de opiniões.

Para que o estágio supervisionado se torne um agente efetivo na formação de professores e em sua prática pedagógica, é necessário que este profissional o veja como um instrumento de experiência teórica que irá se efetivar na sua prática. Não basta apenas participar do curso, por meio das atividades propostas, é necessário que o aluno-estagiário vá para as escolas com o objetivo de fazer um estudo da instituição e, a partir do que é ministrado no curso, desenvolver ações que possam intervir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois esse período contribui para o desenvolvimento e facilita o trabalho na prática docente.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2019.

CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. [s.l.]: Ed. UNICENTRO. Grupo de Trabalho – Práticas e Estágios nas Licenciaturas, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340\\_11115.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf). Acesso em: 05 ago. 2019.

CRUZ, Fernanda Carolina Pires de Almeida; SILVA, Odália Bispo de Souza e. **Saberes docentes e formação profissional: riscos da proletarização do trabalho docente**. 1. ed., UFTM, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/download/1985/2261>. Acesso em: 23 jul. 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: a Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 5. ano 2, v. 1.p. 408-433, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/ambito-educacional-e-social>. Acesso em: 28 jul. 2019.

## A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA, NA CIDADE DE BOM JESUS-PI

OLIVEIRA, E. S. G; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia**, Murcia: UM, 2014. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod\\_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4521810/mod_resource/content/1/Saberes%20pedag%C3%B3gicos%20e%20atividade%20docente.pdf) . Acesso em: 18 jul. 2019.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo. Cortez, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>. Acesso em: 06 ago. 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/802/654> . Acesso em: 09 jul. 2019.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: ENCONTRO DE PERSPECTIVAS DO ESNINO DE HISTÓRIA, 2., 1996. São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: CEMAP, USP, 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1237854/mod\\_resource/content/0/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Professor%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20o%20Cotidiano%20da%20Sala%20de%20Aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1237854/mod_resource/content/0/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Professor%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20o%20Cotidiano%20da%20Sala%20de%20Aula.pdf) . Acesso em: 02 ago. 2019.

SANTOS, H. M. dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais** [...], 2005. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/990/355>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SCABELLO, A. L. M. Trabalho de conclusão de curso: conversas intensas e tensas. **Form@re**. Revista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/wanderson/Downloads/4573-19795-4-PB.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod\\_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1755381/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf). Acesso em: 28 jul. 2019.

---

## **ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS OBJETOS INDIRECTOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES**

### ***ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OBJETOS INDIRETOS EM ESPANHOL E PORTUGUÊS***

### ***CONTRASTIVE ANALYSIS BETWEEN SPANISH AND PORTUGUESE INDIRECT OBJECTS***

**Elton Emanuel Brito Cavalcante**

Mestre em Estudos Literários, licenciado e bacharel em Letras-Português, bacharel em Direito e especialista em Filologia Espanhola pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela UNIRON. Professor da Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

E-mail: elton400@hotmail.com

#### **RESUMEN**

El objeto de este artículo es un análisis contrastivo entre los usos del objeto indirecto español y portugués, sobre todo del llamado “destinatario”, puntualizando las dificultades aparentes halladas por los estudiantes brasileños a la hora de utilizarlo en la escritura. Asimismo, se estudiarán algunas posibles causas político-gramaticales del bajo provecho de dichos alumnos en lo tocante a tal tema. Por “causas político-gramaticales” se entiende aquí el choque entre clases o entre estados nacionales, el cual provocaría un tipo de “violencia lingüística”, que impediría el desarrollo de la lengua materna en todas sus posibilidades. Esta violencia, por su vez, sería provocada por poderosos grupos hegemónicos, que buscarían alejar las otras clases de la ascensión social. Así, uno de los mecanismos utilizados por ellas sería justamente la manutención de un statu quo lingüístico, que, por supuesto, valorizaría la forma de escribir y hablar de tales grupos en detrimento de las demás variaciones lingüísticas. Esta idea ha sido aceptada e implantada en el sistema escolar brasileño. La consecuencia es que han devaluado los estudios gramaticales en lo tocante a la gramática normativa y estándar, por considerársela como una herramienta ideológica de aquellos grupos hegemónicos. Así, al estudio del objeto indirecto se le trata como si fuera de menor importancia, cuando en verdad no lo es. Se buscará aquí un análisis comparativo (desde la perspectiva de la gramática normativa) entre los principales usos del objeto indirecto español y portugués, señalándose algunos de los problemas sufridos por los brasileños en el momento de comprender los usos y conceptos sobre dicho complemento.

**Palabras-clave:** Objeto Indirecto. Español. Portugués. Gramática Normativa.

### RESUMO

O objeto deste artigo é uma análise contrastiva entre os usos do objeto indireto espanhol e português, especialmente o denominado “destinatário”, apontando as aparentes dificuldades encontradas pelos estudantes brasileiros ao utilizá-lo na escrita. Da mesma forma, estudar-se-ão algumas possíveis causas político-gramaticais para o baixo rendimento desses alunos em relação ao tema. Por “causas político-gramaticais” entenda-se aqui o embate entre classes ou entre estados nacionais, o qual provocaria uma espécie de “violência linguística”, que impediria o desenvolvimento da língua materna em toda as suas possibilidades. Essa violência, por sua vez, seria provocada por poderosos grupos hegemônicos, cujas metas estariam em tentar distanciar as demais classes da ascensão social. Desta forma, um dos mecanismos utilizados por eles seria justamente a manutenção de um status quo linguístico, o que, naturalmente, valorizaria a forma como tais grupos escrevem e falam em detrimento de outras variações linguísticas. Essa ideia foi aceita e implementada no sistema escolar brasileiro. A consequência é que se desvalorizaram os estudos gramaticais, ao menos no tocante à gramática normativa padrão. Assim, o estudo do objeto indireto é tratado como se fosse de menor importância, quando na verdade não o é. Buscar-se-á aqui uma análise comparativa (do ponto de vista da gramática normativa) entre os principais usos do objeto indireto espanhol e português, apontando alguns dos problemas enfrentados pelos brasileiros à hora de compreender os usos e conceitos de dito complemento.

**Palavras-chave:** Objeto Indireto. Español. Português. Gramática Normativa.

### ABSTRACT

The object of this article is a contrastive analysis between the uses of the Spanish and Portuguese indirect object, especially of the so-called “recipient”, pointing out the apparent difficulties encountered by Brazilian students when using it in writing. Likewise, some possible political-grammatical causes of the low profit of these students will be studied in relation to this topic. By “political-grammatical causes” is understood here the clash between classes or between national states, which would cause a type of “linguistic violence”, which would impede the development of the mother tongue in all its possibilities. This violence, in turn, would be provoked by powerful hegemonic groups, which would seek to distance the other classes from social ascension. Thus, one of the mechanisms used by them would be precisely the maintenance of a linguistic status quo, which, of course, would value the way such groups write and speak to the detriment of other linguistic variations. This idea has been accepted and implemented in the Brazilian school system. The consequence is that they have devalued grammatical studies with regard to normative and standard grammar, as it is considered as an ideological tool of those hegemonic groups. Thus, the study of the indirect object is treated as if it were of minor importance, when in fact it is not. A comparative analysis (from the perspective of normative grammar) will be sought here between the main uses of the Spanish and Portuguese indirect object, pointing out some of the problems suffered by Brazilians at the time of understanding the uses and concepts of said complement.

**Keywords:** Indirect Object. Spanish. Portuguese. Normative Grammar.

### INTRODUCCIÓN

La edición de 2010 del *Manual de la Nueva Gramática* de la RAE señala la función del complemento indirecto (u objeto indirecto) como muy controversial. Sus autores advierten que, al tratar de dicho complemento, se ingresará en terreno cenagoso. De hecho, el objeto indirecto es desde siempre un problema, sobre todo en lo tocante a las cuestiones político-lingüísticas, puesto que entre españoles e hispanoamericanos hay a menudo contiendas respecto de cuál variante se debe utilizar como la “correcta” o la “más aceptable” por lo menos.

Esa discusión, sin embargo, hoy es menor en las academias de lengua, por cuanto sus catedráticos concuerdan en lo que se refiere a la validez de las distintas variantes lingüísticas del español. En efecto, desde Saussure (1999), se viene mermando entre los doctos el concepto de “cierto” o “errado” en términos idiomáticos, pero eso no implica que tales intelectuales no estén al tanto de lo imprescindible de la unidad lingüística, por lo menos la formal y escrita,

para que la lengua con el paso del tiempo no se transforme a punto de dividirse en dialectos ininteligibles entre sí. Por ello, los más distinguidos gramáticos, filólogos y lingüistas de los países hispanohablantes vienen reuniéndose a debatir e intentar evitar el quiebre de la lengua, puesto que la Nueva Gramática oficial de la lengua española “no es solo una obra colectiva, resultado de la colaboración de muchos, sino también una obra colegiada, el último exponente de la política lingüística panhispanica que la Academia Española y sus veintiuna Academias hermanas vienen impulsando desde hace más de un decenio” (RAE, DEL PRÓLOGO, 2010, p. 42).

El intento no es reciente: desde mediados del siglo pasado ya habían comenzado los procesos de una gramática estándar del español. No por casualidad, la Real Academia Española hizo un proyecto de largo plazo denominado *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, y se lo denominó así porque, habiendo sido influenciado por la lingüística contemporánea, se buscó ver la lengua no solo desde la perspectiva normativa tradicional peninsular, sino también como herramienta que intenta describir los hechos lingüísticos y a la vez hallar una forma de alejar estructuras no aceptables por la mayoría de los hablantes cultos.

Desde entonces, los distintos *Esbozos* de la RAE anduvieron en la cuerda floja buscando conciliar la pronunciación, morfosintaxis y léxicos corrientes en los distintos dialectos. El resultado de ese acuerdo es la *Nueva Gramática de la lengua española*, cuya última edición es la de 2010. Así, tal gramática, aunque editada en España, no es una producción exclusiva de esta nación, sino el resultado del trabajo de gramáticos de distintos países hispanohablantes, celosos de la unidad del idioma.

Este esfuerzo de estandarización, con todo, no siempre es perceptible a todos los individuos. Eso pasa entre algunos intelectuales que no están involucrados con los estudios gramaticales o al tanto de las reformas lingüísticas. En verdad, parece que algunos no son contrarios a la estandarización en sí misma, sino al hecho de que ella parta de la Península. Otros, a su vez, anhelan un alejamiento total de España, incluso deseando que el español americano se transforme en otra lengua, distinta de la variante peninsular. Y eso puede acaecer, pues basta con mirar los textos en español antiguo para advertirse la tremenda diferencia respecto de los actuales: en algunos casos no parecen estar en español. Sí en la escritura es así, ¿qué decir en la oralidad? Si un español del siglo XIII pudiera hablar con uno de hoy, a lo mejor habría comunicación, pero con cierto grado de dificultad: “Yo creo que una persona del siglo XIII transportada al siglo XXI podría entender con ciertas dificultades a un hablante español, sobre todo si se le dejara tiempo para acostumbrarse a la fonética y al acento” (SANTOS, 2017, p. 1). Se puede inferir, por lo tanto, que la dificultad susodicha sería tal vez similar a la de un portugués actual y un español intentando trabar conversación, cada uno en su lengua materna, siendo que ambos no hubiesen tenido antes ningún contacto más serio con la lengua de su interlocutor.

Por consiguiente, la no unificación es un problema lingüístico, además de económico. Las batallas recientes se dan mayormente en el seno de las transacciones comerciales, y aquí la posibilidad de un acuerdo pacífico queda mayor cuando hay facilidad comunicacional, principalmente en el momento de redactar los tratados. Si, por ejemplo, España escribiera de una forma y los latinoamericanos de otra, los pactos comerciales entre ambos podrían generar discordias innecesarias.

Es sabido que en el campo jurídico la ausencia o presencia de una simple tilde en los contratos pueden generar conflictos futuros, por ello hay la preocupación constante en arreglar los términos y oraciones de la forma más clara posible. Tales conflictos serían agravados si entre los distintos países hispanohablantes no hubiera un español estándar<sup>1</sup>, y este solo es posible porque

1 El español estándar es la forma controlada o estándar lingüístico establecido por los organismos competentes

hay pensadores intentando mantener la lengua unificada. Es verdad que esta noción de lengua “unificada” sufre muchas críticas, como es la de la profesora García (2010, p. 98).

La unidad lingüística es el espíritu que subyace a los nuevos términos acuñados por el mercado, tales como “globalización del español” y “español neutro”. Ese mismo espíritu formaba parte de viejo ideal de pureza y unidad de la lengua, ahora remozado por el conjunto de la RAE y las Academias de la Lengua de otras latitudes [...].

Asimismo, es justo decir que la profesora defiende la enseñanza de las variaciones lingüísticas regionales en la escuela. Ella critica la RAE porque esta prima “por la necesidad de actualizar el cuerpo de la obra en cuanto a los términos en ella registrados, para que el Diccionario académico pudiera mantener su función unificadora del español” (GARCÍA *apud* RAE, 2010, p. 98). Por lo tanto, para la autora:

Esta posición es representativa de buena parte de los especialistas y de las Academias de la Lengua, que vinculan los aspectos sintácticos y morfológicos con la “base” lingüística y dejan la entonación y el léxico como los planos más expuestos a la variación geográfica. En el caso de la Argentina, donde el estándar de varias regiones incluye el pronombre vos, y el paradigma verbal voseante (que involucra formas de conjugación irregular específicas, sistema de pronombres mixto, entre otros fenómenos morfosintácticos) esta representación de la variedad afecta la enseñanza del estándar en la escuela. Los manuales reproducen la idea de que el léxico es el plano afectado por la variedad y dejan de lado las peculiaridades propias del estándar regional, que no son enseñadas a través del sistema escolar en Argentina.

Se nota ahí que la preocupación con la unidad es algo menor que la preocupación con la variación. Sin embargo, más allá de la cuestión política intrínseca a los estudios lingüísticos, lo que se busca aquí es estudiar el concepto, clasificación del objeto indirecto y las confusiones sintácticas que este a menudo genera en la escritura, lo que es bien visible cuando uno se percata, por ejemplo, de fenómenos como el *leísmo*, *laísmo* y *loísmo*. Si entre los propios nativos del español hay dificultades para llegarse a un consenso respecto al uso estandarizado de tal complemento, ¿qué decir de los brasileños anhelosos de escribir en tal lengua?

De esta forma, se buscará aquí un análisis comparativo entre los principales usos del objeto indirecto español y portugués, señalándose algunos de los problemas sufridos por los brasileños en el momento de comprender los usos y conceptos sobre dicho complemento, y que se tenga muy presente que el análisis en este artículo se refiere a las cuestiones de la escritura y no del habla oral.

### El concepto de Objeto Indirecto para la Real Academia Española

Para la RAE (2010), “se llama *complemento indirecto u objeto indirecto* la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo, así como por los grupos preposicionales encabezados por la preposición *a* que pueden ser reemplazados por un pronombre dativo (*Jacinto*

---

-Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española-, con carácter normativo, a partir del diasistema del español. Como en toda lengua estándar la estandarización sólo puede alcanzar ciertos aspectos del lenguaje, particularmente el léxico y un buen número de prescripciones de gramática -quedando otros aspectos de la prosodia, la pragmática y ciertas sutilezas de la sintaxis fuera de la codificación-. En ese sentido el español estándar se refiere eminentemente a la codificación escrita; ya que, en términos de prosodia o fonología diversos, las muchas variantes de español existentes en los dialectos del castellano en España y en los del español de América difieren, por lo que en la práctica se habla de varios estándares nacionales en diferentes países. Fuente: [https://es.everybodywiki.com/Espa%C3%B1ol\\_est%C3%A1ndar](https://es.everybodywiki.com/Espa%C3%B1ol_est%C3%A1ndar).

*pidió a su esposa las llaves – Le pidió las llaves*), aunque también pueden concurrir con él: *Al Rey le han gustado las capillas que ha visto*)”. Lo primero que se debe mirar en la definición es que el objeto indirecto puede ser nombrado también complemento indirecto, y que asimismo completa el sentido a un verbo. Otro dato es el que trata del concepto de *dativo*, el cual debió

su nombre, que en castellano procede del latín, y en latín era traducción del griego, a una de sus muchas posibilidades de uso, la más fácilmente perceptible, esto es, a la que nos sirve para expresar el término último de la acción del verbo *dar* (en griego δίδωμι [dídomi]): *dar algo*, en su sentido recto, no se concibe sin añadir a alguien. Teniendo en cuenta esto, los alemanes le llaman, además de *Dativ(um)*, *Gebefall* = caso de dar; y lo definen como el caso que indica que la acción se perfecciona con relación a un nombre (para alguien) (LÓPEZ, 1999, p. 1).

No se comprende el objeto indirecto si no se tiene conocimiento previo de la transitividad verbal. Hay verbos que carecen de complemento para lograr un mensaje completo, mientras otros no. Los primeros se llaman *transitivos*, en cuanto a los demás, *intransitivos*. En *Adrián murió*, el verbo *morir* le atribuye al sujeto *Adrián* datos suficientes para garantizar mínimamente una información plena, por eso es tenido por intransitivo, pues el mensaje queda en él no careciendo transitar hacia un objeto cualquiera. Sin embargo, se le podrán añadir informaciones complementarias que contestarán, por ejemplo, a las preguntas ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿de qué?, ¿por qué?, etc. Así, en *Adrián murió ayer en su casa de un taque cardíaco*, todas las añadiduras ahí acrecientan algo respecto del sujeto susodicho, pero no son objetos directos, ni tampoco indirectos, en vista de que el verbo *morir* no los necesita.

Cosa distinta acaece en *Adrián comió*, cuyo verbo por sí solo no logra transmitir un mensaje total, puesto que *quien come, come algo*. Y es justamente ese *algo* la señal constituyente del objeto directo, que puede ser una cosa, un animal, una persona, algo irreal o abstracto etc. Por lo tanto, en *Marcos ha roto su brazo*; y *Marcos vio a su mamá*, las expresiones subrayadas son objetos directos.

Ahora bien, el objeto directo se distingue del indirecto porque este es, en general, el *destinatario* o el *experimentador* de la acción verbal. En la oración *yo escribí una carta a mi mamá*, la palabra esencial ahí es el verbo *escribir*, pues con él se puede contestar *quién* es el sujeto de la acción, *qué* cosa hizo y *a quién* se la encaminó. El objeto indirecto viene acompañado de la preposición *a* y ostenta tres componentes argumentales para que se pueda obtener de la oración un mensaje lógico: ¿Quién escribió?, ¿Qué escribió? ¿A quién escribió? El sujeto, el objeto directo y el objeto indirecto contestan respectivamente cada una de estas interrogantes.

Además, algunos pronombres átonos desempeñan la función sintáctica propia de los complementos objetos. Los pronombres, en general, reemplazan un sustantivo, el cual puede portarse como núcleo de un dativo. En la oración *Pedro recién ha llegado a la casa de su mamá; ella pronto lo besó*, la palabra *ella* sustituye al sustantivo *mamá*, mientras que las palabras “*lo*” se refiere al sustantivo *Pedro*. A los pronombres en cuestión se les conoce como pronombres personales, justamente porque sustituyen las personas gramaticales del discurso, que se dividen básicamente en tres, conforme a la tabla:

## ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS OBJETOS INDIRECTOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

Personas	Pronombre Sujeto	Pronombres átonos Complemento Directo	Pronombres átonos Complemento Indirecto	Locuciones preposicionales Complemento Indirecto
1ª persona	Yo		Me	A mí
	Nosotros/as		Nos	A nosotros/as
2ª persona	Tú		Te	A ti/usted
	Vosotros/as		Os	A vosotros/as; a vos
3ª persona	él, ella	lo, la	Le/se	A él, a ella, a sí
	ellos, ellas	los, las	Les/se	A ellos, a ellas, a sí, a ustedes

Fuente: López (1999).

Del cuadro se infiere que los pronombres átonos *me*, *te*, *nos*, *se* y *os* logran sustituir, según el verbo, tanto el objeto directo como el indirecto. En consecuencia, si se dice: *Yo me lavo*, el sujeto *Yo* práctica la acción de *lavarse* sobre sí mismo, por esta razón el pronombre *me* allí se ejerce de objeto directo, en vista de que contesta la pregunta ¿qué lava?

No obstante, en *Yo me lavo las manos*, la pregunta ¿qué lava? tendrá como respuesta el objeto directo *las manos*, mientras que el pronombre *me* será el objeto indirecto, pudiendo quedarse la oración así: *Yo lavo las manos a mí mismo*, aunque en tales situaciones la repetición del objeto indirecto es obligatoria, quedándose correcta la siguiente forma: *Yo me lavo las manos a mí mismo*, en la cual el pronombre *me* y la expresión *a mí mismo* poseen la misma función sintáctica. Por tanto, los pronombres átonos aquí abordados pueden ser complemento indirecto cuando susceptibles de sustitución por la forma tónica acompañada de la preposición *a*.

Hay que señalarse, con todo, que la preposición *a* puede causar confusión al momento de identificarse los objetos, debido a una idiosincrasia del complemento directo. Como regla, este no requiere preposición, pero existe un caso en que sí se la necesita: “El OD es introducido por un verbo transitivo. Cuando la acción cae sobre una persona o animal, el CD es introducido por preposición *a*; si es sobre una cosa, carece de preposición” (PAREDES, 2015, p. 103).

Por consiguiente, si se dice *El chico amaba la chica*, quizá se generará confusión para encontrarse el agente de la acción, en vista de que el sujeto y los complementos verbales pueden venir antes o después del verbo, lo que dependerá en la mayoría de los casos de la intención o estilo de quien escribe. Para eliminar la duda, se debe poner la preposición *a* delante del complemento para enfatizar su función de objeto directo, puesto que jamás se aceptará a un sujeto gramatical que empiece con una preposición. Así, con la preposición *a* se podrá decir: *Al chico, lo ama la chica*, en este caso el sujeto es *la chica*, mientras que *Al chico* quedará como objeto directo, aunque venga con la preposición. Pero si uno habla *El chico amaba a la chica*, aquí el objeto directo es *a la chica*.

Entonces, para que se tenga clara la diferencia entre el objeto directo acompañado de la preposición *a*, y el objeto indirecto, que, por supuesto, siempre viene con tal preposición, hay que notar el verbo, percibiéndolo como transitivo directo o no. En el ejemplo: *María me ha dado un coche*, ¿Quién es el sujeto?: *María*; ¿Cuál es el objeto directo?: *un coche*; ¿Cuál es el objeto indirecto?: el pronombre *me*. El verbo compuesto *ha comprado* es transitivo, por lo que necesita el complemento directo. Sin embargo, el mismo verbo, y en este caso específico, permite contestar la pregunta: ¿A quién?, por lo que también necesita otro complemento que representa el destinatario de la acción de *comprar*. La oración también podría venir con el objeto indirecto doblado: *María me ha dado un coche a mí*.

Se vio también en la tabla anterior que los pronombres *lo, la, los, las* tienen prioritariamente la función de sustituir el objeto directo, mientras *le, les* y *se* reemplazan el indirecto. En *María compró un coche/María lo compró; María vio a Pedro/María lo vio; María vio a sus hermanas/María las vio*; las expresiones marcadas son objetos directos. Por otro lado, los pronombres *le, les, se* serían representativos del objeto indirecto, como en *María le dio un regalo a Juan*.

En suma, el objeto indirecto puede ser una expresión compuesta de sustantivo acompañado de la preposición *a*, un pronombre átono, una expresión compuesta de pronombre tónico más la preposición *a*, incluso una oración. Por lo general es una respuesta a la pregunta *¿A quién?* Ejemplos: *Concedieron un premio a Pedro - Le concedieron un premio; Me compraron unos libros - me compraron unos libros a mí; Dieron los libros a ellos - Dieron los libros a los que estaban callado*, en todos los casos el objeto indirecto aparece subrayado.

El uso equivocado de tales pronombres genera los fenómenos del *leísmo, laísmo, loísmo*, lo que atesta la falta de un concierto entre los hispanohablantes respecto del tema.

Una cosa más llama la atención: el hecho de la RAE haber dicho que solo con la preposición *a* se puede constituir el objeto indirecto cuando hace parte de una locución. Sin embargo, algunos gramáticos niegan esa definición. Encima, la propia RAE, en su *Esbozo* de 1977, pensaba conforme tales autores: “El complemento indirecto puede ir con verbos transitivos, y lleva siempre las preposiciones *a* o *para*, excepto cuando sea un pronombre átono” (p. 375). El *Esbozo* seguía las huellas de Rafael Seco (1975, p.162), quien dijo:

Si comparamos las expresiones *El maestro ha traído un libro a Andrés* y *El maestro ha traído un libro para Andrés*, se ve que en la segunda *Andrés*, que ahora lleva la preposición *para*, es complemento de conjunto *ha traído un libro*, lo mismo que en la oración primera. En ambas expresa la persona en quien tiene total cumplimiento el hecho verbal, y en ambas está, pues, *Andrés* en caso dativo: Sin embargo, en la segunda hay una diferencia de matiz respecto de la primera: en esta, *a Andrés* indica el término natural del *traer* que se predica; en la segunda, con el *para Andrés* se da a entender que el libro traído por el maestro “se destina a Andrés”. Esta misma idea de *destino que se da a una cosa o de fin que el sujeto se propone* se encuentra en los dativos de nombres de cosas de los siguientes ejemplos: *He comprado un collar para el perro; La chica se prepara para las oposiciones; Me dispongo para el viaje*.

Para el autor, en los dos casos con *a/para* hay objeto indirecto, sin embargo, con la preposición *a* significaría que el objeto directo *un libro* le sería dado *a Andrés*, pero ello no conlleva decir que el *libro* debiera quedarse en su propiedad o pertenencia. Con todo, en el segundo caso, con la preposición *para* se da a entender que el libro no solo le será entregado a Andrés pero que este se quedará con el libro para sí.

Àlex Grijelmo (2008, p. 361) comparte ese punto de vista, para quien “El complemento indirecto puede formarse también con la preposición *para*, si bien hay quien considera complementos circunstanciales los grupos introducidos por esa partícula”. En la misma dirección está Samuel Gili Gaya (1970, p. 34), pues dijo que los complementos indirectos “en español llevan siempre las preposiciones *a* o *para*”.

Actualmente, empero, la RAE (2020, p. 671) es taxativa en cuanto a eso, negando el uso de la preposición *para* en los objetos indirectos: “En algunas gramáticas tradicionales se consideraban también complementos indirectos los encabezados por la preposición *para* cuando introducen el destinatario de alguna acción”. Y su argumento para rechazar el uso de tal preposición es que ella no admitiría la sustitución por pronombres dativos. Para Alarcos Llorach (2000, p.363-364), los usos de *a* y *para* son muy distintos respecto al tema analizado:

## ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS OBJETOS INDIRECTOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

No deben considerarse objetos indirectos los adyacentes caracterizados por la preposición *para*, aunque puedan referirse en la realidad a un destinatario. En oraciones como estas: *Han traído un paquete para el director*; y *compramos un juguete para el niño*, los segmentos *para el director* y *para el niño* no son objetos indirectos. Si se anteponen al núcleo no dejan junto a este un referente átono (*Para el director han traído un paquete*; *Para el niño comparemos un juguete*). Son, además, compatibles en la oración con otro adyacente en función de objeto indirecto: *Han traído al conserje un paquete para el director*, *Compraremos a tu hermana un juguete para el niño*, donde los segmentos *al conserje* y *a tu hermana* funcionan como objetos indirectos y pueden eludirse con la oportuna incrementación junto al verbo (*Se lo han traído para el director*, *Se lo compramos para el niño*). En conclusión, los adyacentes con *para* son circunstanciales, y de ser eludidos se representarían con una unidad pronominal tónica provista de la preposición (*Se lo han traído para él*; *Se lo compraremos para él*).

En resumen, las preposiciones *a/para* tienen la función de evitar ambigüedades o confusión entre el agente de la acción (sujeto) y los objetos directo e indirecto. En la oración *Dio María una carta Pedro*, uno puede confundirse ¿Quién dio?, ¿Qué dio? o ¿A quién dio? La preposición es fundamental para caracterizar al objeto indirecto, puesto que el sujeto no puede venir encabezado por preposición, o locución prepositiva. Así que si se habla *Dio a María una carta Pedro*, se sabrá con certeza que el destinatario es *María*, y *Pedro* es el sujeto de la acción. Ahora bien, si se dice *Le dio María una carta a Pedro*, el agente es sin lugar a duda *María*, en tanto el objeto indirecto es *a Pedro*.

### Tipos de Objetos Indirectos

Se dividen los objetos indirectos en dos grandes bloques: *argumentales* y *no argumentales*. Los primeros se caracterizan por ser obligatorios e imprescindibles a la comprensión lógica de la oración; en cuanto a los no argumentales, se los utilizan de forma enfática y estilística, no siendo por lo tanto de carácter esencial al sentido de la oración. Conforme la RAE, estos son los dos tipos:

Argumentales	No argumentales
1. destinatarios	1. dativo de interés
2. experimentales	2. dativo posesivos o simpatéticos
3. origen	3. Éticos
4. término	4. Aspectuales
5. ubicación	5. dativo espurio
6. con verbos doblemente pronominales	

Fuente: el autor.

### Los argumentales

Los argumentales son obligatorios para el claro entendimiento de la oración. El primero de ellos es el objeto indirecto *destinatario*. Como el propio nombre lo demuestra, implica el destino, el agente final de la acción verbal. En la oración *Concedieron un préstamo al muchacho* el verbo ostenta tres elementos fundamentales: la cosa prestada; quien la recibió; y el agente que la prestó, que en el caso no se lo conoce, pues la intención es hacer hincapié no en el agente, sino en la propia acción de prestar. El verbo en cuestión es de tipo ditransitivo, o sea, necesita de dos complementos obligatorios, aunque en algunos casos el objeto directo pueda venir oculto, como en *Le escribió a Pedro*, ahí no se sabe al cierto se fue una carta, un email, etc., pero que algo fue escrito y enviado a alguien.

En cuanto al objeto indirecto *experimentador*, la RAE lo define como los “que se refieren al individuo que experimenta la nación que el verbo designa (*Me gustan las manzanas* o *Le cuesta*

*caminar*)” (p. 672). El verbo *gustar* en el ejemplo es intransitivo, aunque se tenga la noción de que *las manzanas* serían el objeto, son, en verdad, el sujeto. La prueba es que se puede cambiar la frase al singular y el sujeto concertará con el verbo: *Me gusta la manzana/Me gustan las manzanas*. Tales oraciones dejan evidente que el agente real de la acción la experimenta, al igual que en los siguientes casos: *Le cuesta caminar, A Juan le cuesta caminar, Le cuesta caminar a él*. Por eso, se ve el casi “sufrimiento” que *experimenta Juan* al caminar. Según Seco (1995, p. 161):

Si decimos: *A Andrés (le) gustan (o no le gustan) las patatas*, el verbo *gustar*, intransitivo, cuyo sujeto es *la patata*, expresa un cierto hecho cuyos efectos redundan, en cierto modo, en provecho o daño de Andrés. En este ejemplo, así como en *A Andrés (le) falta plata* o *A Andrés no (le) sirve mi lápiz*, Andrés está también en el caso dativo, y debe observarse que, lo mismo que en las oraciones anteriores, lleva inseparable la preposición *a*.

Por su turno, el objeto indirecto de *origen* (o *dativo privativo*) y *término*, son a su tiempo opuestos, es decir, el de *origen* indica la idea de alejarse de alguien o algo, mientras el de *término* (dirección o destino) la de acercarse. Ambos son similares al complemento de régimen. El de *término*, por ejemplo, en las oraciones *Se acercó al perro/se le acercó* puede confundirse con el de régimen: *Se acercó de él/Se le acercó*. Por tanto, el *dativo de término* expresa aproximación, viene con la preposición *a* y, como la mayoría de los dativos, puede presentarse repetido: *se le acercó a él*. En tanto el de régimen no cabe tal duplicación: *Se acercó de él* no podría venir como *Se le acercó de él*. Ya el objeto indirecto de *origen* indica separación, alejamiento u oposición y también es similar al de régimen. En *Se me opuso/ se opuso a mí/ se me opuso a mí* es bien clara la idea de oposición.

En lo que respecta al de *ubicación*, indica *el lugar en donde* en vez de *lugar adonde*. En el primer caso se transmite la imagen de que algo está en un sitio específico, mientras el último indica movimiento hacia un sitio. En *El lugar en donde estoy es lindo*, se apunta a un local específico en el cual uno se encuentra. Lo mismo no ocurre en *El lugar adonde me encamino está cerca*, puesto que aquí la expresión *adonde* indica movimiento hacia un lugar. Así, los complementos indirectos de *ubicación* dicen respecto solamente a los casos similares al primer ejemplo.

Por fin, hay los verbos *doblemente pronominales*, los cuales son aquellos que al ser conjugados necesitan un pronombre. Existen dos tipos: los que siempre serán pronominales y los que pueden o no ser pronominales. En el primer caso se encuadra, por ejemplo, el verbo *arrepentirse*: *Yo me arrepiento, Tú te arrepientes, Él se arrepiente, etc.* Sin embargo, a los que pueden ser pronominales o no, se les conoce por el contexto. En *Pedro dirigió bien los negocios de su papá*, el verbo *dirigir* no revela que *Pedro* se marchó, por eso no es pronominal. Pero en *Pedro se dirigió a la casa de su papá* sí hay la noción de movimiento por parte de *Pedro*, por lo que el verbo debe venir acompañado del pronombre.

Dicho eso, hay que señalar los casos en que el verbo necesita dos pronombres átonos, lo que solo ocurre “con unos pocos verbos pronominales de pensamiento y afección, como *olvidar, antojar, ocurrir* (en el sentido de venir a la mente), que, además del pronombre concordante con el sujeto, exigen otro en dativo” (RAE, 2010, p. 674). De esta manera, la oración *me ocurre una idea* no es la usual en el español actual, debiendo venir así: *Se me ocurre una idea*, donde el pronombre *me* es el objeto indirecto.

## Los no argumentales

Los dativos no argumentales no son obligatorios y suelen ser clasificados en seis grupos, como se mostró anteriormente. Pero algunos teóricos dicen que los *no argumentales dativos* conservan el mismo valor de objeto indirecto, aunque no esenciales a la oración. Al contrario, otros los

apuntan como esenciales. La RAE (2010) concuerda con los primeros y apunta a seis tipos: dativo de interés, dativo posesivos o simpatéticos, éticos, aspectuales, inclusión y dativo espurio.

Según la Academia, los dativos de interés “denotan la persona o la cosa que resulta beneficiada o perjudicada por la acción verbal” (2010, p. 682). Téngase como ejemplo el verbo *describir* en la siguiente oración: *San Pablo describió la ciudad*. En ella el sujeto es *San Pablo*, mientras que la cosa descrita es *la ciudad*. Por lo general, tal verbo no necesita nada más para obtener un sentido completo. Sin embargo, hay excepciones, como en *El jugador le describió a El País a uno de los barrabravas*, cuyo sujeto es *el jugador*, el objeto directo es *a uno de los barrabravas* y *a El País* sería el dativo de interés o beneficiario de la acción verbal. Además, se le permite, como a la mayoría de los objetos indirectos, la duplicación pronominal, en este caso hecha por el dativo *le*.

El objeto indirecto *dativo de interés* puede ser también el que es perjudicado por la acción verbal, como en *Mariana te hizo un gran perjuicio*. Esta oración podría venir con el dativo doblado: *Mariana te hizo un gran perjuicio a ti*. Por esta razón el dativo de interés también puede ser nombrado *dativo de daño o de provecho*.

En lo tocante al dativo *simpatético o posesivo*, como su nombre sugiere, es indicativo de pose: “El español expresa a menudo el poseedor mediante pronombres átonos de dativo en concurrencia con frases nominales que expresan la cosa poseída y que se construyen con determinantes” (RAE, 2010, p. 682). Así, se puede decir: *Se le han roto los zapatos*, significando que los zapatos de alguien se han roto. El pronombre átono allí no apenas sustituye el objeto indirecto, sino que también le atribuye una posesión, algo similar acaece con los pronombres relativos *cuyo* y sus variantes, tal como en *La casa, cuya dueña es la señora de al lado, es muy bella*. Además de pertenencia, al *simpatético* se puede agregarle la de idea de inclusión, respecto de la relación “parte-todo”, como aparece en *Me duelen los pies*.

En cuanto al dativo ético, quien habla intenta ganarse la atención o algo más de su interlocutor. No es esencial para la oración, sino una cuestión de énfasis. Según la RAE, “se suele denominar dativo ético el pronombre dativo átono no reflexivo que señala al individuo que se ve afectado indirectamente por la acción verbal” (2010, p. 683). La palabra clave ahí es *indirectamente*. Sin embargo, en la oración *No me coma todo el pastel*, el objeto que sufrirá la acción del verbo es *el pastel*, mientras indirectamente el hecho de comérselo todo podría perjudicar de algún modo al hablante. Así podría ser tanto dativo ético como de interés.

Lo que separa a ambos dativos es una línea tenue: “El dativo ético está próximo en algunos casos al simpatético y al de interés, pero es el único que puede aparecer junto a otro pronombre átono con su mismo caso, en contra de las pautas habituales de colocación de los pronombres” (RAE, 2010, p. 683). Así, en *No me le rompan los dientes a este hombre*, los dos pronombres subrayados funcionan como objetos indirectos, pero no doblados. Por consiguiente, la frase podría ser entendida de esta forma: *No le rompan los dientes a este hombre, pues a mí me causaría lástima*.

Ya el *dativo aspectual o concordado* “permite integrar en el verbo un elemento igualmente ajeno a él, pero afectado en alguna medida por la noción que expresa el predicado” (RAE, 2010, p. 672). En *Me comí todo el pastel*; *Nos tomábamos dos botellas diarias* se nota que este tipo de dativo es análogo al ético, y la diferencia es que “como los reflexivos, concuerda en número y persona con el sujeto, por lo que se denomina también dativo concordado” (RAE, 2010, p. 683). Por consiguiente, en los ejemplos anteriores los pronombres de dativo podrían quedarse en singular o plural, según el verbo: *Ya nos comimos todo el pastel*; *Me tomaba dos botellas diarias*. Sin embargo, en *No se me perturbe* y *No se nos perturbe*, en ambos hay dativo ético, puesto que no hay la concordancia entre los dativos y los sujetos de las oraciones.

Para terminar, queda el dativo *espurio o superficial*, el cual no posee función sintáctica ninguna, sirviendo tan solo para enfatizar algo. Es común en México y en Centroamérica, y se suele transformarlo en interjecciones: *Pase, pase luego. Ándele, éntrele.*

## El destinatario

El objeto indirecto *destinatario* español, como ya se ha estudiado, se parece mucho al de la norma culta portuguesa, incluso en la forma adoptada por los pronombres personales que lo reemplazan. Sin embargo, en Brasil la utilización de los pronombres personales sustitutos de los complementos verbales queda día tras día en el ostracismo, prefiriéndose el uso coloquial. Al contrario, sus usos son frecuentes en español, incluso en el callejero.

La norma portuguesa permite la oración *Maria escreveu uma carta para sua mãe*, mientras la española dice la misma cosa con algunos cambios: *María escribió una carta a su mamá*, y lo primero que se debe mirar es que el objeto indirecto en portugués es perfectamente posible con la preposición *para*, incluso se la prefiere a la preposición *a*, muchísimo más usada en español. Como las dos lenguas poseen origen común, sus estructuras sintácticas son muy similares hasta hoy. El problema es cuando se sustituye los objetos directos e indirectos por sus respectivos pronombres, pues en portugués coloquial se ha perdido el uso de los pronombres *o, a, os, as, lhe, lhes* (equivalentes a *lo, la, los, las, le, les, se* españoles). Además, el cambio del *le* por *se* para evitarse la cacofonía no existe en portugués, lo que se atestigua mejor si se mira la tabla de abajo:

Objeto indirecto destinatario español según la gramática normativa culta	Objeto indirecto destinatario portugués según la gramática normativa culta
<b>María escribió una carta a su mamá</b> Sujeto: María Verbo transitivo: escribió Objeto directo: una carta Objeto indirecto destinatario: a su mamá	<b>Maria escreveu uma carta para sua mãe</b> Sujeto: Maria Verbo transitivo: escreveu Objeto directo: uma carta Objeto indirecto destinatario: para sua mãe
<b>Sustitución por pronombres:</b> Sujeto: María - Ella Verbo transitivo: escribió Objeto directo: una carta- la Objeto indirecto destinatario: a su mamá - le	<b>Sustitución por pronombres:</b> Sujeto: María - Ela Verbo transitivo: escreveu Objeto directo: uma carta - a Objeto indirecto destinatario: a su mamá - lhe
<b>Orden de los pronombres en la oración:</b> Ella le la escribió	<b>Orden de los pronombres en la oración:</b> Elalhe a escreveu
<b>Le por se para evitarse la cacofonía:</b> Ella se la escribió	<b>No hay sustitución por else, sino contracción del objeto indirecto con el directo:</b> Ella lha escreveu.
<b>Por fin, se puede ocultar el sujeto, quedando:</b> Se la escribió	<b>Por fin, se puede ocultar el sujeto, quedando:</b> Escreveu-lha

Fuente: el autor.

Como se advierte, hay cambios; pero en lo esencial las funciones sintácticas continúan iguales. Con todo ¿por qué es tan difícil para los brasileños promedios comprender el uso de la forma *Se la escribió*? Porque su equivalente portugués *Escreveu-lha* está en desuso en la cotidianidad brasileña. En la tabla siguiente se verá como un español y brasileño promedios dirían la oración hasta aquí analizada:

## ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS OBJETOS INDIRECTOS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

Objeto indirecto destinatario español en la cotidianidad	Objeto indirecto destinatario portugués en la cotidianidad
<p><b>María escribió una carta a su mamá</b>                      Sujeto: María                      Verbo transitivo: escribió                      Objeto directo: una carta                      Objeto indirecto destinatario: a su mamá</p>	<p><b>Maria escreveu uma carta para sua mãe</b>                      Sujeto: Maria                      Verbo transitivo: escreveu                      Objeto directo: uma carta                      Objeto indirecto destinatario: para sua mãe</p>
<p><b>Sustitución por pronombres oblicuos</b>                      Sujeto: María - Ella                      Verbo transitivo: escribió                      Objeto directo: una carta- la                      Objeto indirecto destinatario: a su mamá - le</p>	<p><b>Sustitución por pronombres oblicuos: no hay</b>                      Sujeto: María - Ela                      Verbo transitivo: escreveu                      Objeto directo: uma carta -no se utiliza <i>a</i> para substituirse el objeto directo                      Objeto indirecto destinatario: a su mamá -no se utiliza <i>el/le</i> para substituirse el objeto indirecto</p>
<p><b>Orden de los pronombres en la oración:</b>                      Ella le la escribió</p>	<p><b>Orden de los pronombres en la oración:</b>                      Ela escreveu uma carta pra mãe dela.</p>
<p><b>Sustitución del <i>le</i> por <i>se</i> para evitarse la cacofonía:</b>                      Ella se la escribió</p>	<p>No hay sustitución</p>
<p><b>Por fin, se puede ocultar el sujeto, quedando:</b>                      Se la escribió</p>	<p>No hay sustitución</p>

Fuente: el autor.

Aunque el orden de los objetos directos e indirectos continúe igual, en el portugués de Brasil se está perdiendo el uso de los pronombres oblicuos sustitutos del objeto directo e indirecto. En español se dice a menudo *Te doy un regalo / Te lo doy*, mientras que en Brasil: *Te dou um presente / Te dou ele*. Es decir, se utiliza un *pronombre tradicionalmente con la función de sujeto (ele)* en la función de un *pronombre oblicuo u objeto*. En este caso sería un error de portugués, pues lo mismo no pasando en la frase *Eu te envio a ele*. En este caso, sí, el pronombre *ele*, acompañado de la preposición *a*, estaría de hecho cumpliendo la función de objeto y no la de sujeto.

### CONSIDERACIONES FINALES

Es difícil para los estudiantes brasileños entender y escribir expresiones como *Se lo di o dárselo*, y eso ocurre porque les cuesta percatarse de que los pronombres *se* y *lo* se refieren al objeto indirecto y directo, respectivamente. Y esa dificultad debería ser mínima, en vista de que la estructura sintáctica de la oración poseedora del objeto indirecto es casi similar a la del portugués.

La causa de dicha dificultad tal vez se halle en el hecho de que año tras año los brasileños promedios estén abandonando el uso de los pronombres personales sustitutos de los objetos directos e indirectos. Este no es un fenómeno aislado, ocurre, en términos geográficos, en todas las regiones del país.

El patrón culto de la escritura portuguesa y el de la española son muy similares, y eso ocurre porque ambos han cambiado menos rápido que el portugués y el español de la calle. Sin embargo, en el español hay una característica distinta del portugués, al menos en tratándose del uso de los pronombres personales, pues en relación a estos el español culto y el español coloquial poseen menos discrepancias entre sí que el portugués culto y el portugués coloquial, y eso es más evidente en la variante brasileña.

¿Y por qué pasa eso? Se podría decir que es el resultado de la Independencia ocurrida en 1822, puesto que, desde aquel entonces, un grupo de intelectuales brasileños intentó crear una lengua “brasileña”, y con ello deseaban valorar la forma hablada en las calles, alejándose del dialecto de Portugal. Pero eso no explica todo, por cuanto algo parecido ha sucedido con Hispanoamérica hacia la Metrópolis, no obstante, las diferencias entre el español practicado en esta y el de aquella poseen menos discrepancias si comparadas con el portugués americano y el peninsular.

El alejamiento lingüístico de Brasil hacia Portugal parece ser mayor que el de los hispanoamericanos hacia España, y por una cuestión sencilla: Brasil es una potencia mundial en términos económicos y poblacionales, siendo Portugal hoy una nación importante, pero superada económicamente por la excolonia. Lo mismo pasó, por ejemplo, con los norte-americanos y el Reino Unido.

Tal fenómeno es bastante distinto en el mundo hispanohablante, puesto que España, aunque muy rezagada en términos europeos, es aún la gran referencia del mundo hispano, no solo en términos históricos, literarios, sino también económicos. Es verdad que hay naciones latinoamericanas que hacen frente al poderío español, incluso igualándose a él, pero jamás superándolo en la misma proporción que Brasil en relación a su hermano Portugal.

España logró mantener los lazos más estrechos con sus excolonias, ya Portugal por su vez se ve en la situación de haber perdido no solo la excolonia como también dejó de ser contemporáneamente la nación luso-hablante más relevante. Es por ello que las relaciones entre Brasil y Portugal son más tensas que las de España, Argentina y México, por ejemplo. Parece haber más diálogo entre las naciones hispanohablantes que entre las luso-hablantes. Así, es el portugués de Brasil el que se impone sobre las otras variaciones, lo que enoja a los portugueses, que, por supuesto, se consideran los “dueños” de la lengua. Por esa perspectiva, el celo a la gramática normativa (muy relacionada a Portugal) es menor en Brasil, aunque los lingüistas de ambos lados del Atlántico intenten hacer que los acuerdos ortográficos pactados entre las dos naciones sean respetados.

Sin embargo, el rechazo a la normatividad, a partir de las primeras décadas del siglo veinte, pasó a reflejar no solo las luchas entre colonizadores y excolonias, sino también las luchas entre clases sociales en el interior de las naciones. Bajo influencia del vanguardismo artístico europeo, se buscó romper con los rasgos que la cultura clásica había propuesto. Algunos, inspirados por Filippo Marinetti, incitaban a que se eliminaran todos los valores tradicionales. En el campo del idioma, los fieles a las propuestas dadaístas, enseñaban a destruir el orden sintáctico, dejando así el pensamiento “libre” de las influencias del sistematismo racional. Toda jerarquía y sistematización inherentes a las clases dominantes (sean de origen noble o burgués) fueron contestadas. Eso en Brasil tuvo muchísimos seguidores, sobre todo los de la generación de 22, llamados “modernistas”.

Por lo mismo, se comenzó a gestar la noción de “prejuicio lingüístico”, es decir, los que no hablasen según el patrón culto sufrían discriminación social, por esta razón difícilmente alcanzando los mejores puestos de trabajo, condenados a trabajos de bajo sueldo. Por consiguiente, mejor que dominar la norma culta para intentar ascender por medio de ella sería negarla a la vez que se combatía la propiedad privada.

En Brasil, eso llegó al culmen con la dictadura civil-militar del 64. Esta, en medio de la Guerra Fría, fue la palanca utilizada pelas burguesías para garantizar el capitalismo y alejar el comunismo. Los militares tenían una visión pragmática sobre la educación, valorizando a la vez las matemáticas y la enseñanza de la norma culta portuguesa y el dominio de la gramática normativa.

Debido a ello, el estudio de la gramática normativa pasó a ser asimilado por muchos como algo relacionado directamente con la Dictadura en el país, por lo que se apuntaría a tal estudio como uno de los cachorros del programa curricular tecnicista del referido periodo militar. Así, no

solamente la gramática, sino todos los contenidos considerados “tradicionales” o direccionados sobre todo a la enseñanza de la sintaxis pura pasarían a relacionarse con los militares de otrora:

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo cosequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importav-se também o modelo organizacional que as presidía. E a demanda de preparação de mão-de-obra para esas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (HEBLING *apud* SAVIANI, 2013, p. 58).

Es como si el profesor de gramática normativa, con sus análisis sintácticos, representara lo peor del régimen. Con la redemocratización del país, las presiones contra todo tipo de autoritarismo recrudescieron. Y es en este contexto que definitivamente la enseñanza de la gramática normativa sería contestada en los currículos escolares.

Por esta perspectiva, se alegaba también que la gramática normativa era una secuela del colonialismo y neocolonialismo. Por esta razón se advirtió que los estudiantes de baja renta, pertenecientes a clases sociales marginadas, se veían obligados a aprender casi un nuevo idioma a la hora de leer o estudiar los textos, que, dicen los partidarios de tal idea, han sido hechos específicamente para la clase dominante. Eso perjudicaría bastante a los estudiantes pobres, puesto que al no lograr leer con la misma fluidez que los hijos de los acomodados sufrirían “prejuicio lingüístico” por su manera de hablar y sus errores gramaticales en la escritura, por lo que abandonarían la escuela. Según esta perspectiva, la clase dominante todo lo haría para mantener los hijos de los proletarios en la ignorancia, pues así se los dominaría mejor.

Para evitarse eso lo correcto sería, dicen, que las escuelas no privilegiasen ninguna variante lingüística, sino que los libros textos fuesen escritos según la forma de hablar de las clases más pobres. Recién se ha intentado implementar tal idea en la provincia de São Paulo, y el resultado fue desolador: los padres supieron desde luego del peligro de tales ideas para el futuro escolar de sus hijos, por lo que exigieron que el gobierno retrocediera, pero se mantuvo subrepticamente en el seno escolar el rechazo a la variante culta, siendo fuerte la idea de que el profesor no debería apuntarle los “errores” gramaticales al estudiante.

La consecuencia hoy es que la mayoría de los alumnos brasileiros, desde la primaria hasta los cursos superiores, desgraciadamente no logran escribir con precisión y claridad: la ambigüedad, incoherencias sintácticas y semánticas prevalecen en sus textos. Tal situación no es reciente, puesto que ya en 1999 se podría leer lo siguiente:

A nota média obtida pelos participantes foi 51,93 na prova de conhecimentos gerais e 50,37 na prova de redação. Cerca de 70% dos 315.960 participantes dan segunda edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tiraram notas médias, nas provas de conhecimentos gerais e de redação, acima de 40 pontos, numa escala de zero a 100. Este desempenho pode ser classificado entre regular e excelente (INEP, 1999, p. 1).

Es decir, para el Ministerio de la Educación de ese entonces, se consideraba como positivo el hecho de que cerca de un 70 por ciento de los estudiantes que hicieron la prueba quedara con media 50, 37.

Desgraciadamente, con todo, la cosa no ha cambiado tanto en la última edición del examen (2019), pues:

De 3,9 milhões de estudantes, só 53 tiraram nota mil na redação do Enem. E pior: mais de 143 mil estudantes tiraram zero, um número superior ao de 2018. Mas a média da nota para a elaboração de texto subiu Apenas 53 dos 3,9 milhões candidatos que se submeteram ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2019, conseguiram atingir a nota máxima na redação. A constatação foi divulgada, nesta sexta-feira (17/1), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Outro dado negativo: mais de 143 mil estudantes zeraram a redação, número superior ao de 2018, quando 112.559 mil candidatos tiraram zero. De positivo, a média da nota da redação, que aumentou de um ano para outro; em 2018 foi 522,8, enquanto em 2019 atingiu 593,9 (CORREIO BRASILIENSE, 2020, [s.p.]).

Para remediar, las universidades brasileñas crearon una asignatura *sui generis*: *Portugués Instrumental*. Es decir, el estudiante, que pasó más de la mitad de su vida estudiando la lengua vernácula y que aprobó en examen de ingreso a la universidad, se ve en la necesidad de cursar la referida disciplina.

La norma culta siendo cuestionada constantemente, el análisis sintáctico considerado una materia menor, todo eso cuenta a la hora del estudiante brasileño de español comprender fácilmente expresiones con los pronombres personales oblicuos u objetos, puestos que estos son utilizados a menudo tanto en el lenguaje culto como en el callejero de forma espontánea.

## Referências

CORREIO BRASILIENSE. **De 3,9 milhões de estudantes, só 53 tiraram nota mil na redação do Enem**. Postado en 18.01.2020. Disponible en: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/enem/2020/01/18/interna-enem-2019,821410/de-3-9-milhoes-de-estudantes-so-53-tiraram-nota-mil-na-redacao-do-ene.shtml>.

DAY, K. C. N. Políticas linguísticas educativas: efeitos da contemporaneidade. **Letras Escreve**. Macapá, v. 6, n. 2, p. 39-54, 2. sem. 2016. Disponible en: <file:///C:/Users/eu/Downloads/3098-12686-1-PB.pdf>.

EL PAÍS. **Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas**. Madrid, edición de 24 mar. 2019.

GARCÍA, M. L. Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la “madre patria”? **Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas**. v.5, p. 89-108, 2010. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/755/741>.

GAYA, S. G. **Curso superior de sintaxis española**. 12. ed., Barcelona: Biblograf, 1970.

GRIJELMO, A. **La gramática descomplicada**. Madrid: Taurus, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Desempenho dos alunos no Enem é satisfatório**. 13. dec. 1999. Disponible en: <http://portal.inep.gov.br>.

inep.gov.br/artigo/-/asset\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/desempenho-dos-alunos-no-enem-e-satisfatorio/21206.

LLORACH, E. A. **Estudios de Gramática Funcional del Español**. Editorial Gredos, 3. ed., Madrid, 2000.

LÓPEZ, J. F. Complemento indirecto. *In*: DICCIONARIO de Lingüística Español. Disponible en: <http://hispanoteca.eu/Linguistik/c/COMPLEMENTO%20INDIRECTO.htm>.

MILENE, C. H. **Memória e resitência: os professores no contexto da Ditadura Civil-miliar (1964-1985)**. 2013. Dissertação (Mestrado). UFSC, São Paulo, 2013, disponible en: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2681/5391.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

PAREDES, P. R. **Teoría y práctica de la nueva gramática española. Cochabamba**. La Paz: Runa, 2015.

RAE. **Nueva gramática de la lengua española**. Editorial Espasa, Madrid, 2010.

RAE. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Editorial Espasa, Madrid, 1977.

SANTOS, J. M. **¿Si pudiera viajar a la España de hace mil años, entendería el español de esa época?** Madrid: Quora, 2017. Disponible en: <https://es.quora.com/Si-pudiera-viajar-a-la-Espa%C3%B1a-de-hace-mil-a%C3%B1os-entender%C3%ADa-el-esp%C3%B1ol-de-esa-%C3%A9poca>.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Editorial Cultrix, São Paulo, 1999.

SECO, M. **Gramática esencial del español**. Editorial Espasa, Madrid, 1995.

SECO, R. **Manual de gramática española**. Editorial Aguilar, Madrid, 1975.

---

# A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO INTESTINO GROSSO, DE RUBEM FONSECA<sup>1</sup>

## ***THE ARGUMENTATIVE CONSTRUCTION AND DISCOURSES PRODUCED IN THE SHORT STORY, “INTESTINO GROSSO” BY RUBEM FONSECA***

Iara Silva de Souza

Graduada em Letras-Português. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI.  
E-mail: iarasilva@ufpi.edu.br

### **RESUMO**

O propósito desse trabalho é analisar como se constrói o discurso e a organização argumentativa no conto *Intestino grosso*, de Rubem Fonseca. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico, de caráter qualitativo e interpretativo. Para uma melhor compreensão dos dados, os fenômenos foram localizados através de fichamentos, sendo posteriormente classificados e analisados com base na Teoria Semiolinguística de Charaudeau (2016) e nas considerações acerca do discurso literário de Maingueneau (2001, 2006), dentre outros autores. Os resultados prévios revelam uma autenticidade, seguida de uma transgressão que subverte alguns valores impostos pela sociedade, relacionados a um retrato da realidade, elementos recorrentes na obra fonsequiana. No que concerne à construção argumentativa, o propósito da persuasão atrela-se aos modos de encadeamento lógico, como a causa, a consequência e a finalidade, dentro do eixo do possível, com base na generalização. A encenação argumentativa parte de uma situação de troca dialogal, tendo como principais procedimentos discursivos a comparação e a descrição narrativa. Conclui-se que, no conto analisado, o autor subverte a tipologia narrativa, comum ao gênero conto, produzindo uma argumentação que visa explicitar uma visão de mundo, sobretudo no tocante ao conceito de pornografia.

**Palavras-chave:** Discurso. Conto. Argumentação. Rubem Fonseca.

---

1 O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de mestrado ora realizada através do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob a orientação do Prof. Dr. João Benvido de Moura.

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO *INTESTINO GROSSO*, DE RUBEM FONSECA

### ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze how a discourse and argumentative organization is built on Rubem Fonseca's short story "Intestino grosso". The present work is a bibliographic research with a qualitative and interpretative approach. For a better understanding of the data, the phenomena were located through filings, which were later classified and analyzed based on the Semiolinguistic Theory of Charaudeau (2016) and considerations about the literary discourse of Maingueneau (2001, 2006), among other authors. The previous results reveal an authenticity, followed by a transgression that subverts some values imposed by society which is related to a portrait of reality, recurrent elements in the phonsequian work. Regarding the argumentative construction, the purpose of persuasion is linked to the modes of logical enchainment, such as cause, consequence and purpose, within the axis of the possible, based on generalization. Argumentative staging starts from a situation of dialogue exchange, having comparison and narrative description as main discursive procedures. It is concluded that, in the analyzed short story, the author subverts the narrative typology which is common to genre of short stories, producing an argumentation that aims to make explicit a world view, especially regarding the concept of pornography.

**Keywords:** Speech. Short Story. Argumentation. Rubem Fonseca.

### INTRODUÇÃO

Ao se apropriar do discurso literário como uma forma de legitimação discursiva, Rubem Fonseca exerce uma influência considerável sobre seu leitor, pois suas produções abordam diversas problemáticas sociais que refletem valores e comportamentos. Com esse fato, as narrativas acabam provocando efeitos significativos no interlocutor, tais como repulsa e estranheza, resultando, dessa forma, em reflexões acerca da nossa sociedade atual, através da alegação da negligência com a classe marginalizada, desigualdade social e práticas hierárquicas. Ao trazer essa realidade para o gênero textual conto, é cabível dizer que, para a sua elaboração, é indispensável que haja uma certa aproximação da oralidade e dos fatos que acontecem em um curto espaço de tempo, os quais são detentores de uma dinamicidade centrada em um conflito.

Sabendo das características que compõem o gênero textual abordado, pretendemos analisar a configuração do modo de organização argumentativo e a construção do discurso, baseando-nos em algumas considerações acerca da literatura contemporânea e sua relação com o meio social, tendo como *corpus* o conto *Intestino Grosso*, de Rubem Fonseca. Propomo-nos, portanto, a desvelar o modo como o discurso argumentativo do conto se organiza no conto. Para isso, iremos enveredar pelos caminhos da lógica e da encenação desse modo de organização do discurso.

Diante disso, será possível observar e descrever como se dá a construção discursiva dos personagens na narrativa abordada, como se configuram as visões de mundo, mais especificamente nas declarações do personagem principal, denominado como Autor, cujas declarações se encontram fora dos parâmetros considerados como normalidade. Essa última característica é uma das mais expressivas na obra fonssequiana, portanto, as suas narrativas às avessas, a exposição de mazelas sociais e a autenticidade na forma de conduzir sua forma de escrever são alvos de muitas críticas.

Iniciaremos este trabalho com a discussão da literatura contemporânea em seu papel de produzir um leque de sentidos. Para tanto, trouxemos considerações de Antônio Cândido (2000), conhecedor da literatura contemporânea e dos seus reflexos na sociedade. Também lançaremos mão de Maingueneau (2006) com as suas contribuições para o auxílio da compreensão do discurso literário, voltando-se para a análise do discurso como uma ferramenta poderosa na compreensão

dos discursos presentes nas obras literárias. Em seguida, traçaremos a definição do modo de organização do discurso argumentativo e seus constituintes, e, por fim, procederemos à análise dos dados.

Dessa forma, a partir dos elementos discursivos e linguísticos que serão apresentados, iremos trazer à tona as respectivas colaborações para a ampliação e a exteriorização do significado de interpretar um texto da literatura contemporânea, já que a união de estudos linguísticos e literários está tomando cada vez mais espaço nas pesquisas situadas no campo da Análise do Discurso.

## **MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO**

O modo de organização do discurso argumentativo é tratado por Charaudeau (2016) como um modo de uma dificuldade considerável, pois o argumentativo requer uma ênfase no que concerne o saber, que, por muitas vezes, acarreta a experiência do indivíduo que profere o discurso, sendo passível de contestação. Apresentando-se de forma oral ou escrita, o modo argumentativo é o que usa o poder da persuasão.

Para Charaudeau (2016), “O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento” (CHARAUDEAU, 2016, p. 205). Dessarte, o autor aborda uma relação triangular entre um “sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo” (CHARAUDEAU, 2016, p. 205). Nisso, depreende-se que essa proposta sobre o mundo tem que suscitar um questionamento para a verificação de sua legitimidade, sendo necessária a participação de um sujeito para construir seu raciocínio, elaborando, assim, uma verdade acerca da proposta. Um outro ponto relevante é a necessidade de ter um outro sujeito nessa relação triangular, que se configura como o alvo da argumentação, passível de compartilhamento da verdade, na qual lhe cabe a escolha de aceitação ou refutação da proposta (verdade) que lhe foi dirigida.

A fim de construir explicações a diversos fenômenos acerca do mundo, o referido modo de organização pode ser visto por duas perspectivas, como a razão demonstrativa e a razão persuasiva. Conforme Charaudeau (2016), a razão demonstrativa vai buscar relações de causalidade que se dão na organização da lógica narrativa, com o intuito de convencer o outro acerca de um fato. Já a razão demonstrativa visa provar um fato com base em argumentos e estratégias que se constroem na encenação argumentativa. Complementando esse raciocínio, Moura (2012) defende que devemos nos atentar ao fato de que a argumentação necessita do debate e oposição de ideias, fazendo emergir as explicações acerca de asserções no que compete ao mundo e às experiências vividas do sujeito argumentante, que recaem na relação intrínseca entre explicar e convencer.

Em suma, a argumentação deve ser tomada como uma totalidade discursiva no que rege a organização do discurso é resultante da junção de categorias de língua que contribuem para o objetivo persuasivo que se quer alcançar, podendo ser apresentado de várias formas.

Feita essa breve apresentação, vamos nos deter em expor, nos tópicos que seguem, os componentes e procedimentos da lógica e da encenação argumentativa:

### **A lógica argumentativa**

Iniciando pelos componentes da lógica argumentativa, nos basearemos nos postulados de Charaudeau no livro *Linguagem e discurso* (2016). Primeiramente, temos a afirmação que toda e qualquer relação argumentativa vai exigir pelo menos três elementos, que são: uma asserção de partida (A1), uma asserção de chegada (A2) e uma asserção de passagem. A partir disso, é necessário um encadeamento que se vincula às articulações lógicas que detêm um valor

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CÔNTO INTestino GROSSO, DE RUBEM FONSECA

de causalidade, pertencentes ao domínio da implicação e da explicação. Essas relações se configuram, segundo Charaudeau (2016) como: a conjunção, disjunção, restrição, a oposição, a causa, a consequência e a finalidade. Partindo para o próximo componente que se intitula como modalidades (ou condições de realização), temos sua classificação em eixo do possível e eixo do obrigatório. O primeiro irá destacar a possibilidade de A2 não ser a única conclusão de A1. Já o segundo, apresenta A2 como representante obrigatório da conclusão de A1.

Prosseguindo a discussão dos componentes, traremos o escopo de valor de verdade, no qual há a utilização da proposta como um todo, a fim de obter uma verdade. Esse componente se divide em generalização, particularização e hipótese. A generalização utiliza todos os casos para validar algo, a particularização é necessária para argumentar algo específico e a hipótese irá se estabelecer como uma suposição.

Principiando pela discussão dos procedimentos da lógica argumentativa, temos, atrelados a eles, os modos de raciocínio, através dos quais se vinculam aos componentes da encenação argumentativa. A título de exemplo, listaremos alguns desses modos de raciocínio: tem-se a dedução na qual apresentam-se conclusões através de inferências. Ademais, apresenta-se a explicação, que se assemelha à dedução pelo fato de chegar a uma conclusão através de inferências, diferenciando-se somente pela orientação da consequência para a causa por meio de uma relação de causalidade. O próximo modo de raciocínio é denominado associação, em que são utilizados elementos de encadeamento como a conjunção, causa ou consequência, estabelecendo, dessa forma, uma relação de contrário ou identidade entre A1 e A2.

### **A encenação argumentativa**

Conforme Charaudeau (2016), a encenação argumentativa consiste nas propostas acerca do mundo, localizadas em um quadro de persuasão e de questionamento a partir da interação dos parceiros que estão em um contrato de fala, a partir do qual interagem os parceiros da comunicação. A partir disso, temos os dispositivos argumentativos básicos que são a tese (proposta), uma tomada de posição do sujeito sobre a proposta, podendo estar de acordo ou desacordo com a tese, ou neutro a ela, pondo em vista seus pontos negativos e positivos (proposição) e a justificativa, refutação ou ponderação do ponto de vista exposto, lançando mão dos diversos procedimentos para chegar à prova de sua posição (persuasão).

Charaudeau (2016) explicita os dois tipos de configuração do processo argumentativo: a situação de troca monologal cuja totalidade do texto e seus constituintes argumentativos ficam sob responsabilidade do próprio sujeito, sem réplicas de outro na troca linguageira, e situação dialogal, a qual necessita de uma interação entre os parceiros da troca, comportando réplicas sucessivas. Outro tipo de configuração é o contrato de comunicação, que poderá ser implícito ou explícito, fornecendo pistas para a interpretação de um texto. Por fim, temos as posições do sujeito, já que, assim como no dispositivo argumentativo, é necessária uma tomada de posição do sujeito enunciador, elaborando, então, seu julgamento quanto à veracidade da proposta. Nessa tomada de posição, o sujeito deve se posicionar não só em relação à proposta, mas também ao sujeito responsável pela proposta e até a sua própria argumentação.

Direcionando a discussão para os procedimentos da encenação argumentativa, observa-se que, nesses procedimentos, a característica principal é validar uma determinada argumentação. Nessa tentativa de validar a argumentação, estão inclusos os procedimentos semânticos, discursivos e os de composição. Os procedimentos semânticos se baseiam em um consenso social, no qual os membros de determinada cultura compartilham valores, em específicos domínios de avaliação. Os procedimentos discursivos vão mobilizar categorias de língua ou outros modos de organização

do discurso para produzir efeitos no seu interlocutor. Dentre esses procedimentos, temos: a definição, a comparação, a citação, a descrição narrativa, a reiteração e o questionamento.

Após essa discussão do modo de organização do discurso argumentativo e seus constituintes, adentraremos nas considerações de autores que tomam a literatura em sua totalidade discursiva e reflexiva, na busca incessante de revelar a riqueza das produções literárias no que diz respeito à produção de sentidos e ao potencial de expressão por parte do autor.

## **A LITERATURA CONTEMPORÂNEA ENQUANTO UM CAMPO RICO DE SIGNIFICAÇÕES**

A língua é empregada em forma de enunciados concretos, sendo exercida por integrantes de qualquer campo de atividade humana. Cada enunciado tem uma carga significativa bastante relevante em relação à finalidade dos enunciados proferidos, refletindo as condições e finalidades de cada campo no momento enunciativo. Sendo assim, Maingueneau (2006) concebe o discurso literário como um tipo discursivo como são, por exemplo, o discurso político, o discurso filosófico, o discurso religioso etc.

A Análise do Discurso assenta-se em elementos históricos, ideológicos e sociais desencadeados pela estrutura linguística. Portanto, a disciplina é calcada no domínio do contexto sócio-histórico que se apoia em mecanismos linguísticos responsáveis pelos mais variados efeitos de sentidos entre os usuários da língua. Por esse viés, é importante ressaltar que a restrição da língua centrada em si mesmo, indiscutivelmente, não é o foco central nos estudos do discurso. Tendo isso em vista, vemos que o discurso em si gera uma ponte de significações e, que através das ferramentas discursivas e de elementos linguísticos, efetivam-se a “exteriorização” e “ampliação” da interpretação do texto literário, cujo contexto histórico e social retratado na obra nunca pode ser desassociado da mesma.

Essa dispersão de sentidos exige um olhar mais aguçado para a captação dos significados envoltos na manifestação da linguagem. Para tanto, Orlandi (1996) aponta para a importância dos diversos gestos de interpretação, tomando a materialidade da linguagem como leque de significados que pode significar muito além, dependendo de suas condições enunciativas. Diante disso, observa-se que a literatura contemporânea tem como uma de suas características a noção de ultrarrealidade, na qual observa-se uma onda bastante expressiva no que se reporta às problemáticas sociais.

Dado exposto, Cândido (2000) assevera sobre a influência que o meio social exerce sobre a literatura e vice e versa. Logo, é perceptível que a arte absorve diversos fatores externos que vão ser expressos em sua composição estrutural. A literatura, portanto, produz nos leitores um efeito pragmático, utilizado como uma ferramenta para modificar a percepção de mundo, sentimentos e valores do indivíduo enquanto ser social. Corroborando com o que foi dito, Cândido entende que a “primeira tarefa, é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais” (CÂNDIDO, 2000, p. 20). Assim, é imprescindível considerar elementos como ideologia, preceitos e fatores comunicativos. Sabendo disso, o autor ainda comenta sobre o grau e a maneira que esses fatores influem, analisando as variações do meio artístico de que eles participam:

Os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros na sua fatura e transmissão. Eles marcam em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) A síntese resultante age sobre o meio. (CÂNDIDO, 2000, p. 21).

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO *INTESTINO GROSSO*, DE RUBEM FONSECA

Diante do exposto, fica claro que a posição social do autor juntamente com a forma e o contexto da sua obra, são indispensáveis para a compreensão dos impactos sociais que a literatura pode causar. Ele busca retratar assuntos relevantes para o êxito de sua obra, levando o leitor à admiração ou ao estranhamento. Para isso, o autor tem liberdade para transformar o mundo que está inserido em uma realidade ficcional a partir de suas vivências, o momento que ele vive e das escolhas que faz, filtrando aquilo que quer mostrar, a fim de atingir os propósitos estabelecidos. Por conseguinte, esse processo é movido ao possível efeito que o escritor pode causar no meio.

### A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS DO CONTO *INTESTINO GROSSO*: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

O conto *Intestino grosso* foi publicado no livro de contos *Feliz ano novo*, escrito pelo autor contemporâneo Rubem Fonseca, no ano de 1975. O conto é constituído por uma narrativa que retrata uma entrevista, na qual há inusitadas visões e concepções de um personagem que Rubem Fonseca intitula como Autor, acerca de diversos assuntos, como por exemplo, a literatura e a pornografia. A conversa se desenvolve a partir de perguntas polêmicas realizadas pelo entrevistador que atua como um provocador na entrevista. O entrevistado é identificado como Autor, cuja grafia da letra inicial é feita com letra maiúscula. Portanto, no decorrer das análises, será mantida essa grafia com o objetivo de diferenciar o autor da obra com o nome atribuído ao personagem.

Dando início às análises, no que tange ao modo de organização do discurso argumentativo, é sabido que os modos de encadeamento estão atrelados às articulações lógicas que detêm um valor de causalidade. No conto selecionado, temos a restrição, que consiste em estabelecer uma relação de causa e consequência, anulando e substituindo a conclusão por uma asserção contrária, observe:

*É uma história indecente, desonesta, vergonhosa, obscena, despudorada, suja e sórdida. No entanto está impressa em todas ou quase todas as principais línguas do universo e é tradicionalmente transmitida de pais para filhos como uma história edificante.* (FONSECA, 2012, p.84).

Além da restrição, encontramos a causa, cuja função é estabelecer uma relação de causalidade explicativa. Tal relação de causalidade é detectada no trecho a seguir, em que o Autor explica o motivo de suas declarações acerca do que é pornográfico ou não na perspectiva dos “defensores da decência”, conhecidos como as pessoas que são reservadas e favoráveis à tradição conservadora:

*Quando os defensores da decência acusam alguma coisa de pornográfica é porque ela descreve ou representa funções sexuais ou funções excretoras, com ou sem o uso de nomes vulgares comumente referidos como palavrões”* (FONSECA, 2012, p.84).

Portanto, o autor, utilizando a explicação como um meio de apontar a causa da concepção do que é pornográfico para os conservadores, mostra que tal definição se apoia em representações/descrições das funções sexuais e excretoras, acompanhadas ou não de palavrões.

Partindo para a Encenação Argumentativa, o dispositivo argumentativo se vale de três elementos: proposta, proposição e persuasão. Na narrativa, temos a proposta da seguinte forma: “*Escrevi uma pequena tragédia. Sempre achei que uma boa história tem que terminar com alguém morto. Estou matando gente até hoje.*” (FONSECA, 2012, p.82). Assim, põe-se uma asserção em relação com uma outra que se configura uma proposta, denominando-se tese. Para um melhor entendimento do que foi posto e embasados na representação feita por Charaudeau (2016, p.222) acerca da

proposta do mundo, elaboramos um quadro cujo objetivo é demonstrar como se dá a elaboração de uma proposta do mundo de acordo com a revelação do referido personagem:

**Quadro 1- Proposta sobre o mundo**

A1	→	A2
Escrevi uma pequena tragédia.	Sempre achei que uma boa história tem que terminar com alguém morto.	Estou matando gente até hoje.
Se (implícito)	Porque (implícito)	Então (implícito)

A declaração do personagem é composta pela relação de duas asserções (A1 e A2) que comportam, além do enunciado propriamente dito, elementos implícitos que auxiliam na elaboração da lógica de uma tese. Dessa forma, tem-se que: se ele escreve tragédias, é por achar que uma boa história tem que ter a morte de alguém, portanto ele mata gente até hoje.

Já a proposição está relacionada com a tomada de posição a partir de uma proposta dada. Assim, apresenta-se no fragmento a seguir o desenvolvimento do ato de persuadir através da refutação da proposta:

*O erro me parece ser a pressuposição de que as inibições sejam necessárias ao equilíbrio individual. Parece-me mais verdadeiro o oposto — as inibições sem possibilidade de desopressão podem causar sérios males à saúde dos indivíduos (FONSECA, 2012, p.85).*

No trecho, percebe-se o desacordo do narrador em relação às inibições dos indivíduos, refutando de forma total a proposta instaurada, trazendo na sua fala a justificativa para a refutação e persuadindo o seu interlocutor. O tipo de configuração presente no texto escolhido, portanto, é a situação de troca linguageira dialogal que, no decorrer da entrevista, é desenvolvida pelo entrevistado através das réplicas realizadas. Outrossim, no que concerne ao contrato de comunicação, a argumentação é explícita. Por conseguinte, são obtidas as posições do sujeito, que a todo momento o Autor toma posição a favor ou contra às propostas, mostrando engajamento e implicando-se pessoalmente no questionamento, ou seja, perfazendo uma argumentação polêmica: “*Há pessoas que aceitam a pornografia em toda parte, até, ou principalmente, na sua vida particular, menos na arte [...]*” (FONSECA, 2012, p. 86).

Os procedimentos da encenação argumentativa encontrados no texto têm como função validar uma argumentação, produzindo a prova para seu argumento. A partir disso, surgem, os procedimentos discursivos, que são mais recorrentes no texto analisado, como a comparação subjetiva, em uma analogia imagética e cômica que o Autor faz: “*É possível ainda que alguém queira devorar a mãe assada, inteirinha, como uma galinha, para depois lambe os dedos e os beijos, dizendo, mamãe sempre foi muito boa.*” (FONSECA, 2012, p.87).

Além disso, também se observa o procedimento discursivo questionamento. Um deles se intitula como provocação, através do qual o entrevistador provoca o Autor com uma pergunta polêmica, referente a um boato que fizeram do escritor: “*Já ouvi acusarem você de escritor pornográfico. Você é?*” (FONSECA, 2012, p.82). Terminando a breve análise do modo de organização do discurso argumentativo dos trechos selecionados, iniciaremos as análises dos discursos que foram detectados no decorrer da narrativa.

No que tange aos discursos produzidos na obra, Rubem Fonseca, de forma autêntica, quando subverte o gênero conto no gênero entrevista, faz refletir sua obra nas declarações do personagem Autor, que, ao responder aos questionamentos do entrevistador, revela em seu

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO INTestino GROSSO, DE RUBEM FONSECA

discurso a transgressão com a literatura clássica, dando ênfase ao mundo moderno, em que não cabe mais um teor bucólico e pacífico:

*Eles queriam que eu escrevesse igual ao Machado de Assis, e eu não queria, e não sabia [...]. Eles queriam os negrinhos do pastoreio, os guaranis, os sertões da vida. Eu morava num edifício de apartamentos no centro da cidade e da janela do meu quarto via anúncios coloridos em gás néon e ouvia barulho de motores de automóveis (FONSECA, 2012, p.82).*

O discurso autêntico e transgressor se dá, também, pela subversão de valores quando o assunto é pornografia, visto que, de uma forma polêmica, o Autor cita um conto de fadas intitulado João e Maria como uma obra pornográfica, por conter atitudes inescrupulosas dos personagens, tendo em vista que houve crimes cruéis contra os familiares:

*Essas crianças, ladras, assassinas, com seus pais criminosos, não deviam poder entrar dentro da casa da gente, nem mesmo escondidas dentro de um livro. Essa é uma verdadeira história de sacanagem, no significado popular de sujeira que a palavra tem (FONSECA, 2012, p.84).*

Dessa forma, temos uma transgressão na qual o sentido de pornografia recai em um conto de fadas, que é comumente encarado como uma história inocente para crianças, com um intuito de ser moralizante e edificante para a família, mas o Autor concebe a história como suja e despuorada, uma sacanagem propriamente dita.

Outro discurso que podemos depreender acerca da concepção de pornografia do Autor refere-se à marginalidade. O personagem Autor fala sobre seus personagens que são miseráveis sem dentes, fazendo uma reflexão da problemática a respeito do tema rico X pobre, como podemos observar no trecho que segue:

*Já ouvi acusarem você de escritor pornográfico. Você é? Sou, os meus livros estão cheios de miseráveis sem dentes. Há tanta gente assim interessada nesses marginais da sociedade? Uma amiga minha, outro dia, dizia não se interessar por histórias de pessoas que não têm sapatos. (FONSECA, 2012, p.82).*

Nisso, percebemos outra visão do que é pornográfico pelo autor, que no caso, é abordar a marginalidade social, como algo sujo, vergonhoso, que afasta o olhar da classe dominante, repugnante, assim como a pornografia. O interesse pela história de marginais surpreende o entrevistador, confirmando o desprezo que boa parte da classe dominante tem sobre a classe dominada, ou seja, o desprezo pelas “pessoas que não têm sapatos”.

O personagem Autor, ao responder uma pergunta feita pelo entrevistador, no próximo fragmento, revela que a falta de dentes em uma personagem da classe rica pode ser decepcionante para o leitor:

*[...] Mas não escrevo apenas sobre marginais [...] também escrevo sobre gente fina e nobre. [...]. E a jovem duquesa tem todos os dentes, presumo. Bem, alguns são postiços. Mas isso não é dito muito claramente. Para que desapontar os leitores? (FONSECA, 2012, p.83).*

Assim sendo, a partir da revelação do Autor, presume-se que o feio e a ausência de dentes são pertencentes à classe marginalizada. Quando tais características atingem a classe rica, é realizada adição de próteses, mas esses detalhes não devem estar explícitos nas suas narrativas, já que é imprescindível evitar a decepção do leitor ao deixar velado que características concernentes aos marginais, também atingem a classe rica. Portanto, a marginalidade e suas implicações estéticas

não devem ser abordados com frequência na narrativa e nem associadas aos ricos para evitar um desapontamento em potencial.

Desse modo, suas narrativas sobre a classe dominante não seriam histórias pornográficas como acontece com as histórias dos personagens marginais que não possuem condições financeiras para custear um implante dentário, como a jovem duquesa, por exemplo. De fato, buscando uma relação dessa declaração do personagem com a recorrência encontrada nos contos do escritor Rubem Fonseca, cuja narrativa, por muitas vezes, retrata a miséria através de miseráveis sem dentes, nota-se momentos que a classe social dominada e marginalizada tem a desigualdade social refletida em partes de seu corpo, sendo a falta de dentes uma característica que mais incomoda visualmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o que foi visto até aqui, ancorando-se nas definições do modo de organização do discurso argumentativo, conclui-se que o personagem Autor utiliza diversas estratégias argumentativas, como por exemplo, os modos de encadeamento lógico, como a causa, a consequência e a finalidade, a fim de mostrar seu ponto de vista e persuadir entrevistador acerca de determinados assuntos, fazendo da encenação argumentativa uma situação de troca dialogal e tendo como principais procedimentos discursivos a comparação e a descrição narrativa. Por diversas vezes, o Autor mostra sua posição dentro do diálogo, estando engajado nas réplicas e elaborando várias estratégias de persuasão em forma de respostas aos questionamentos do entrevistador. O Autor age de acordo ou desacordo com a proposta realizada, buscando a adesão do seu alvo, que no caso é o entrevistador, que recorrentemente é surpreendido com os saberes e declarações de seu entrevistado.

No que se refere aos discursos que circulam na narrativa, considerando os mecanismos de análises, notou-se que o discurso do personagem Autor se configura como um discurso transgressor, autêntico e crítico da realidade social, abordando as desigualdades socioeconômicas e trazendo uma subversão de valores no que tange à literatura e à pornografia. Através dos discursos do personagem principal, nota-se que o sentido de pornográfico não se encaixa nas convenções sociais que são estabelecidas pela sociedade em geral, uma vez que o personagem elaborado por Rubem Fonseca toca na ferida social através de declarações inusitadas, mostrando que a sujeira social não deve estar centrada em uma única perspectiva (como a pornografia), e sim em diversos fatores que contribuem para um maior desequilíbrio social, a exemplo dos marginais, os quais são por muitas vezes motivos de desinteresse por parte da classe alta.

Ao colocar o embate de ideias acerca de acepções de pornografia e de desigualdades sociais, o escritor Rubem Fonseca corrobora a concepção do papel da literatura enquanto um campo reflexivo que segue dotado de discursos emanados como uma forma de promover uma aflição no leitor, sendo essa última uma forma de obtenção do êxito de sua obra. O discurso literário contemporâneo abre espaço para um campo rico de significações, no qual a miséria, a desigualdade social e as demais mazelas que se encontram no meio social gritam em narrativas como a que foi aqui apresentada. A compreensão das representações ecoantes desses elementos traz uma reflexão imensa do que se passa na nossa sociedade, a partir da linguagem utilizada, o modo que o discurso é organizado e como o discurso está posto, pronto para dispersar um leque de dizeres e inquietações.

## A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA E OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO CONTO INTestino GROSSO, DE RUBEM FONSECA

### Referências

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, Rubem. **Feliz Ano Novo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de. **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo, Contexto, 2008, p.69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do Jornal Meio Norte: um retrato do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2020.

MOURA, João Benvindo de; ASSUNÇÃO, Érica Patrícia Barros. O paradoxo do autor: a paratopia criadora de Mário de Andrade no discurso literário de Macunaíma. **Revista Desenredo (PPGL/UPF)**, v. 13, p. 166-186, 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6821>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

ORLANDI, Eni [et al.] (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PROCÓPIO, Mariana Ramalho. **O ethos do homem do campo nos quadrinhos de Chico Bento**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

---

## **PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO<sup>1</sup>**

### ***PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS AND DORA: THE CONSTRUCTION OF IMAGES IN THE LITERARY DISCOURSE BY JORGE AMADO***

Izabella Pimentel Franco

Graduanda em Letras-Português pela UFPI e pesquisadora de Iniciação Científica.

E-mail: izabella.franco007@gmail.com

#### **RESUMO**

Este trabalho consiste num recorte de pesquisa de Iniciação Científica realizada na UFPI, cujo objetivo é analisar a configuração do discurso literário na obra “Capitães da Areia”, de Jorge Amado. Desse modo, neste artigo busca-se desvelar as imagens construídas pelos personagens amadianos, Pedro Bala, Pirulito, Sem-Pernas e Dora, através da configuração do discurso literário na obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado. Para tanto, apoia-se em postulados da Teoria Semiolinguística. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa que tem como corpus a obra já mencionada. Publicado em 1930, *Capitães da areia* retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua na periferia de Salvador. Os resultados obtidos revelam a projeção das seguintes imagens: Pedro Bala (líder e herói dos pobres); Pirulito (religioso); Sem-Pernas (perverso) e Dora (emancipada). Conclui-se que a Análise do Discurso propicia um estudo muito mais completo e abalizado dos fenômenos literários, permitindo-nos relacionar a linguagem a sua exterioridade, desvendando, assim os fenômenos ideológicos.

**Palavras-chave:** Discurso. Semiolinguística. *Capitães da areia*. *Ethos*.

---

1 O presente trabalho resulta de um recorte de pesquisa de Iniciação Científica já concluída na UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. João Benvindo de Moura.

## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

### ABSTRACT

This work is a cropping of a scientific initiation research at UFPI, that aims to analyze the configuration of the Literary discourse in the work of Jorge Amado, *Capitães da Areia*. Therefore, this paper seeks to unveil the images built by the Amado's characters, Pedro Bala, Pirulito, Sem-Pernas and Dora, through the configuration of the Literary discourse in the work of Jorge Amado, *Capitães da Areia*. For this purpose, it relies on postulates of Semiolinguistic Theory. This is a qualitative and interpretative research that has as its corpus the book already mentioned. Published in 1930, *Capitães da Areia* portrays the daily life of a group of street children on the outskirts of Salvador. The results obtained reveal the following images: Pedro Bala (leader and hero of the poor); Pirulito (religious); Sem-Pernas (perverse) and Dora (emancipated). We conclude that Discourse Analysis provides a much more complete and authoritative study of literary phenomena, allowing us to relate language to its exteriority, thus uncovering ideological phenomena.

**Keywords:** Discourse. Semiolinguistic. *Capitães da areia*. Ethos.

### INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso (AD) teve seu início propiciado pelo avanço dos estudos linguísticos desde o estruturalismo de Saussure até o enunciativismo de Benveniste. As contribuições desses estudos oportunizaram o cenário para o surgimento dessa disciplina, a partir de trabalhos como de Michel Pêcheux na década de 1960. Dentre as ramificações que surgiram da AD, temos a Teoria Semiolinguística (TS), que tem como precursor Patrick Charaudeau e é conhecida também como Análise do Discurso Semiolinguística (ADS), considerando a abordagem psicossocial da linguagem.

Nesta pesquisa, nos propomos a fazer uma ponte entre a Literatura e o Discurso por compreendermos a necessidade de melhores contribuições de análise do texto literário a partir de uma perspectiva discursiva. Para isso, buscamos analisar a obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado, através de uma dimensão psicossociolinguageira. Tal abordagem busca analisar o discurso a partir de uma perspectiva psicossocial, pois visa o enunciador como sujeito, e atesta a inserção dos sujeitos enunciadore dentro de um quadro comunicacional instaurado pelo ato da enunciação. Esses sujeitos enunciadore possuem uma intencionalidade que guia seu projeto de fala.

Dado o nosso objeto de estudo, o discurso literário, é nos dada a obrigação de recorrermos à Análise do Discurso Literário (ADL), de Dominique Maingueneau, que configura o literário a partir de fundamentações discursivas. Tal abordagem tem sua relevância através da busca pela compreensão das condições de enunciação, proporcionando a superação da distinção entre texto e contexto. Por estar inserido em um determinado campo de produção verbal, o discurso literário dá significado aos atos de coletividade através da relação entre texto e enunciação.

Partindo, então, da necessidade do olhar discursivo perante o literário, buscaremos, pois, nesta pesquisa identificar e interpretar as significações que surgem do *ethos*, dentro de *Capitães da areia*, de Jorge Amado. Nesse sentido, esta pesquisa está inserida na categorização de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, pois como dito, buscamos identificar e interpretar o discurso literário através dos recursos semiolinguísticos na obra do escritor baiano, Jorge Amado. Temos como objetivo desvelar o *ethos* de alguns personagens.

Para isso, levamos em conta pesquisas já desenvolvidas pelo NEPAD/UFPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso e publicadas em Moura *et al.* (2015, 2017); Lopes *et al.* (2018); Moura e Assunção (2017; 2018). Também lançamos mão de artigos publicados em periódicos, além de dissertações e teses que abordam o discurso literário.

Ademais, justificamos a relevância deste trabalho por ser um recorte dos estudos já realizados na Iniciação Científica Voluntária (ICV) da UFPI, o que nos possibilitou maior domínio teórico para a utilização dos postulados e categorias de análise, além de exercitar o fazer científico através da produção escrita e da participação em eventos. Além disso, almejamos contribuir com os estudos da Semiologia no Brasil, buscando a valorização da pesquisa científica aqui realizada e da literatura brasileira.

## **ANÁLISE DO DISCURSO E A SEMIOLINGUÍSTICA**

A Análise do Discurso Semiologia, como uma das correntes da AD, observa as trocas comunicativas numa perspectiva psicossocial, considerando as intencionalidades e estratégias dos sujeitos da linguagem. Neste capítulo, abordaremos a relevância teórica dessa abordagem, incluindo a noção de ethos, incorporada pelo linguista Patrick Charaudeau.

### **A Teoria Semiologia (TS): uma abordagem psicossocial**

A Análise de Discurso surgiu no século XX, nos anos 60, a partir de seu fundador Michel Pêcheux. Sua formação teve influências de três pilares – a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise – emergentes do século XIX, contribuindo, assim, para uma organização interdisciplinar. Os estudos linguísticos iniciais deram ênfase ao aspecto estrutural da língua, evoluindo para a capacidade geradora do indivíduo até chegar à teoria enunciativa de Benveniste.

A Teoria Semiologia surgiu a partir dos trabalhos do linguista francês contemporâneo Patrick Charaudeau por volta da década de 1980. Essa teoria descarta a noção de assujeitamento defendida por Pêcheux e admite a intencionalidade do sujeito no discurso, justamente por compreender a relação existente entre a linguagem e o contexto psicossocial. Além disso, ela reúne elementos das ciências da linguagem, da psicossociologia, das ciências da informação e da comunicação.

Desse modo, é possível perceber que há uma grande variedade de teorias e metodologias que compõem a AD reforçando a sua heterogeneidade. A Teoria Semiologia (TS) é uma das muitas teorias que a compõem, constituindo-se como a principal base teórica desta pesquisa, tendo em vista sua abordagem psicossocial da linguagem e sua classificação dos sujeitos. A respeito da TS, Correa-Rosado afirma:

[...] a TS, enquanto uma teoria de análise do discurso, tem se revelado como uma teoria que possui um grande potencial na análise de discursos variados, como o publicitário, o midiático, o literário, o telenovélico, o político entre outros, e também na compreensão de problemas sociodiscursivos diversificados como os gêneros do discurso, a questão da imagem de si (o ethos retórico) e das emoções na linguagem (o pathos retórico), as representações sociais engendradas pela linguagem, entre outros (CORREA-ROSADO, 2014, p. 2-3).

Essas multipossibilidades proporcionadas pela TS reforçam seu conceito de não ser uma teoria que limita-se em si, e apontam para a riqueza que essa teoria tem de proporcionar mais variados trabalhos, tais como as pesquisas já desenvolvidas pelo NEPAD/UFPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso e publicadas em Moura *et al.* (2015; 2017); Lopes *et al.* (2018); Moura e Assunção (2017; 2018).

A respeito da visão semiologia do discurso, Charaudeau (2005) afirma que a Análise do Discurso se volta ao estudo dos meios das condições psicossociais que justificam os comportamentos linguageiros (como dizer). Por isso, essa teoria aborda a linguagem de maneira

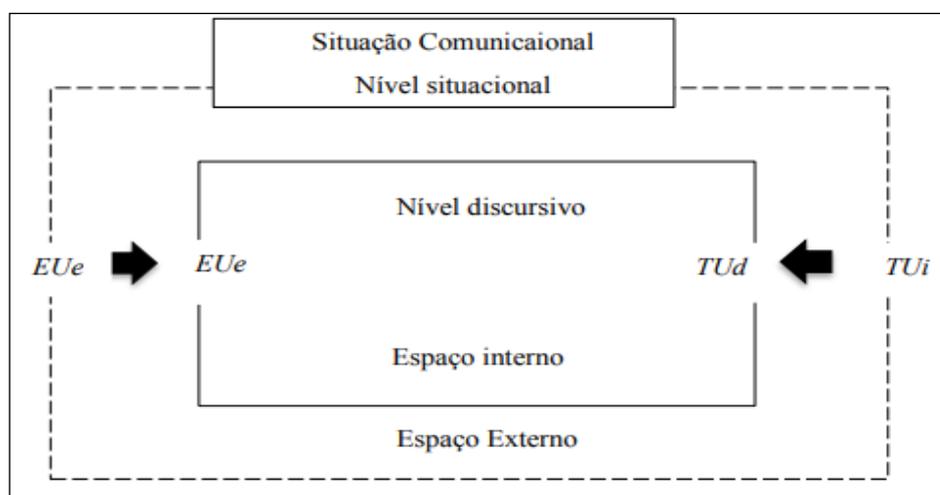
## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

psicossociolinguageira, ou seja, para que a linguagem possa ser entendida efetivamente é necessário levar em consideração seus usos e contextos psicológicos e sociais.

A partir disso, a TS não observa apenas o fenômeno linguístico, mas os saberes que contribuíram para a formação do que fora enunciado. Isto é, o ato de linguagem não significa apenas pelo sistema de signos visíveis, mas inclusive pelos saberes internos ativados para a produção e interpretação desse fenômeno linguageiro. Logo, o objeto de estudo da TS é resultante dessas duas dimensões, a explícita e a implícita. Desse modo, são considerados os aspectos social e psicossocial.

Toda essa construção mencionada anteriormente, está situada dentro da situação de comunicação. Dessa forma, as circunstâncias psicossociais que contextualizam os sujeitos inseridos no discurso fazem com que o sujeito que interpreta (*TU interpretante*) – ser real - crie hipóteses a respeito dos saberes do sujeito que comunica (*EU comunicante*) – ser real -, sobre o ponto de vista, e sobre o que poderá ser dito por ele ao seu receptor. Respectivamente, o sujeito que enuncia cria hipóteses a respeito do sujeito que interpreta. Conseqüentemente, é possível destacar que além de analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos, a TS leva em conta a duplicidade do sujeito falante, que é individual e único, e o sujeito coletivo que é condicionado de maneira prático-discursiva. Isso significa que o EUC (*EU comunicante*) cria projeções discursivas sobre o seu parceiro de troca, assim surge o sujeito que enuncia, EUE (*EU enunciador*), e o sujeito idealizado, TUD (*TU destinatário*), e por conseguinte, o TUI (*TU interpretante*) também que cria projeções sobre o EUC também através do TUD (*TU destinatário*). Tudo isso está inserido na Figura 1:

**Figura 1: Situação de comunicação**



Fonte: Baseado em Chareaudeau (2016).

A partir da Teoria dos Sujeitos exposta no quadro acima, podemos constatar que a perspectiva da Teoria Semiolinguística é capaz de observar todas as dimensões psicossociolinguageiras do sujeito. Ademais, é válido destacar que independente das projeções citadas anteriormente pode não haver correspondências entre realidade e expectativa, ou seja, o sujeito idealizado pelo enunciador pode ser totalmente diferente.

Para Charaudeau (1996), o que fundamenta o ato de linguagem é o processo de semiotização do mundo -, que ocorre a partir da apropriação da língua pelo sujeito cuja intencionalidade está regida por um projeto de influência social, isto é, a enunciação. Em concordância a isso, ele diz que um ato de fala deriva de uma intencionalidade, a dos sujeitos falantes, parceiros de uma

troca. Portanto, depende da identidade deste último, resulta de um objetivo de influência, carrega uma mensagem sobre o mundo em um determinado espaço e tempo (situação).

Tendo por base todos esses constituintes semiolinguísticos, atestamos a serventia multifacetada dessa teoria como instrumento de análise para as mais variadas significações presentes em diferentes discursos. Portanto, a seguir trataremos da noção de *ethos*, que teve sua origem na Retórica de Aristóteles, e que foi retomada por Charaudeau nos instrumentos teóricos da TS.

### O Ethos: da retórica ao discurso

A noção de *ethos* tem origem na Retórica de Aristóteles, em cujo seio representa a imagem que se produz a respeito de si, no momento da enunciação. Para efeito deste trabalho, sob a perspectiva da Semiolinguística de Patrick Charaudeau, buscamos analisar o papel psicossociolinguageiro da obra *Capitães da areia*, de Jorge Amado, e averiguar que *ethos* é construído por seus principais personagens. Segundo Charaudeau (2010), é necessário que os sujeitos falantes ganhem credibilidade e saibam captar o interlocutor, desse modo ele recorre a estratégias discursivas de influência, tais como: a construção da imagem de si, *ethos*; a maneira de sedução ou persuasão, *pathos*; e os modos de organização do discurso, estes possibilitam a descrição do mundo, explicando-o segundo princípios de veracidade, *logos*.

O *ethos retórico* ou *empírico*, apresentado por Aristóteles correspondia à totalidade do orador/enunciador. Dentro dessa perspectiva retórica, há três provas empregadas pelo orador com o propósito de persuasão, este é o triângulo da retórica antiga: *logos*, *pathos* e *ethos*. Maingueneau (2008) assim explica essa trilogia: *logos* corresponde a argumentos, *pathos* a paixões e *ethos* a conduta. Dessa forma, o enunciador projeta seu *ethos* com o propósito de despertar o *pathos* no seu público, e isso através do *logos*.

Mello (2003) confere o discurso como o lugar da encenação da significação, e que o texto deve ser entendido como um objeto que representa a materialização da encenação do ato de linguagem. Dessa forma, ao apregoarmos o *ethos* em uma perspectiva psicossociolinguageira infere compreendê-lo como, que enquanto construção de uma imagem daquele que fala, resposta à necessidade deste sujeito em ser lido ou ouvido. Segundo Charaudeau, é essa a problemática do *ethos*, pois “trata-se de um processo de identificação que exige do sujeito falante a construção para si mesmo de uma imagem que tenha um certo poder de atração sobre o auditório” (CHARAUDEAU, 2010, p.59)

No que diz respeito ao âmbito da literatura, Mello (2003) defende que o leitor não tem contato direto com EUC devido às condições da literatura, que não estabelece uma relação direta entre leitor e autor. Assim, segundo ele, ocorre a impossibilidade de resposta por parte do público. Portanto, defendendo essa tese ele diz:

[...] passamos ao nível interno, ao universo discursivo, o nível do Dizer, na relação contratual, no qual são instituídos os outros dois parceiros” - EUE e TUD - ambos criados por EUC para se comunicar com TUI. EUC, ao escrever, instaura uma instância que é, de certa forma, um desdobramento de si própria: o EUE. EUC enuncia através de uma outra voz que não é a sua, mas é, ao mesmo tempo, sua. EUE é, na verdade, um ser de palavra, um protagonista do Dizer [...] existe, pois, uma divisória (que liga e separa ao mesmo tempo) entre a instância produtora - o EUC, e o responsável pela enunciação - o EUE. [...] em quase sua totalidade, uma voz anônima que “dirige” a narrativa. EUE, (voz 1), se dirige, se divide ou se desdobra, por sua vez, em TUD que, por sua vez, também é uma voz (voz 2). Por hora, vale dizer que tanto EUE quanto TUD são personagens. Entendemos, aqui, que as personagens da obra são locutores quando suas vozes se deixam ouvir por meio do discurso direto (MELLO, 2010, p. 51-52).

## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

Com base nesse pensamento, buscaremos analisar o *ethos* dos personagens, não considerando a análise em foco de Jorge Amado, mas sim nos sujeitos enunciativos da obra, os personagens, pois compreendemos que eles buscam tornarem-se sujeitos psicossociais, assim, em uma situação de interação constroem imagens de si. A seguir, veremos a Análise do Discurso Literário, seu surgimento e seus constituintes.

### Análise Do Discurso Literário (ADL)

O que vale para a Análise do Discurso (AD) não é apenas o que o texto significa, mas como ele significa. Por isso, o material a ser analisado pela AD não é dado, pronto, ou facilmente delimitado, mas é tudo aquilo que influi no que fora enunciado. Portanto, o discurso é tido como um entrelaçamento entre língua, sujeito e história, porque se dá através da história, logo, está em movimento, conseqüentemente através de aspectos sócio-históricos.

Nesta pesquisa, analisaremos o discurso literário mediante o pressuposto de que a obra literária rompe os limites entre autor e texto, e sofre influência social e histórica, além de conter formações discursivas diversas relacionadas às mais diferentes áreas do conhecimento. Portanto, recorreremos a ramificação da AD, a Análise do Discurso Literário (ADL).

A partir disso, pode-se compreender que a Análise do Discurso Literário, está no âmbito da linguagem, em como as ferramentas discursivas atuam no texto literário colaborando na ampliação dos sentidos produzidos na literatura. Em suma, além dessa abordagem teórica estar no âmbito da linguagem, por ser uma análise discursiva ela observa a atividade enunciativa dentro do texto literário.

Historicamente, o surgimento da ADL se deu três décadas após a AD, nos anos 90. Sendo então uma área recente, e ainda em fase de estruturação. Na dissertação de mestrado de Assunção (2018), a autora traça uma linha de sucessão temporal dos avanços linguísticos com base em Maingueneau (2006), explicitando a relação entre Literatura e Discurso, que surgiu nas práticas da Filologia, na primeira metade do século XIX.

Etimologicamente, filologia é de origem grega, formado por *fil* e *logia*, o primeiro elemento vem da raiz de amar, e o segundo de *logos* que se traduz em fala, discurso, raciocínio, linguagem. E foi esse olhar da filologia, de acordo com Maingueneau (2006) em decifrar e comparar manuscritos, datá-los, determinar sua origem, acompanhar sua transmissão etc., que firmaram uma rica metodologia de “crítica textual”.

Os estudos filológicos foram prolongados pela abordagem marxista, a mesma que serviu de base a Análise do Discurso, e isso afirma que, conforme Maingueneau (2006), as obras devem ser lidas como um “reflexo” ideológico. Ou seja, as obras refletem algo relativo ao social. Desse modo, os marxistas contribuem no aspecto ideológico, porém, se estreitam ao aspecto político.

O Estruturalismo propôs a visão da literatura fechada em si mesma, chamada autotélica, rompendo qualquer outro elo entre autor, obra e sociedade. Isso ocasionou um afastamento bastante considerável entre Literatura e Linguística, contudo a AD e outras teorias da enunciação se opuseram a essa proposta estruturalista literária. Nos anos 70, com a Sociocrítica Literária surge a aproximação entre literatura e teorias pragmáticas, proporcionando a relação de literatura com sociedade, e favorecendo, assim, o surgimento da Análise do Discurso Literário.

Dessa forma, a ADL surgiu com o propósito de analisar as atividades enunciativas dentro da obra, sem excluir seu prestígio como literatura, nem para substituir a crítica literária, mas com o objetivo de analisar toda a situação comunicacional existente no discurso enunciado na obra. A respeito disso, Maingueneau diz:

[...] considerar o fato literário como “discurso” é contestar o caráter central desse ponto fixo, dessa origem “sem comunicação com o exterior [...] é renunciar ao fantasma da obra *em si* [...] As condições do *dizer* permeiam aí o *dito*, e o *dito* remete as suas próprias condições de enunciação” (MAINGUENEAU, 2006, p.43).

Em suma, AADL não considera apenas a forma de existência da obra, mas também a do autor, considerando sua intencionalidade e apontando outros fatores discursivos como a organização, a circulação, a manipulação, o posicionamento ideológico e quaisquer componentes vinculados aos sujeitos e seus contextos de enunciação. Portanto, nesta pesquisa buscamos analisar o discurso contido no literário, para isso faremos uso dos procedimentos analíticos do discurso, sem nos atermos a teorias literárias. A seguir, passaremos a abordar as cenas da enunciação propostas por Maingueneau, que são responsáveis pela validação de um discurso.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa está inserida nos estudos da Teoria Semiociológica, de Patrick Charaudeau, e na Análise do Discurso Literário, de Dominique Maingueneau. Esses campos de estudos possuem métodos teóricos próprios que fundamentam a análise discursiva e, neste trabalho, a análise discursiva literária. Para isso, nos debruçamos em trabalhos organizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como a dissertação de Assunção (2018), intitulada: *A paratopia criadora e o ethos de Abdias Neves: análise do discurso literário de um autor marginal em um Manicaca*; os livros *Discurso, memória e inclusão social e Sentidos em disputa: discursos em funcionamento* de Moura, Batista Júnior e Lopes (2015, 2017)

Trata-se de uma pesquisa básica quanto à finalidade, uma vez que se propõe a aprofundar-se acerca do discurso literário de uma obra já bastante estudada. No tocante à abordagem, pode ser caracterizada como qualitativa, tendo em vista que analisa os fenômenos atribuindo-lhes interpretações de natureza subjetiva, dispensando técnicas e métodos estatísticos. Quando aos objetivos, podemos considerá-la como descritiva, visto que pretende esclarecer ao máximo um assunto já conhecido. Por fim, quanto aos procedimentos de coleta de dados, apresenta-se como bibliográfica pois tem como corpus uma obra literária.

Inicialmente, foi realizada uma releitura da obra com o objetivo de coletar evidências do fenômeno do *ethos*, postulados da Teoria Semiociológica, além das cenas da enunciação propostas por Maingueneau. No nosso *corpus* nos deparamos com o discurso literário, que se caracteriza pela língua em peculiar e pela liberdade de criação próprias desse tipo discursivo. A partir disso, realizamos uma investigação minuciosa para detectar e registrar o *ethos*. Por conseguinte, nos respaldamos no estudo bibliográfico com a finalidade de obtermos aprofundamento das concepções teóricas que fundamentaram nossa análise. Assim deu-se o desenrolar da coleta e interpretação de dados que foram avaliados qualitativamente dentro de um processo empírico-dedutivo, que consiste na aplicação das teorias discursivas aliadas à interpretação e compreensão dos sentidos manifestos no discurso analisado.

Por fim, a escolha do nosso *corpus* se deve à relevância da obra não somente no âmbito literário, mas, também, no contexto social brasileiro da época em que foi escrita (1937) até o presente momento, no qual se mostra tão atual quanto há 83 anos, quando foi publicada. Portanto, essa impressão de atemporalidade que a obra traz exerceu forte influência na sua escolha para este estudo, assim como também foi fator determinante por ser um dos maiores sucessos de Jorge Amado, pois trata de uma narrativa que propõe denunciar uma realidade social velada e apresentar personagens tipicamente regionais.

## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

Uma vez que exposta a metodologia utilizada para a construção desta pesquisa, passaremos agora a descrição e interpretação dos dados. No capítulo seguinte, descreveremos e interpretaremos as produções de sentidos na obra proposta, a fim de analisarmos o discurso literário.

### ANÁLISE DO DISCURSO LITERÁRIO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA OBRA

A seguir, temos o capítulo de análise deste trabalho. Na análise trataremos, primeiramente, das circunstâncias que propiciaram o discurso analisado. Em seguida, analisaremos o *ethos* construído pelos principais personagens.

#### As circunstâncias do discurso: caracterizando a obra

A década de 1930 foi marcada por intensos movimentos artísticos em resposta à crise econômica instaurada após a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, o pós-guerra e os regimes totalitários que emergiram nesse contexto. Muitos dos movimentos artísticos partiam de uma ideologia com o propósito de despertar uma consciência crítica nos sujeitos e, assim, gerar uma transformação na sociedade. Portanto, podemos afirmar que a literatura, inserida nesse contexto, é tanto um fenômeno artístico quanto político.

Dessa forma, a ideologia marxista se aproximava dos autores, influenciando-os. Segundo Hograefe (2015), a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista e o Levante de Copacabana contra a República Velha foram os acontecimentos que influenciaram diretamente o contorno da produção artística brasileira dos anos 1930. Ainda de acordo com a autora, o romance dessa época trouxe à cena vagabundos, prostitutas e tantos outros sujeitos excluídos da sociedade.

Jorge Amado surge, então, como artista simpatizante da ideologia marxista, e é autodeclarado comunista ao estreitar laços com o Partido Comunista Brasileiro se afiliando a este. De acordo com o posfácio cronológico presente na edição que temos do livro (2009), p. volta de 1939, o romancista baiano enfrenta problemas por estar filiado ao Partido Comunista Brasileiro, e neste período, Capitães da areia já havia sido publicado, em 1937. Por esse motivo,

sua primeira edição foi incinerada após a implantação do Estado Novo, por ser considerada uma obra comunista. Contudo, com o passar dos anos, ele rompe com o comunismo e passa a criticar a literatura submetida a influências partidárias.

Segundo Ruy (2013), Jorge Amado sofreu represálias da crítica elitista e conservadora porque levantava bandeiras em prol das minorias. Ruy (2013) ainda revela como a crítica caracterizava os personagens amadianos, considerados psicologicamente vazios, semelhantes a caricaturas e criaturas estereotipadas.

Conforme diz, Hograefe (2015), somente em 1944, a obra foi reeditada e circulou mundo afora. E hoje continua sendo uma obra atual, e é leitura obrigatória na grade do Ensino Médio.

A obra retrata a saga de um grupo de menores em situação de rua, denunciando o abandono, os maus tratos e a indiferença de que são vítimas, apelando para a realização de pequenos delitos para sobreviver. Os meninos liderados por Pedro Bala recebem esse nome porque vivem em um trapiche velho e abandonado em frente ao mar, no cais de Salvador, e neste lugar, que podemos chamar de lar dos capitães, quem governa são eles e governam mediante uma única lei: a lei dos capitães. Essa lei refere-se à coletividade do grupo, colocando cada integrante do bando como membro de uma família, sendo, então, crime qualquer tipo de traição, roubo ou violência contra um de seus membros.

Pedro Bala é extremamente valente e busca, no decorrer da narrativa, mudar o destino dos pobres, principalmente quando descobre que é filho de um homem que morreu de bala perdida ao lutar pelos direitos dos pobres. Professor é o único do grupo que sabe ler, recebendo esse apelido por ler histórias para os meninos nas noites no trapiche. Gato é charmoso e esperto, tendo um romance com Dalva. Volta Seca é afilhado de Lampião e sonha com o dia em que estará junto de seu padrinho. Sem-Pernas recebe esse nome por ser manco, usando dessa característica para ser acolhido em casa e efetuar roubos juntamente com o restante dos capitães. Pirulito é um jovem devoto, muito amigo e admirador do Padre José Pedro, sonha em ser arcebispo. E, por fim, Dora que passa a fazer parte do bando como a única menina após ficar órfã de pai e mãe devido à epidemia da varíola. Assim, por intermédio de Professor e João Grande, ela se torna membra dos capitães juntamente com seu irmão, Zé Fuinha.

O romance é dividido em quatro partes: “Cartas à redação”, “Sob a lua num velho trapiche abandonado”, “Noite da paz grande, da grande paz dos teus olhos” e “Canção da Bahia, canção da liberdade.” A primeira é configurada a partir de cartas do leitor publicadas no *Jornal da Tarde* - o principal veículo de informação fictício da obra - em resposta à reportagem “Crianças Ladronas” publicada no jornal. A segunda parte da obra, “Sob a lua num velho trapiche”, trata de apresentar ao leitor quem são os meninos que foram alvos da reportagem e das cartas expostas no capítulo anterior.

Na terceira parte da obra é quando temos o primeiro contato com Dora em “Filha de bexiguento”. Nos capítulos sucessores, “Dora, mãe”, “Dora, irmã e noiva”, “Reformatório”, “Orfanato”, “Noite da grande paz”, “Dora, esposa” e “Como uma estrela de loira cabeleira” temos todo o desenrolar da história dessa menina, que acabou se tornando a única integrante feminina dos *Capitães da areia* e a amada de Pedro. Dora é vista pelos capitães como mãe e irmã, e por Pedro, como noiva.

A última parte da trama revela o desfecho dos meninos que ficaram balançados com a morte de Dora, e, finalmente, temos o encontro de Pedro Bala com a revolução, o meio pelo qual a narrativa revela, ser a forma de “vingar” os pobres, lutando contra a diferença de classes.

A partir dos capítulos e divisões, *Capitães da areia* se desenvolve, nas palavras de Hatoum (2009, p. 268-269):

Em várias passagens Jorge Amado explora possibilidades de redenção, de sonho ou de eutopia[...] O narrador alterna esses momentos de lirismo com cenas dramáticas, deixando em suspense ou adiando o desfecho de várias aventuras que vão sendo tramadas ao longo da narrativa.

Portanto, a partir da contextualização da obra, podemos compreender que devido à filiação partidária nos anos em que se dedicou a escrever suas primeiras obras, dentre elas *Capitães da areia*, Jorge Amado estava interessado em escrever não somente para a massa, mas sobre a massa. O olhar para os excluídos e a ideologia socialista revela a polarização do mundo – não somente – da obra. Assim, ele pontua na coletividade e unidade a possibilidade de uma revolução capaz de transformar a sociedade.

### **ETHÉ discursivos dos personagens**

Com base no entendimento de que o *ethos* é uma construção de si mesmo, e de que o discurso literário remete a um modo de dizer, por consequência sendo um modo de ser, analisaremos, pois a construção do *ethos* dos personagens Pedro Bala, Sem-Pernas, Dora e Pirulito contemplando suas características dinâmicas e dialogais dentro do *corpus* analisado.

## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

Pedro Bala é o líder dos *Capitães da areia*, loiro, com um corte no rosto devido a uma briga com o antigo líder do grupo, Raimundo. Pedro lidera os meninos-capitães como quem lidera uma família, mas sempre insatisfeito quanto à vida que ele e seus amigos levam. O desfecho dessa trajetória o torna líder de grevistas com a finalidade de mudar o destino dos pobres. Analisaremos, então, como Pedro constrói essa imagem de liderança, ou seja, o *ethos* de líder.

O *ethos de liderança* em Bala é visto em vários momentos da narrativa, tais como, quando intercepta um menino do bando mexendo no baú de Pirulito, iniciando, assim, uma breve luta com ele, ao deduzir que se tratava de um furto. Ao interrogar o menino ele usa o termo “companheiro”, que indica a identidade da relação do grupo, pois viviam juntos, furtavam juntos, partilhavam o fruto dos furtos, cuidavam um dos outros, em suma, eram companheiros; e roubar um companheiro era uma traição. Quando Pedro revela qual seria a punição do menino ele usa uma expressão referente a um desejo individual: “Não quero mais tu com a gente” (AMADO, 2009, p. 45) e isso indica a personalidade dele no enunciando, revelando assim a sua liderança na decisão, ou seja, sua visão a respeito da situação era um veredito, assegurando a autoridade de sua liderança.

No entanto, sua liderança não é autoritária, pois com a intervenção de Pirulito (dono do baú que o menino furtava) abandonou a ideia de expulsão: “— *Deixa ele, Pedro. Era bem capaz de querer ver mesmo a medalha. É uma medalha que o padre José Pedro me deu. [...] Pirulito intercedeu de novo e Pedro Bala voltou para perto do professor*” (AMADO, 2009, p. 46).

Também é possível observar esse *ethos* em Pedro quando este defendeu Dora do restante dos meninos após ser convencido por João Grande. Primeiramente, ele exerce um papel de supremacia ordenando que todos façam silêncio para que ele pudesse prestar atenção na fala de João Grande: “— *Cala a boca — gritou Pedro Bala*” (AMADO, 2009, p. 172). O tom de altivez como o qual enuncia – através de um grito – também revela a imposição de sua imagem como líder diante do grupo. Assim, após ser convencido por João Grande de que ninguém poderia fazer mal a Dora por ela ser uma menina, sua decisão torna-se uma lei para os meninos. “*Pedro Bala se aproximou de Dora: — Tem medo, não. Ninguém toca em você*” (AMADO, 2009, p. 173). Constata-se, mais uma vez, sua autoridade reconhecida por todo o bando, o que, nesse episódio, garante a Dora um estatuto de proteção.

Outro *ethos* bastante recorrente em Bala é o *ethos de herói dos pobres*. Todos os meninos que pertenciam ao bando sentiam grande insatisfação com a vida que levavam, e cada um buscava refúgio em determinadas formas de escape. Gato buscava uma fuga momentânea da vida nas noites que passava com Dalva; Pirulito, na fé; Sem-Pernas, no ódio do mundo; mas Bala possuía uma insatisfação mais profunda que, talvez, ele mesmo não pudesse explicar. Tal sentimento aparece de forma mais evidente no capítulo “Docas”. Nessa parte da narrativa, ele encontra João de Adão, que compreende a insatisfação que o assolava: a desigualdade entre ricos e pobres. Essa reflexão toma conta do personagem em toda a narrativa e, em seu desfecho, é possível perceber a construção da imagem proposta.

Após a morte de Dora, Professor decide aceitar a proposta que recebeu para ser artista no Rio de Janeiro. Ao perceber que seu amigo teria uma vida melhor, Pedro diz: “— *Tu também vai mudar a vida da gente [...]*” (AMADO, 2009, p. 222). É possível constatar que Pedro vislumbra um sinal de esperança diante da expectativa de uma nova vida para o amigo. Mas tudo toma um viés revolucionário, propiciando a efetivação do *ethos* de Pedro como *herói dos pobres*, quando ele recebe a visita de um estudante universitário mediado por João de Adão. João havia trazido o rapaz com o propósito de obter ajuda dos Capitães em favor da greve dos condutores de bonde e motoneiros, buscando impedir que um grupo contrário à greve impedisse a manifestação. Para explicar aos meninos o que era uma greve, Bala diz: “— *A greve é a festa dos pobres. Os pobres é tudo companheiro,*

*companheiro da gente [...] — Vai ver como a gente acaba com os traidor*” (AMADO, 2009, p. 254). Nesse trecho é possível constatar a simpatia que Pedro tinha em relação ao movimento grevista – seu pai havia morrido durante uma greve – mas, além desse motivo pessoal, havia, também, a motivação social: a festa dos pobres. Era o lugar onde aqueles que, desfavorecidos socialmente, como ele, podiam alegrar-se, ter esperança.

Pirulito, o menino mais próximo ao Padre José Pedro, sonhava em ocupar essa mesma função do clero um dia, demonstrando muita fé e devoção. Como os demais, não sentia alegria na vida que levava, mas encontrava na fé a esperança de um futuro melhor, propondo-se, assim, a furtar apenas para se alimentar, já que considerava tal ato como pecado. Podemos observar como Pirulito constrói o *ethos* de *religioso*, por exemplo, no capítulo “Alastrim” que discorre sobre a epidemia de varíola que assolou a região. Quando Almiro é denunciado por Barandão, seu parceiro sexual, de estar com varíola, ocorre uma discussão no trapiche liderada por Sem-Pernas – uma vez que Pedro estava ausente – sobre expulsar tanto Barandão quanto Almiro do grupo. Ao observar toda essa situação “*Pirulito se abraçou com um quadro de Nossa Senhora e disse: — Vamos rezar todo mundo, que isto é um castigo de Deus pros pecados da gente*” (AMADO, 2009, p. 141). Na narrativa, a relação entre Pirulito e o catolicismo é grande, tanto que ele se torna um frade e, nesse trecho, é possível observar que a construção do *ethos religioso* se dá no instante em que o menino deposita sua fé na prece, compreendendo que Deus poderia livrá-los desse castigo decorrente das constantes práticas pecaminosas do bando.

Sem-Pernas é o oposto de Pirulito, um menino cheio de raiva e sede de vingança. Achava o mundo injusto, como todos os capitães, mas desde o dia em que foi preso e apanhou da polícia, perdeu a esperança de ter uma vida melhor. Assim, encontrava na raiva e na sede de vingança que sentia, o combustível para ser ainda mais cruel em seus atos criminosos. Ao ver alguém sofrer por causa dele sentia-se vingado por toda a maldade que sofrera. Dessa forma, ele projeta uma imagem de indiferença quanto ao sofrimento alheio e prazer em ser maldoso. Cheio de ódio, rancor e maldade é possível constatar a construção de um *ethos perverso*.

É importante ressaltarmos aquilo que já fora exposto na teoria: o *ethos* não corresponde necessariamente ao caráter real daquele que enuncia. A importância disso se deve ao fato de defendermos que, apesar da construção que Sem-Pernas fazia de si, sua personalidade apresentava-se diferenciada nos traços atribuídos a ele pelo narrador. Todo o ódio e a maldade presentes nas atitudes e no discurso de Sem-Pernas não passa de um mecanismo de defesa que oculta sua vulnerabilidade e carência. No capítulo “Família”, observamos a intenção do bando em usar Sem-Pernas, um menino com deficiência, como espião em uma casa de ricos. Essa atitude era recorrente no grupo e fazia parte dos esquemas de furto que o bando orquestrava. A questão problemática surge quando dona Ester, a dona da casa, vê em Sem-Pernas a figura de seu filho Augusto que, coincidentemente, é o nome que Sem-Pernas diz ser seu. Dessa forma, tanto a mulher quanto seu marido, Raul, tratam Sem-Pernas como um filho, reservando-lhe um quarto pessoal, roupas limpas, brinquedos e até um passeio em família. Toda essa situação gerou em Sem-Pernas um conflito: ele se agarraria àquela chance de ter uma família, conseqüentemente traíndo seus companheiros? Ou ele seria leal ao bando, desistindo da possibilidade de ser amado como filho?

O conflito interno vivido por Sem-Pernas faz o leitor perceber que toda essa maldade que havia nele era uma fachada, pois ele sente muita dor e chora desesperadamente ao “se despedir” da “sua família”. Desse modo, reafirmamos o *ethos* como uma construção de si sobre a qual não se tem controle.

Pirulito, como revelado anteriormente, sonhava em ser padre. Desse modo, com o passar do tempo conseguiu atingir a posição de frei. Certo dia, Pedro e Sem-Pernas entram em uma igreja, a

## PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO

fim de realizarem furtos, mas acabam, de longe, vendo Pirulito ensinar catecismo a um grupo de meninos pobres. “— *Que adianta?*” (AMADO, 2009, p. 227). Indagou Pedro, revelando que não via serventia na função de Pirulito, pois não trazia alimento aos meninos pobres que estavam sendo catequizados. Assim, Sem Pernas explicita seu alinhamento ao pensamento de Bala: “— *A bondade não basta... [...] só o ódio.* (AMADO, 2009, p. 227). Nesse trecho, é possível perceber como Sem-Pernas constrói seu *ethos perverso*, pois diferente de Pedro, não enxerga a ação de Pirulito apenas como sem serventia por não lhes trazer comida, mas, também, por não suscitar a violência e o ódio com os quais a sociedade deveria ser tratada.

Dora, a única menina no bando é tida por todos como uma figura materna e/ou fraternal, até mesmo pelo próprio narrador. Mais tarde é considerada por Pedro como esposa. Dora se juntou ao bando por intermédio de Professor e João Grande ao ficar órfã de pai e mãe devido a uma epidemia de varíola. Buscou casas em que pudesse trabalhar para sustentar a si e a seu irmão, Zé Fuinha. Mas somente em Professor e em João Grande encontrou uma chance de sobrevivência ao ser convidada por eles a entrar no bando. A imagem que ela constrói de si é de *emancipação*.

No Capítulo “Dora, mãe” é narrada a relação de Dora com os meninos, como Gato, Volta Seca e Pirulito; uma relação de amizade, mas que por ser a única menina do trapiche, e conseqüentemente ser protegida pelo Capitão de qualquer assédio vindo dos seus liderados, é vista por estes no enquadramento de uma figura materna. No capítulo seguinte “Dora, irmã e noiva” podemos perceber melhor como a personagem projeta sua imagem. Decidida a ser útil ao bando, resolve não apenas cozinhar, costurar, lavar ou passar, mas, também, auxiliar nas “despesas”. Passa, então, a ajudar nos furtos pois não queria “comer de graça”. “— *Não tá direito vocês me dê de comer todo dia. Agora eu tomo parte no que vocês fizer*” (AMADO, 2008, p. 183).

É possível observar a visão de igualdade que Dora tem de si em relação aos meninos. Ela não achava justo ser alimentada pelo bando, mas queria ir em busca do próprio sustento. Assim, ela revela uma visão não de superioridade ou inferioridade, mas de igualdade, construindo assim seu *ethos de emancipação*. Como o próprio narrador observa “Era ágil como o mais ágil”, podia fazer o que qualquer um fizesse.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as análises, foi possível compreender como se estabelece o *ethos* dos personagens em *Capitães da areia* (2009). Identificamos em Bala a concorrência entre o *ethos* de liderança e o *ethos* de herói dos pobres, pois além de se colocar como líder dos capitães em diversas situações, ele passa a expandir o alvo de sua proteção à população quando passa a ter contato com João de Adão e, depois, com grevistas. Pirulito constrói a imagem de religioso, pois é devoto da fé católica e sonha com o arcebispado, fato este que revela em vários diálogos a narrativa. Sem-Pernas constrói a imagem de perverso, pois ferido com a vida em que levava, não confiava nas pessoas, usando do discurso perverso para afastá-las e/ou magoá-las. Já Dora, projeta uma imagem de emancipada, pois sendo uma menina que logo cedo perdeu pai e mãe, acaba tendo a responsabilidade de cuidar de si e de seu irmão. Ainda assim, não deixa que sua feminilidade seja empecilho para suas conquistas.

Por fim, concluímos que a Teoria Semiociológica tem uma rica aplicabilidade de seus instrumentos para a análise do discurso literário. Mediante o fenômeno proposto, o *ethos* conseguimos desvelar o projeto semiociológico da obra. Assim, atestamos a capacidade de tal teoria para uma análise mais completa e fundamentada dos fenômenos literários, nos permitindo, então, relacionar a linguagem a sua exterioridade, e desvelar os fenômenos ideológicos.

## Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937. Disponível em: [https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6845/1/45000008358\\_Output.o.pdf](https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/6845/1/45000008358_Output.o.pdf). Acesso em: 22 mar. 2020.

ASSUNÇÃO, Érica Patrícia Barros de. **A paratopia criadora e o ethos de Abdias Neves: Análise do Discurso Literário de um autor marginal em Um manicaca**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzjsfjKUAhBh\\_VviO7iFym8ty](https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzjsfjKUAhBh_VviO7iFym8ty). Acesso em: 19 abr. 2020.

ASSUNÇÃO, Érica Patricia Barros de; MOURA, João Benvindo. O discurso literário na obra Júlio César, de Shakespeare: disputa de sentidos num jogo de imagens. *In*: MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 14 out. 2019.

ASSUNÇÃO, Érica Patricia Barros de; MOURA, João Benvindo. A construção de sentidos no discurso literário: a paratopia numa perspectiva de interface. **Letras em Revista**, v. 8, n. 1, fev. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/41>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do discurso. **Revista Langages**, Paris, n. 117, mar. 1995. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Une-analyse-semiolinguistique-du,64.html>. Acesso em: 06 mar. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), v. 3, p.57-78, 2010. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim**. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 10, dez. 2011. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Dize-me-qual-e-teu-corpus-eu-te.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2016.

HATOUM, Milton. O Carrossel das Crianças. *In*: AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HOGRAEFE, Renata Paltrinieri. **Capitães da areia, um estudo comparado entre os Amados: literatura e cinema em diálogo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de

**PEDRO BALA, PIRULITO, SEM-PERNAS E DORA: A CONSTRUÇÃO DE  
IMAGENS NO DISCURSO LITERÁRIO DE JORGE AMADO**

Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 22 maio 2020.

LOPES, Maraisa; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; MOURA, João Benvindo de (org.). **Linguagem, discurso e produção de sentidos**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). **Ethos discursivo**. Tradução: Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/509327.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso Literário**. Editora Contexto: São Paulo, 2006.

MELLO, Renato de. O quadro do contrato comunicacional de Patrick Charaudeau e o texto literário. **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos, v. 8, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/370/325>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais**: um retrato do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1xzM2rZt7a1Y2mQUMF5zIgmKR6WsTgG9/view> Acesso em 4 ago. 2020.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Sentidos em disputa**: discursos em funcionamento. Teresina: EDUFPI, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11V18xIYEwS3LV3UnpkbjQj5xsuXK0zYf/view>. Acesso em: 14 out. 2019.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa. **Discurso, memória e inclusão social**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

RUY, Marcos Aurélio. Centenário de Jorge Amado: “uma arte moderna sem ser modernista”. *In*: **Vermelho**, 2013. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2012/04/19/centenario-de-jorge-amado-uma-arte-moderna-sem-ser-modernista/> Acesso em: 22 maio 2020.

---

# AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

## ***THE CONVERSATIONAL MAXIMUMS IN THE CONTEXT MESSAGES WRITTEN IN WHATSAPP: ITS IMPLICATIONS IN THE COOPERATION PROCESS***

**Maria do Carmo Silva de Amorim Gomes**

Mestre em Letras pela UFPI; Especialista em Linguística pela UESPI. Especialista em Gestão Escolar com Habilitação em Supervisão Escolar. Servidora pública lotada na Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Membro do grupo de pesquisa Pro-Varição da UFPI. Diretora Administrativa da Educativa Consultoria e da Escola Técnica Educativa.  
E-mail: literacarmen@hotmail.com

**Maria Cândida de Lima Bento**

Graduada em Letras-Português pela UFPI. Professora vinculada à Secretaria Estadual da Educação do Piauí e à Secretaria Estadual da Educação do Maranhão. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFPI. E-mail: candidabento2@gmail.com

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo analisar o princípio da cooperação em mensagens escritas no *WhatsApp* no grupo de Mestrado da UFPI 2019-2021, ocorridas no dia 05 de maio de 2019 sobre a temática paralisação Nacional das Universidades públicas e Institutos Federais. A pesquisa se pautará numa análise qualitativa-interpretativista dos diálogos, capturados pela ferramenta digital do *WhatsApp* ocorridas no referido dia. A captura dos dados se dará com o registro de conversas e interações entre alguns participantes dessa conversa. O *corpus* é composto de 10 mensagens de um recorte total de 36 mensagens escritas nesse período. A pesquisa verifica se os falantes participantes desse contexto, através de seus posicionamentos contribuem ou não com o princípio da cooperação proposto por Grice em suas máximas conversacionais. Essa investigação toma como aporte teórico as implicaturas e as máximas conversacionais de Grice (1995) e dos estudos da pragmática na visão de Armengaud (2006), dentre outros. Dessa forma, esse artigo justifica-se pela importância das noções de inferência e de implicatura proposta por Grice (1995) para uma melhor compreensão da comunicação humana.

**Palavras-chave:** Pragmática. Implicaturas. Princípio da Cooperação. *WhatsApp*.

## AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

### ABSTRACT

*This job lens to analyze the rule of the sharing in messages written in to the WhatsApp in the UFPI 2019-2021 Master's group, that happened on May 5, 2019 about the of National paralysis of public Universities and Federal Institutes. The research will be based on a qualitativeinterpretative analysis of the dialogues, captured by the digital tool WhatsApp that happened on that day. The data taken will take place with the recording of conversations and interactions between some participants of conversation. The corpus consists of 10 messages out of a total of 36 messages written in to the period. The research verifies if the speakers participating in this context, by their positions, contribute or not to the rule of sharing the proposed by Grice in his conversational maxims. This investigation takes Grice (1995) and the studies of pragmatics in the view of Armengaud (2006) as theoretical support, among others. This article is justified by the importance of the notions of inference and implicature proposed by Grice (1995) for a better understanding of human communication.*

**Keywords:** Pragmatics. Implications. Rule of Sharing. WhatsApp.

### INTRODUÇÃO

**A** Conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e, provavelmente, a única da qual nunca abdicaremos na vida, por isso ela é a comunicação mais antiga que se tem notícia no mundo.

As pessoas antigamente costumavam se reunir nas calçadas de suas casas para ouvir e contar histórias, conversarem sobre suas vidas e de outras pessoas. Assim, esse hábito vem acompanhando o percurso histórico da humanidade até os dias de hoje em consonância com a tecnologia. Quem não gosta de conversar, trocar ideias? Sempre que podemos gostamos de bater papo e até mesmo de jogar conversa fora. Só que, atualmente, com hábitos diferentes de vida, infelizmente não podemos nos dar ao luxo de conversar nas calçadas por medida de segurança. Por conta disso, utilizamos do apoio de ferramentas tecnológicas que possam viabilizar essa interação, mesmo que seja virtual, por exemplo, através do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz denominado de *WhatsApp* (WA). Esse dispositivo possui várias funções que vai desde a função ligar (que serve para fetuar ligações pelo aplicativo), formatação de texto, vídeo chamadas, status, localização ao vivo até a resposta direcionada.

Quando o aplicativo WA foi criado em 2009, não tinha todas as funções nos seus instrumentos de smartphones. A partir de junho de 2016, o WA ganhou a função “Resposta Direcionada”, que permitia ao usuário retomar mensagens escritas, de áudios, dentre outros, em conversas em grupos. Essa nova função estabelecia o entendimento, principalmente em conversas, pois o usuário podia voltar e retomar o contexto, evitando ou diminuindo mal-entendidos proferidos em mensagens perdidas durante longas conversas em grupos.

Uma das possibilidades de interação do WA é a criação de grupos, onde várias pessoas podem dialogar sobre o que bem entenderem, muito embora os grupos sejam criados para fins específicos. No caso desse trabalho, as conversas analisadas compõem o teor de um grupo de *WhatsApp* de estudantes de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar o princípio da cooperação em mensagens escritas no WA, no grupo de Mestrado de Linguística da UFPI 2019-2021, doravante MEL, ocorridas no dia 05 de maio de 2019 sobre a temática da paralisação Nacional das Universidades Públicas e Institutos Federais. A nossa pesquisa se baseará numa análise qualitativa-interpretativista dos diálogos, capturados pela ferramenta digital do WA ocorridas no referido dia. A captura dos dados se dará com o registro de conversas transcritas literalmente acerca das

interações entre alguns participantes dessa conversa, que se iniciou às 11h08min e concluiu às 15h38min. O nosso corpus é composto de 10 textos e analisa um recorte de um total de 36 mensagens escritas nesse período.

Ao analisarmos essas mensagens escritas do WA nos propomos a verificar se esses falantes participantes desse contexto, através de seus posicionamentos, se estarão contribuindo ou não com o princípio da cooperação proposto por Grice em suas máximas conversacionais, além disso, se a função “resposta direcionada” do WA, facilita para que esse princípio se mantenha. Essa investigação tomará como aporte teórico as implicaturas e as máximas conversacionais de Grice (1995) e dos estudos da pragmática na visão de Armengaud (2006), dentre outros. Iremos, então, investigar como se dá o princípio da cooperação nos diálogos de mensagens escritas pelos usuários nessa plataforma digital.

Um dos princípios universais introduzidos por Grice (1995) que permeiam a interação conversacional é o princípio da cooperação. Segundo o autor esse princípio é realizado tomando por base as quatro máximas conversacionais (a máxima da qualidade, a máxima da quantidade, a máxima da relevância e a máxima de modo) em suas implicaturas e em enunciados pressupostos.

Desta feita, Moura (2006) apresenta a diferença entre implicatura e pressuposto, pois segundo ele a implicatura é uma das formas de inferência que destaca as intenções do interlocutor frente às do locutor, por isso difere do pressuposto, já que este deve ser depreendido, a começar pelo conhecimento compartilhado na conversação, e não da intenção do locutor. Além disso, a pressuposição é um fenômeno dependente do contexto. Moura (2006) diz que o contexto é uma ferramenta que vai contribuir para os significados dos enunciados, seja no nível da sentença (semântico) ou subentendido a partir das intenções do falante numa dada situação comunicativa (pragmática).

Dessa forma, essas máximas conduzem à interação conversacional, pois permitem que se estabeleça entre os participantes de uma conversa uma cumplicidade, por meio de inferências e pressuposições, contribuindo assim, para que a comunicação seja bem sucedida, dentro de um contexto. Assim para Grice, quando isso acontece, revela que o falante possui uma competência conversacional suficiente para interagir com as exigências ocorridas numa troca de mensagens.

Mas, quando o falante se utiliza da ironia, da ambiguidade discursiva e da metáfora, ele pode violar determinadas máximas e por consequência poderá estar violando o princípio da cooperação.

A pragmática, como teoria linguística, preocupa-se com a compreensão do falante por meio de inferências construídas ao longo do processo de comunicação. Esse artigo justifica-se pela importância das noções de inferência e de implicatura de diferentes proposta por Grice para uma melhor compreensão da comunicação humana.

Diante disso, propomos algumas questões norteadoras em nossa pesquisa: os falantes nas suas conversas escritas pelo WA utilizam o princípio da cooperação? O que o processo de cooperação nas mensagens escritas de WA pode contribuir para que a comunicação se estabeleça de forma plena? A função resposta direcionada do WA contribui com o princípio da cooperação?

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Origem da pragmática

A pragmática atualmente corresponde a uma intersecção entre filosofia e linguística, mas suas raízes estão cravadas na filosofia, mais precisamente na filosofia da linguagem. As reflexões pragmáticas em sua origem não eram associadas com os pensamentos linguísticos, muito embora

## AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

com o passar do tempo haja fusão dos estudos pragmáticos com os estudos linguísticos. Conforme afirma Armengaud (2006), muito embora as raízes da abordagem pragmática sejam datadas na história da filosofia da linguagem, existe uma progressão da disciplina pragmática nos tempos atuais.

Apesar da evolução das reflexões sobre a Filosofia da Linguagem, principalmente nos últimos séculos, esta ainda possui um campo de estudos um tanto indefinido. No Ocidente, a reflexão acerca da linguagem remonta os tempos dos filósofos Greco-romanos, que continuam sendo fonte de referência quando se procura fundamentar o processo histórico da Filosofia da Linguagem. Muito embora os filósofos sempre tenham discutido a linguagem, foi a partir do XIX que ela tornou-se central em alguns círculos de filosofia analítica, chegando a confundir-se os problemas da filosofia em geral com os problemas de filosofia da linguagem.

Neste trabalho, não nos aprofundaremos sobre as questões filosóficas da linguagem, focaremos em apresentar uma breve panorâmica da origem dos estudos pragmáticos, para respaldar a análise de nossos estudos.

### Contribuições para os estudos pragmáticos

Os hindus contribuíram com os estudos linguísticos sob o ponto de vista formal da linguagem, percebiam a linguística como uma ciência formal. No século V, a.C., Panini destaca-se por estudar o Sânscrito, filologia, morfologia e sintaxe. Os estudos de Panini foram reconhecidos mais tarde por Saussure e Chomsky pelo seu trabalho formal na linguística.

Yaska, outro importante estudioso hindu, deixou um tratado exaustivo de Etimologia, conhecido com Nyruka. Yaska defendia que os nomes, derivam de 539 verbos e acreditava que o significado surge na palavra ou sentença. Conforme Blikstein (1974), “suas explicações etimológicas são uma verdadeira antecipação do que viria a ser a análise histórico-morfológica da gramática comparada do século XIX”.

Os filósofos gregos priorizaram a linguística, deixando a linguagem em segundo plano, pois, entendiam a linguagem enquanto uso e não enquanto teoria. Homero foi pioneiro em estudar os atos de fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se fala. Os atos de fala são a base para a pragmática e mais adiante são estudados pelo inglês J.L Austin.

O diálogo *Crátilo* é o texto básico da filosofia helênica sobre a linguagem. Nele, Platão investiga a adequação do que se diz com a coisa dita, a relação entre a palavra e coisa. *Crátilo* - o filósofo - procura resolver este impasse, mas o diálogo não chega a uma conclusão simétrica entre a linguagem e a realidade. Esses questionamentos constituem uma divisa para as questões linguísticas e filosóficas. Conforme Marcondes (2005, p. 35)

Podemos interpretar a posição platônica como uma reação contra duas concepções de linguagem encontradas já anteriormente e que podem ser caracterizadas como pragmáticas. Platão teria então visado combater essas concepções de linguagem exatamente por não estarem vinculadas ao conhecimento da verdade, a única autoridade que considerava filosoficamente admissível.

Como já fora citado, faremos apenas uma breve panorâmica da história da pragmática, a partir daqui abordaremos sobre a instauração da pragmática tomando como ponto de partida o logicismo e as interfaces que a semântica cria com a pragmática.

Frege e Russel são os principais expoentes do logicismo. Esses dois filósofos são essenciais para as reflexões dos estudos nas áreas formais. Frege introduziu a diferença entre sentido e referência.

Russel dedica-se à teoria das descrições definidas e ao paradoxo. A partir do logicismo, surgem novas teorias: a filosofia da mente e a teoria livre de contexto, que contribuem respectivamente para o surgimento da pragmática e da semântica.

O filósofo L. Wittgenstein apresenta seus estudos em duas fases diferentes, na primeira, sua obra “*Tractatus lógico-filosoficus*” dedicava-se ao estudo da semântica, e somente na segunda fase passou a dedicar-se aos estudos pragmáticos na obra póstuma *Investigações Filosóficas*. Conforme Armengaud (2006, p.36), “Wittgenstein é, portanto, aquele que substitui o paradigma da expressividade pelo da comunicabilidade. Depois, ele é aquele que, em acordo com Frege, mas ampliando que se tem em vista, ressalta a importância do uso”.

Austin e Grice foram pioneiros nos estudos relacionados à ciência da Pragmática. Austin revolucionou as pesquisas linguísticas ao apresentar sua visão performativa da linguagem, ou melhor, a capacidade do homem em realizar ações por meio dos atos de fala. Austin introduziu de maneira definitiva os conceitos de *performativo*, *ilocutionário* e de *ato de fala*, de onde se originam todos os seus tratados. Ele abordou de maneira única e original questões fundamentais da linguística descritiva e da filosofia tradicional.

Para Grice (1995), a comunicação natural pode apontar conteúdos implícitos, capazes de provocar a violação de uma de suas máximas conversacionais que regem o princípio da cooperação. Grice (1995) apresenta a noção de implicatura, que correspondem, à sugestão e à insinuação, ao observar as sucessivas divergências entre a significação das frases e o sentido do enunciado e certifica-se que alguns enunciados comunicam muito mais do que os elementos que o compõem.

Grice (1995) começa por distinguir dois tipos de implicaturas: as implicaturas convencionais ou lexicais, e as implicaturas conversacionais ou discursivas. A distinção entre implicaturas convencionais e conversacionais é bem explícita: a primeira é provocada por uma expressão linguística e a segunda é suscitada pelo contexto. Grice criou o princípio de cooperação e as máximas conversacionais. Para ele, nem sempre o que se diz corresponde à realidade ou é realmente aquilo que se quer dizer, onde a importância de se recorrer, nestes casos, ao contexto comunicativo: o significado é obtido, então, por meio de uma implicatura, isto é, do resultado da adesão ao princípio de cooperação que guiaria a interação verbal (linguística) entre os indivíduos.

Assim, de acordo com os estudos de Grice (1995) do princípio de cooperação resulta quatro máximas:

**1) Máxima da quantidade (seja informativo)**

Que sua contribuição contenha o tanto de informação exigida;

Que sua contribuição não contenha mais informação do que é exigido.

**2) Máxima da qualidade (seja verdadeiro)**

Que sua contribuição seja verídica;

Não afirme o que você pensa que é falso;

Não afirme coisas de que você não tem provas.

**3) Máxima da relação (seja relevante)**

Fale o que é concernente ao assunto tratado (seja pertinente).

**4) Máxima do modo (seja claro)**

Evite exprimir-se de maneira obscura;

Evite ser ambíguo;

Seja breve (evite a prolixidade inútil);

Fale de maneira ordenada.

## AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

Em outros termos, se falamos algo que é insignificante ao assunto da conversação, se oferecermos mais ou menos informações do que é necessário, se falamos algo que sabemos ou acreditamos estar errado, se dizemos de modo vago, ambíguo ou confuso, isso se constitui numa conduta não cooperativo.

### METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa é analisar o princípio da cooperação nas implicaturas e máximas de Grice em mensagens escritas no *Whatsapp* (WA), no grupo de Mestrado em Linguística da UFPI, doravante (MEL), no biênio 2019-2021. Essas conversas aconteceram no dia 05 de maio de 2019 das 11h08min até às 15h38min, tendo como temática a Paralisação Nacional das Universidades Públicas e dos Institutos Federais como elemento norteador e colaborativo, para a desenvoltura dos diálogos.

A pesquisa se baseia em uma análise qualitativa- interpretativista desses diálogos, capturados pela ferramenta digital do WA. Adotamos a abordagem interpretativista por ser este o modelo metodológico que atende mais adequadamente aos propósitos analíticos desta pesquisa. “Esse método tem um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (ERICKSON, 1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Para situar a pesquisa qualitativamente, é necessário destacar dois pontos: primeiro, na coleta de dados para a composição do corpus, as mensagens foram transcritas literalmente das conversas do grupo de *WhatsApp* MEL; segundo, os falantes não estavam sendo monitorados. Então, por conta disso, algumas mensagens não seguem o padrão formal da língua portuguesa, haja vista que as conversas analisadas, até certo nível, aconteceram de forma natural.

A captura dos dados se dá com o registro de conversas e interações entre 05 integrantes do grupo MEL. Na seleção dessas mensagens, a fim de preservar a imagem dos participantes, os nomes reais foram substituídos por “Falante 01”, “Falante 02”, “Falante 03”, “Falante 04”, “Falante 05”. O nosso corpus de 10 textos é um recorte de um total de 36 mensagens.

### ANÁLISE DO CORPUS

Segundo Costa (2009) para Grice era preciso encontrar uma forma de descrever e, além disso, explicar os efeitos de sentido que estão por trás do que é dito (a proposição em seu valor semântico), ou seja, para ele deveria existir alguma regra para permitir a um falante (A) dizer algo a mais que não estivesse na frase e a um ouvinte (B) compreender além daquilo literalmente posto. Por isso, ele propõe, através das suas implicaturas e máximas, que são as regras inseridas no princípio da cooperação, que tanto o falante como o ouvinte participem e contribuam para que esse processo comunicativo tenha êxito, porque para o autor, um ato comunicativo não está totalmente livre de regras, pois se assim fosse, os interlocutores perderiam o controle do próprio jogo. Mas isso não quer dizer que Grice não reconheça que, numa comunicação, ao violar as máximas, os interlocutores não estão necessariamente colaborando com o princípio da cooperação, haja vista, que segundo ele, do ponto de vista comunicacional, o simples fato de estarmos engajados numa situação comunicativa, já estamos sendo cooperativos (GOLDNADEL, 2019).

A pragmática, como teoria linguística, preocupa-se com a compreensão do falante por meio de inferências construídas ao longo do processo de comunicação. Assim, as noções de inferência e de implicaturas são importantes para melhorar o ato comunicativo humano. A teoria de Grice

consiste, então, em uma análise do significado com base nos mecanismos de interpretação pelo ouvinte do significado do falante, por meio de regras e procedimentos que permitem a identificação ou o reconhecimento das intenções do falante ao dizer algo” (MARCONDES, 2005, p.29).

Apresentamos, a seguir, 10 mensagens escritas retiradas do aplicativo *WhatsApp*, do grupo MEL a fim de analisarmos o princípio de cooperação conversacional nas 04 máximas de Grice (1995): quantidade, qualidade, relação e de modalidade, destacando a importância das implicaturas que ocorrem no processo de conversação, quando os falantes constroem sentidos a partir do não dito, fazendo inferências e pressuposições. As análises das mensagens serão construídas, tomando como referência respectivamente as máximas ditas anteriormente.

Como numa conversa face a face entre vários participantes, os diálogos no aplicativo WA pode se dar intercalando opiniões acerca do assunto que está em pauta: paralisação da Universidades Públicas e dos Institutos Federais. É nesse contexto, portanto que as conversas acontecem.

Mostraremos que, apesar da violação de algumas máximas, o princípio cooperativo da comunicação se mantém. Em cada uma das mensagens escritas é possível identificar pelo menos uma violação de máximas conversacionais. As violações, como discutimos anteriormente são intencionais. O locutor espera que seu interlocutor seja capaz de inferir o não-mencionado. Assim sendo, o princípio cooperativo se mantém, apesar das violações.

**Falante 01**

**(Fala 1)** *Bom dia! Será se a ufpi vai aderir à paralisação geral dia 15? Tomara q nao ne* **(Falante 01)**

**Falante 02**

Resposta Direcionada

*Bom dia! Será se a ufpi vai aderir à paralisação geral dia 15? Tomara q nao*

**(Fala 2)** *Tomara que SIM*

Observamos que o diálogo começa com o falante 01 perguntando se a UFPI vai aderir à greve. Ao responder “Tomara que sim”, o falante 02 viola a máxima de quantidade (não faça com que sua contribuição seja menos informativa quanto precisa). Pois, pela pergunta do falante 01, podemos inferir que realmente ele estava se propondo, ou seja, querendo mesmo era saber se haveria aula naquele dia. Nesse contexto, o falante 02 viola essa máxima. Além disso, quando o falante 02 discorda do falante 01, não era isso que 01 pretendia ouvir, porque na realidade ao mesmo tempo que ele pergunta, responde dizendo “Tomara que não”, já sinalizando uma adesão dos seus interlocutores. Mas por outro lado, as outras máximas foram mantidas: de modo, de relação, de qualidade porque o falante foi breve, falou apenas o necessário praticamente e além do mais presume-se que ele não tenha faltado com a verdade. Na sequência dos diálogos, o falante 03, responde à pergunta dessa forma:

**FALANTE 03**

**(Fala 3)** *O pior é q cai na quarta, né? Oh, God!*



Pelo fato de o falante 03 não responder literalmente à pergunta feita pelo falante 01, infere-se que houve a violação das máximas de qualidade (seja verdadeiro!), de modo (Fale de maneira ordenada!) e de relação (seja relevante!). Mas, apesar dessa violação, ele acrescenta à discussão um elemento informativo: que dia 15 é uma quarta-feira. Assim, a máxima de quantidade é mantida.

## AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

De acordo com a teoria griceana, toda expressão linguística deve ser interpretada considerando seu contexto em uso. Conforme Marcondes (2005) só a partir da consideração deste contexto, podemos decidir se a expressão está sendo usada no que Grice denomina de significado do falante, específico a um contexto determinado, ou em seu significado literal, que não varia de acordo com os contextos. Ainda nesse exemplo:

**(Fala 3)** *O pior é q cai na quarta, né? Oh, God!*

Quando o falante 03 expressa sua indignação sobre a paralisação cair num dia de quarta-feira, é necessário ter o conhecimento prévio, contextual, que aqueles estudantes universitários que não são apoiadores de manifestações não simpatizam quando estas recaem em dias úteis, principalmente no meio da semana, num dia de quarta-feira, pois atrapalham ou atrasam todo o calendário letivo das aulas. Para um leitor descontextualizado da situação, sem as informações pertinentes não entenderiam o porquê dessa indignação.

Então, o ouvinte-leitor só entende a intenção do colega, porque está situado dentro do mesmo grupo de participação e que fornece os elementos que possibilitam ao ouvinte interpretar o falante de uma maneira ou de outra. Segue a discussão com a intervenção do falante 01 que responde:

**(Fala 4)** *Pse*

Na linguagem do *WhatsApp*, “Pse” (é o diminutivo da expressão “Pois é”). Ao responder dessa forma, presume-se um certo desânimo, quando ele constata que o dia 15 cai na quarta-feira. Diante disso, é possível dizer que é um dia que ele tem aula na universidade. Com esse comentário sucinto, o falante viola a máxima da quantidade, pois não acrescenta muita coisa ao diálogo. No entanto, as outras máximas são mantidas. Agora o falante 02 retoma à fala, dizendo:

**Falante 02**

**(Fala 5)** *Mas apesar de ser na quarta, é preciso que as universidades se manifestem diante do abuso de autoridade desse presidente do Brasil, o Bolsonaro*

Nesse caso, ao responder dessa maneira, ele mantém as máximas de quantidade, porque mostra a necessidade da adesão à greve, explicando por meio de uma concessiva. Além disso, sua justificativa tende a demonstrar segurança, ressaltando a presença da máxima de qualidade. A mesma postura se apresenta nas máximas de modo e de relação. Adentra na conversa o falante 04, que responde prontamente à pergunta de número 01 feita no começo da discussão, justificando sua assertiva com elementos extra-textuais, mas que pelo contexto, percebe-se uma referência à Universidade (é ela quem pode parar de vez) O não dito, transparece nas entrelinhas da resposta dada.

**Falante 04**

**(Fala 6)** *Sim, se não parar agora pra protestar pode acabar parando de uma vez daqui a um tempo*

Mesmo que, aparentemente, apresente a quebra de uma máxima como a da relevância ou de uma supermáxima como a da clareza, ainda assim, não há motivos para se afirmar que o falante 04 violou o princípio da cooperação. Ao contrário, os outros interlocutores poderão deduzir a implicatura conversacional exatamente por compreender que o falante está respeitando as regras do diálogo. Porque a teoria de Grice tem por objetivo analisar os significados dos

enunciados proferidos pelos interlocutores no ato comunicativo, levando em consideração as regras, que mesmo estando implícitas, governam essa conversação, a partir das intenções dos falantes quando dizem algo (MARCONDES, 2005).

A seguir segue a conversa com o falante 05, dando sua opinião:

**Falante 05**

**(Fala 7)** *Acho q esse tipo de protesto PARALISAÇÃO ñ surte efeito. É preciso pensar em outra estratégia.*

Quando o falante 05 se posiciona, além de ele dizer que é contra a paralisação, ele ainda sugere uma outra forma de se protestar. Assim, as máximas de quantidade e de qualidade são mantidas, porque no seu discurso ao mesmo tempo que é informativo, fala com sinceridade. Talvez, dependendo da opinião dos outros participantes acerca da greve, é possível dizer que ele violou a máxima de modo, por ter sido incisivo na sua resposta, apesar de ter usado o verbo “achar”.

**Falante 04**

**(Fala 8)**

*Faz sim*

*Já fiz parte de algumas*

*E foram as únicas que..*

O falante 04 rapidamente retoma o turno de fala para contestar a opinião do falante 05. Ao responder dessa forma ele também é incisivo violando, assim, a máxima de modo, mas mantém a de qualidade, porque apresenta sua verdade. Porque na realidade o que o falante 04 quer mesmo é convencer de que a paralisação é viável, sustentado pelo argumento de que já participou, por isso tem experiência, mostrando, pelo dito ao seu interlocutor, supremacia diante da conversa. Como há uma quebra na conclusão de sua fala, é bem provável que ele iria justificar o porquê da importância de se aderir à greve das universidades, se assim fosse, estaria mantendo a máxima de quantidade, pois estaria trazendo mais informações para a discussão.

**Falante 05**

**(Fala 9)**

*Nesse governo, os paradigmas são outros*

*Tb já fiz muitas*

O falante 05, usando da ironia, demonstra que o falante 04 está por fora dos acontecimentos, ou seja, ele não tem conhecimento de causa para falar disso, violando a máxima de relação. Ao mesmo tempo, ao usar o termo “muitas”, ele responde à altura que seu discurso está amparado pelas experiências que ele tem sobre o que está sendo discutido pelo grupo. Porque pressupõe-se que o objetivo dele é negar o que foi falado anteriormente pelo falante 04, como segue-se abaixo:

**Falante 04**

**(Fala10)** *Eu penso q se parar aí é q ele (Bozo e companhia) se zangarao e nao voltarão atrás*

Agora, mais ameno na sua resposta, o falante 04 recua, apresentando um argumento não muito convincente. Utiliza-se da metáfora Bozo, que é um palhaço, para representar a alguém, que se presume ser importante nas decisões do país, mas que faz papel de bobo e não pode se zangar. Além disso, acrescenta informações que, à priori, não acrescentam muito à discussão, violando, assim, as máximas de modo e de quantidade.

## AS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NO CONTEXTO MENSAGENS ESCRITAS EM WHATSAPP: SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DA COOPERAÇÃO

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de cooperação das máximas e implicaturas conversacionais de Grice em 10 mensagens escritas no aplicativo de *WhatsApp* de um grupo de alunos de mestrado em linguística da UFPI biênio 2019-2021. Dessa forma, ao analisar essas conversas nesse aplicativo, sob a perspectiva pragmática, nos levou a constatar que muitas vezes a violação das máximas não interfere diretamente no processo de comunicação, haja vista que os interlocutores, muitas vezes, estão cientes dessa violação. Isso se dá porque em um processo de interação nos comunicamos muito mais do que aquilo que dizemos em si.

Pelo fato de o *WhatsApp* apresentar atualmente o recurso da resposta direcionada, observamos que essa ferramenta contribui para que os interlocutores retomem sempre que acharem necessário as mensagens anteriores, contribuindo, assim, para que se estabeleça a cooperação entre os participantes. Então, constatamos, através dos diálogos analisados que, nas regras da conversação o que se leva em conta é muito mais do que não foi expresso literalmente, porque os falantes possuem conhecimentos tácitos acerca da comunicação, quando o diálogo está acontecendo. Porque para Grice (1995), mesmo inconscientemente, os interlocutores participam das regras que são pertinentes e direcionam o ato comunicativo, colaborando para que o princípio da cooperação se estabeleça, por meio de implicaturas e máximas conversacionais. Assim, através das nossas análises, concluímos que as inferências que são construídas ao longo do processo de comunicação pelos falantes, contribuem para que os diálogos evoluam sistematicamente pela presença de informações que não foram ditas linguisticamente, mas que promoveram a compreensão dos enunciados, mantendo o processo de cooperação.

Conversas escritas em WA constituem-se, portanto, um novo campo para o estudo de práticas conversacionais, tomando como referencial as implicaturas e máximas de Grice, numa visão pragmática dos significados dos discursos. O uso de diálogos reais, sem monitoramento das conversas sugerem um estimulante campo para novas pesquisas, pois dão mais subsídios para se fazer análises mais fundamentadas, visto que os interlocutores nas conversas analisadas estavam em um mesmo plano dentro do ato comunicacional e carregados de enunciados não ditos como numa conversa face a face, que exige conhecimentos partilhados entre eles, porque se assim não fosse, provavelmente a conversa não iria adiante. Dessa forma, O modelo cooperativo de Grice acerca das implicaturas e máximas não é que o falante não possa violar alguma delas num nível superficial, mas é que sempre que possível, numa comunicação, a pessoas interpretarão o que dizem seus interlocutores, pelo menos em algum nível, conforme o que propõe as máximas, através de inferências de inferências e implicaturas construídas no processo da comunicação.

### Referências

ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Editorial, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSTA, Jorge Campos da. A Teoria Inferencial das Implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.12-17, jul./set., 2009.

GOLDNADEL, Marcos. **Pragmática**. In: Manual de Linguística: semântica, pragmática e enunciação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARCONDES, Danilo. **A Pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

MOURA, Heronildes. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Insular, 2006.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia Sarfati. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Tradução: M. R. Gregolin *et al.* São Carlos: Claraluz, 2006.

SANTOS, Fernando Castilho Andrade dos. **O uso do WhatsApp em práticas comunicativas de jornalistas na produção de conteúdo editorial**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2017.

**WHATSAPP. Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo**. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

---

# O USO DO ANAFÓRICO “O MESMO” E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

## ***THE USE OF THE ANAPHORIC THE SAME AND VARIATIONS: AN ANALYSIS IN THE EARLY JURIDICAL PARTS OF THE TRAINEES OF THE UNION OF THE PUBLIC DEFENDERS IN TERESINA-PI***

Wellington Carvalho de Arêa Leão

Especialista em Português Jurídico pela Faculdade A Vez do Mestre - AVM, Brasília-DF, e em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Teresina-PI. É professor na educação básica (Seduc/PI) e tutor a distância do curso de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Licenciado em Letras: Português e Inglês pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM/MA.  
E-mail: weleao@bol.com.br

### RESUMO

Este artigo tem a pretensão de analisar o uso do anafórico *o mesmo* e variações, conforme o processo de gramaticalização e os estudos linguísticos atuais. Uma análise sobre a materialização dessa sentença entre os falantes da língua e, especificamente, nas petições iniciais produzidas por um grupo de profissionais do Direito. As ocorrências registradas tratam-se do uso inovador do português brasileiro, no qual se distancia cada vez mais da norma padrão e obedecem aos fatores **linguísticos construídos** e modificados pelos falantes ao longo dos anos. A principal base teórica deste artigo está alicerçada nos pressupostos de Bechara (2009), Bagno (2013), Fávero (2006), Koch (1990) e Marcuschi (2008). Constatou-se que o emprego do anafórico estudado é usado com frequência pelos profissionais do Direito, devido a uma herança etimológica latina que admite o uso, uma vez que o Direito nasceu na antiguidade, e na modernidade preservam-se diversas palavras e expressões que não sofreram quaisquer tipos de variações com o processo evolutivo da língua. Verificou-se que, as formas *o mesmo* e *a mesma* são as mais utilizadas pelos estagiários de Direito da Defensoria Pública da União em Teresina-PI, no momento da construção de suas petições iniciais.

**Palavras-chave:** Anafórico. Peças iniciais. O mesmo. Linguística. Gramática.

## ABSTRACT

*This article aims to analyze the use of the anaphoric the same and variations, according to the process of grammaticalization and to the current linguistic studies. An analysis of the materialization of this sentence among speakers of the language and, specifically, in the early juridical parts produced by a group of law professionals. The incidents observed are about the innovative use of the Brazilian Portuguese, which are increasingly distant from the standard pattern and obey linguistic factors constructed and modified by speakers over the years. The main theoretical basis of this article is based on assumptions of Bechara (2009), Bagno (2013), Fávero (2006), Koch (1990) and Marcuschi (2008). It was found that the use of the anaphoric studied is often used by Law professionals, due to an etymological Latin inheritance which allows the use, once the Law emerged in antiquity and modernity preserves several words and expressions that did not suffer any variation to the evolutionary process of language. It was found that the ways to say the same are the most used by Law trainees of the Union of the Public Defenders in Teresina-PI, at the moment of the construction of their early juridical parts.*

**Keywords:** Anaphoric. Early Juridical Parts. The same. Linguistics. Grammar.

## INTRODUÇÃO

Alguns fatores induziram aos sujeitos desta pesquisa (os estagiários de Direito da DPU - Defensoria Pública da União em Teresina/Pi) a grafarem, em suas produções textuais, o anafórico *o mesmo* como pronome substantivo.

Nesse sentido, este trabalho pretende verificar esta problemática: qual o impacto dos atos normativos e dos estudos linguísticos em decorrência da aplicabilidade do uso correto/convencional do anafórico *o mesmo* para os estudos de Língua Portuguesa?

No gênero textual jurídico petição inicial há uma forma particular de escrita, visto que os profissionais do Direito usam um vocabulário próprio e restrito à função, no entanto não se deve esquecer de que as estruturas formais da língua devem ser mantidas.

Diante disso, por meio deste trabalho será auferida uma análise dual em relação ao uso da expressão anafórica *o mesmo* e suas variações, sobre as petições iniciais produzidas pelos estagiários de Direito da Defensoria Pública da União em Teresina-Pi, e assim, buscar conclusões inerentes às análises linguísticas e gramaticais.

Sabe-se que, em toda produção escrita e falada, o ato de referir é necessário para que haja a manutenção da progressão textual, dessa forma a mensagem será transmitida ao destinatário com nuances de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesse processo, os anafóricos são termos essenciais para a construção da progressão, entretanto a Gramática Normativa procura sistematizar os termos da referência, ou seja, as palavras e/ou expressões ideais para cada construção frasal.

A escolha do tema se justifica pela presença do anafórico em análise em substituição aos nomes, assim utilizado pelos estagiários de Direito da Defensoria Pública da União (doravante DPU-Pi), pois, mesmo havendo um orientador que efetue as correções ortográficas nas petições iniciais daqueles estagiários, não há uma mudança de hábito, nem mesmo uma conscientização de que essa forma de grafar fere aos padrões da Gramática Normativa, causando, assim, um vício que advém das formas não monitoradas de fala.

Nessa perspectiva, será de grande importância para este trabalho fazer uma relação entre a oralidade e a escrita, cujo objetivo é buscar explicações da influência que os textos orais exercem nos textos escritos, dentro de um contínuo denominado fala e escrita.

## O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

Dessa maneira, pretende-se apresentar as diversas concepções de estudos gramaticais de *o mesmo*, em confronto com as produções das petições iniciais dos estagiários de Direito da DPU-PI, buscando resposta para tal comportamento e possíveis sugestões que possam solucionar o problema.

Para isso, o autor irá catalogar, das petições iniciais produzidas pelos estagiários, algumas sentenças escritas de forma “correta” e outras de forma convencional, para posteriormente buscar as explicações e os motivos de tais aplicabilidades no gênero textual jurídico estudado.

Os dados da pesquisa serão descritos e interpretados em uma abordagem de natureza qualitativa, segundo os conceitos de Godoy (1995, p. 62), cuja finalidade é dialogar como o interlocutor a respeito das coletas empíricas, neste caso, pelo uso “correto” e convencional de *o mesmo* e suas variações.

A pesquisa é qualitativa, uma vez que não se pretende buscar representações numéricas e exime-se da influência de crenças que possam contaminar os achados (GOLDENBERG, 1997).

Além disso, trata-se de uma pesquisa teórica, “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”, como apresentado por Demo (2000, p. 20), na proporção em que se buscam os seus fundamentos em autores da Gramática e em teóricos da Linguística, assim como a contribuição dessas ciências para a aplicabilidade dos textos jurídicos na esfera do Direito.

O *corpus* será composto pelas petições iniciais produzidas durante o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014, pois, embora existam constantes mudanças no fluxo de estagiários daquela defensoria, a finalidade do estudo é verificar com que frequência esses “erros” gramaticais vêm acontecendo e quais fatores influenciam para tais condutas.

O acesso aos textos das petições se deu durante o período em que o autor atuou como revisor ortográfico daquela unidade, sendo impulsionado a fazer este estudo pela dificuldade de assimilação e uso prático da forma “correta” de *o mesmo* (imposta pela Gramática), porque, mesmo sendo apresentada uma explicação normativa durante as aulas de Língua Portuguesa, aqueles estagiários insistiam em grafar tal sentença conforme utilizavam na oralidade.

Por fim, serão analisadas algumas petições iniciais cuja colocação de *o mesmo* foi feita em obediência à Gramática Normativas, segundo os seus padrões, em contradição a algumas peças em que há erro de colocação sintática. Logo, os estagiários serão escolhidos de forma aleatória, entretanto, para que participem da pesquisa, será necessário verificar se tais estagiários receberam algum tipo de orientação pelo professor revisor à época.

### REFERENCIAL TEÓRICO

O ponto de partida em busca de uma explicação a respeito do uso da expressão referencial anafórica *o mesmo* e variações, como pronome substantivo, passa pelo estudo da referência, conforme Fávero (2006). Para esse autor o processo de referência “[...] constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive” (FÁVERO, 2006, p.18).

Nesse conceito o ato de referir pode adotar duas formas de abstração, uma subjetiva e outra coletiva, já que o leitor de uma determinada cultura pode perceber os signos de certa forma, entretanto este signo pode variar em outras culturas, e não possuir mais aquele valor simbólico.

A concepção de Halliday e Hasan (1976 *apud* FÁVERO, 2006) é que na função referencial o signo linguístico relaciona-se com os objetos extralinguísticos, que podem ter duas classificações: uma exofórica (situacional) e outra endofórica (textual), esta pode ser anafórica e catafórica.

Souza (2010), ao mencionar essa mesma classificação trazida pelos autores citados, faz diferenciação entre o uso do dêitico e do anafórico dos pronomes, este possui uma referenciação endofórica e intratextual, aquele exofórica e extralinguística.

É sobre a anáfora de referenciação endofórica que este estudo se importará, na finalidade de explicar o uso do referente *o mesmo* em estudo. Por isso que, na visão de Koch (1990), a coesão referencial é entendida como participante da superfície do texto (intratextual), cuja remissão é feita para outro elemento do universo também do texto.

Ainda na concepção de Fávero (2006), a referência se dá por meio de alguns itens da língua, capazes de interpretar semanticamente o sentido anterior e posterior do enunciado. Para ela, “no caso de retomada, tem-se uma anáfora e, no caso de sucessão, uma catáfora. As *pro-formas* podem ser pronominais, verbais, adverbiais, numerais, e exercem função de pró-sintagma, pró-constituente ou pró-oração” (FÁVERO, 2006, p. 19).

Tanto em Koch (1990, p. 33-48) como em Marcuschi (2008, p. 109) há a classificação das formas coesivas em: remissivas referenciais e remissivas não referenciais.

Dessa forma, os pronomes substantivos ocupam a forma de *expressões remissivas não referenciais*<sup>1</sup>, visto que não possuem autonomia referencial e só se referem concretamente (SOUZA, 2010, grifos do autor). Assim, pode-se dizer que:

[...] as expressões referencialmente não autônomas, como o pronome de 3ª pessoa, independem do contexto. Os dêiticos e os pronomes carecem, portanto, de autonomia referencial e ficam na dependência de outros elementos para referenciação (SOUZA, 2010, p. 61).

Nesse viés, o grau de dependência dos pronomes, no objetivo de chegar a uma referenciação concreta, constitui-se regra, pois, assim como na análise de Marcuschi (2008), o pronome como classe gramatical necessita de uma marcação mais firme, do ponto de vista semântico, visto que há nele um valor genérico em relação às demais classes nominais (MARCUSCHI, 2008, p. 110).

Outro aspecto que pode explicar o uso de *o mesmo* como pronome substantivo é aquele relacionado ao padrão normativo da Gramática.

Segundo Ferreira (2009), *mesmo* pode assumir diversos significados morfológicos, entretanto esta pesquisa enveredará para a divergência dessa sentença como pronome em substituição aos nomes, ou seja, com funções sintáticas de substantivo.

Bechara (2009) afirma que o pronome demonstrativo *mesmo* desempenha o papel de reforço enfático dos substantivos, ou dos próprios pronomes, e equivale a dois vocábulos latinos: *idem* e *ipse*, concordando com a palavra determinada em gênero e número. Dessa forma, cita estes exemplos:

(1) “Eu *próprio* assisti à desagradável cena. Ela *mesma* foi verificar o fato” (BECHARA, 2009, p. 190, grifos do autor).

(2) “Disse as *mesmas* coisas. Referiu-se ao *mesmo* casal. Falou a este *mesmo* homem” (BECHARA, 2009, p. 192, grifos do autor).

Em obediência a esse mesmo papel de reforçador enfático, *mesmo* também aparece junto aos advérbios pronominais: agora mesmo, aí mesmo, aqui mesmo, já mesmo etc.

1 Pra frisar, Souza (2010) afirma que no caso da anáfora pronominal, há uma operação por meio de anáfora direta, que é assim nomeada pelo fato de estabelecer relação de correferência entre o anaforizado e seu antecedente textual (o anaforizante), garantindo continuidade referencial, condição exigida para a presença de uma anáfora. Conforme Adam (2008, p.137) é, por definição, fiel: ela não indica nenhuma nova propriedade da entidade que substitui. (*apud* SOUZA, 2010, p. 53, nota de rodapé).

## O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

(3) “Oh cousa para espantar  
Que ambos a ferida tem

*Dum* tamanho, em *um* lugar (*sic.*)” (BECHARA, 2009, p. 190, grifos do autor).

Nas sentenças em itálico do exemplo de Bechara (2009), entende-se que, nesta ordem, os valores de: *dum* é “do mesmo tamanho corresponde” e *um* “no mesmo lugar” (grifos nosso).

Outra aplicabilidade do demonstrativo *mesmo* que merece destaque é quando há valor anafórico, ou seja, “fazendo referência a pensamentos expressos anteriormente” (BECHARA, 2009, p. 191).

Nessa concepção o autor cita este exemplo:

(4) “Depois, com Pádua falasse ao sacristão, baixinho, aproximou-se deles; eu fiz a *mesma* cousa assim (*sic.*)” (BECHARA, 2009, p. 191, grifo do autor).

Em detrimento a todos esses padrões normativos considerados “corretos”, Bechara (2009, p. 168), ao citar dois exemplos<sup>2</sup>, faz questão de mencionar que:

Alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo*, substantivado pelo artigo, precedido ou não de preposição, para referir-se a palavra ou declarações expressas anteriormente. Não apresentam, entretanto, as razões da crítica (Grifo do autor).

Nesse sentido, ao citar esse pensamento crítico, Bechara (2009) esboça a sua opinião pela não aceitação desse tipo de crítica feita “por mera escolha pessoal”, não compactuando com a substituição do anafórico *o mesmo* (e flexões) pelo pronome *ele*. É bom ressaltar que nesse mesmo comentário, Bechara (2009) faz uma crítica a um autor intitulado por ele de E. Frieiro, no qual fez alterações no seu próprio texto, reeditando sua própria obra, no objetivo de substituir o anafórico *o mesmo* por *ele*.

Concomitante a isso, o estudo da gramática em análise não procurou utilizar somente o uso de *o mesmo* em conformidade com os padrões normativos aceitos como “corretos” pela prescrição, todavia houve uma associação dos estudos linguísticos quanto à aceitação dessa sentença, que trata esse recurso como anafórica e capaz de referenciar de forma endofórica e intratextual outras sentenças nominais.

Por isso, ao tomar a Gramática com o objetivo de aquisição da análise linguística, Bagno (2013, p. 247) apresenta o fenômeno da hipercorreção em associação ao funcionamento das imposições gramaticas, demonstrando-a como:

Um fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário da língua ‘boa’, acaba ‘acertando demais’ e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa (Grifos do autor).

Diante do que foi apresentado, percebe-se que pronome *o mesmo* (e flexões) pode ser tratado como um processo de hipercorreção, à medida em que ele for usado como pronome substantivo, pois os falantes que se utilizam dessa *pro-forma* na escrita ou na fala optam em “falar difícil” ou escrever rebuscado para impressionar o interlocutor, muito comum como os profissionais do Direito, em que geralmente externa uma insegurança linguística por parte do falante.

---

2 (1) “Os diretores presos tiveram *habeas corpus*. Apareceu um relatório contra *os mesmos*, e contra outros...”; e (2) “Costuma-se escrever dentro dos livros, na folha de guarda, palavras alusivas *aos mesmos*” (BECHARA, 2009, p. 168, grifos do autor).

Portanto, este estudo buscará as explicações do uso indiscriminado de *o mesmo* como uma hipercorreção, além de apresentar as análises sobre o que motivou a troca de *o mesmo* e variações no lugar dos nomes, isso nas produções textuais do gênero petições iniciais dos estagiários de Direito da DPU-PI.

## CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO USO DE O MESMO E VARIAÇÕES

### Um breve histórico

Na sua Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2009) cita os termos latinos *idem* e *ipse* como pronomes demonstrativos equivalentes a *mesmo*, os quais desempenham o papel de reforço enfático dos substantivos ou dos próprios pronomes.

Datado de 1265, como apresentado por Houaiss e Villar (2007) em suas notas no dicionário eletrônico, o termo *mesmo* tem a origem latina assim escrita: “*metipsimus, a, um*, superlativo de *metipse*, da partícula *met* + pronome demonstrativo *ipse, a, um* ‘mesmo, mesma; ele mesmo, ela mesma; de si mesmo, de si mesma’.”

Conforme os estudos de Garcia (2013), a aparição de *mesmo*, usado como forma contrária à norma culta sempre esteve presente nos documentos brasileiros, desde o ano de 1838. Cacciaguerra e Oliveira (2009) afirmam que, “na década de 1940, o item *mesmo* já era produtivo em todas as categorias cognitivas na língua portuguesa”, aparecendo como categoria de pessoa (apud GARCIA, 2013, p. 89, grifo do autor).

Outras obras, como o Curso Básico de Latim: *Gradus Primus* (RÓNAI, 2006) e o Dicionário Escolar Latino-Português (FARIA, 1962), trazem as mesmas definições de Bechara (2009), Houaiss e Villar (2007).

De posse do conhecimento histórico da origem do vocábulo em questão, seguem as análises nas subseções abaixo referentes ao processo de gramaticalização e estudos linguísticos da expressão *o mesmo* e variações, concernentes a seu valor anafórico como pronome substantivo.

### O uso de *O mesmo* em conformidade com os padrões da gramática prescritiva

Nesta seção serão analisados alguns trechos de petições produzidas pelos estagiários de Direito da DPU-PI, cujo uso de *o mesmo* e variações fogem dos padrões que a Gramática Prescritiva estabelece por meio da escrita, sendo utilizados com valores sintáticos de pronomes substantivos.

É bom ressaltar que o objetivo desta análise não é mostrar que a sentença em estudo está sendo usada de forma correta ou errada, até porque isso vai depender da perspectiva teórica que se quer defender, mas divulgar as diversas possibilidades de uso dessa expressão e sua recorrência na redação forense.

Observemos o trecho desta peça inicial, cuja ação visa à interposição de um recurso de apelação pela ré, este destinado à Caixa Econômica Federal:

(5) “Certificou ainda, por vizinha do réu, que *o mesmo* está morando na cidade de São Luís, estado do Maranhão”<sup>3</sup>.

Diante desse exemplo, observa-se que para alguns “versados na língua formal” brasileira, a colocação do anafórico citado remete à estranheza, como é o caso da professora Piacentini (2010) que retruca tal uso, assim:

3 Processo nº: 2006.40.00.003216-3/DPU-PI (anexo 1, p. 24).

## O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

Está havendo, hoje em dia, certo abuso no tocante à palavra *mesmo*, que tem sido usada no lugar de nomes e pronomes de modo indevido e inconveniente [...] O problema está em usar *mesmo* no lugar dos pronomes pessoais, seja do caso reto (principalmente a terceira pessoa: *ele/ela*), seja do caso oblíquo (*o/a, lhe* etc.). Isso indica pobreza de linguagem, falta de familiaridade com os pronomes pessoais, desconhecimento da língua, enfim (PIACENTINI, 2010 *apud* MARIANO, 2011, p. 14, grifos do autor).

Entretanto, para Bechara (2009, p. 168), “alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo*, substantivado pelo artigo, precedido ou não de preposição, para referir-se a palavra [...]” (Grifo do autor). Logo, há entre os supostos versados na língua formal uma divergência substancial incapaz de prescrever as normas de escrita elencadas pela Gramática Normativa.

Em decorrência disso, não há uma unanimidade entre os gramáticos brasileiros quanto à condenação do uso de *o mesmo* como anafórico dos nomes, por isso, em alguns segmentos profissionais, como é caso do Direito, preserva-se a tradição etimológica latina já apresentada neste estudo.

Assim, o uso de *mesmo* como pronome, no lugar de *ele*, como foi visto no exemplo supracitado, é totalmente condenável no Brasil pela maioria dos gramáticos, no entanto, por fatores etimológicos, em Portugal é absolutamente aceitável, como mencionado por Ricino (2014), ao citar um exemplo de um livro português, de Soares e Leitão (2005)<sup>4</sup>: “a primeira linha de cada parágrafo de um texto deve ser recuada 4 espaços em relação à vértice da margem esquerda *do mesmo*” (SOARES; LEITÃO, 2005 *apud* RICINO, 2014, p. 9, grifo nosso).

Isso não quer dizer que em Portugal se escreve certo, e no Brasil errado, já que estamos tratando de norma, e não de regra. Mas compactuamos com os pensamentos de Ricino (2014) ao afirmar que no caso em questão o erro é inexistente, o que deve ser levado em conta são as diferenças de norma padrão de cada país, ou seja, no Brasil evita-se tal norma.

Observemos este exemplo:

(6) “Pela leitura dos dispositivos transcritos, verifica-se que o direito de escolha pode ser renunciado pelo acusado, inclusive pelo não exercício de tal direito. O *mesmo* não se dá com o direito de ser assistido por um defensor proporcionado pelo Estado, segundo a legislação interna, já que se trata de um direito irrenunciável.”<sup>5</sup>

Além dos fatores relacionados à etimologia latina, as produções textuais dos profissionais de Direito recebem influência da oralidade, uma vez que, no exercício da profissão o uso de textos orais é bastante recorrente. Expressões como *negare, tacere, vel obscure respondere, idem est*<sup>6</sup> e *non esse, et non posse probari, vel reperiri idem est*<sup>7</sup> são comuns na oratória e, assim, reportados para a grafia dos documentos da redação forense brasileira.

Pelo uso oral das expressões latinas transferidas para os documentos oficiais, as instâncias maiores acabam grafando, também, *o mesmo* como anafórico dos nomes, tornando-se modelo para citações de petições produzidas por estagiários de Direito de todo o Brasil, como é visto neste trecho citado pelo mesmo autor do exemplo (7):

(7) [...] Da mesma forma, os artigos 23, II, e 198, § 2º, da CF impõem aos entes federativos a solidariedade na responsabilidade da prestação dos serviços na área de saúde, além da garantia de orçamento para efetivação *dos mesmos* [...] (RE 607381 AgR / SC. Relator(a): Min. LUIZ FUX. Julgamento: 31/05/2011. Órgão Julgador: Primeira Turma – STF. DJ Nr. 116, do dia 17/06/2011).

4 SOARES, M. A.; LEITÃO, M. J. **Saber escrever saber falar**. 5. ed. Lisboa: Editora Dom Quixote, 2005, cap. F, p. 202.

5 Autos nº: 14609-65.2011.4.01.4000/DPU-PI (anexo 2, p. 25).

6 *Negar, calar, ou responder obscuro importa o mesmo* (ARAÚJO, 2006, p. 68).

7 *Não existir, ou não se poder provar, ou não se achar, importa o mesmo* (ARAÚJO, 2006, p. 71).

Dessa maneira, é na hora de grafar a sentença em estudo que o redator precisa ter uma maturidade linguística para poder diferenciar conceitos relativos à norma e regra, como mencionado por Ricino (2014), assim: “norma, colhida na produção oral e escrita daqueles que bem manejam a língua, é apenas uma sugestão de uso” (RICINO, 2014, p. 9).

Na próxima subseção será feita uma análise do uso anafórico de *o mesmo* em algumas petições iniciais de estagiários de Direito da DPU-PI, conforme os pressupostos inerentes à Linguística Moderna.

### O uso de *O mesmo* conforme os pressupostos da Linguística Moderna

Com o objetivo de explicar o uso de *o mesmo* como anafórico dos nomes, nos textos dos estagiários de Direito da DPU-PI, esta seção usará dos pressupostos inerentes aos estudos modernos da Linguística para explicar que a língua é heterogênea.

Com base na classificação de Souza (2010), mencionada no referencial teórico deste artigo, este estudo se aterá no entendimento da anáfora de referenciação endofórica.

Sabe-se que, conforme Fávero (2006), a referência se dá por meio de alguns itens da língua, capazes de interpretar semanticamente o sentido anterior e posterior do enunciado. No texto a anáfora é capaz de torná-lo mais coerente, compreensivo e progressivo.

Neste exemplo de uma petição inicial de um estagiário da DPU-PI, observa-se a tentativa de fazer-se uma progressão textual por meio do uso de *a mesma*, veja:

(8) “Assim, no referente caso, *a Apelante* preenche os requisitos oferecidos pela universidade, pois apesar de ter estudado um ano do ensino fundamental em escola privada, por meio de bolsa integral, já que *a mesma* é uma pessoa carente; estudou praticamente todo o ensino fundamental e médio em escola pública, de modo que apresenta as mesmas deficiências relacionadas aos estudantes de escolas de ensino público”<sup>8</sup> (Grifo nosso).

Embora não sejam mencionados casos específicos com o uso de *o mesmo* e variações na obra da linguísta Leonor Lopes Fávero (nem para condenar ou para aprovar), a autora traz duas regras referentes ao uso dos pronomes definidos e indefinidos associados aos anafóricos. Serão analisadas, para explicar o exemplo da peça inicial supracitada, as duas regras básicas postuladas por Fávero (2006, p. 22, grifo do autor):

- a. Numa sequência, um referente indefinido deve, para que se mantenha a identidade referencial, ser retomado por um definido, como no exemplo (20);
- b. Para que se mantenha a identidade referencial, um definido só pode ser retomado por um definido: (21) Eduardo comprou **um** carro. **O** carro é vermelho (refere o mesmo); (22) Eduardo não comprou **um** carro. **O** carro é vermelho (não refere o mesmo) (grifos nosso).

Para melhor reportarmos as regras de Fávero (2006), exemplo como **um cidadão foi pego roubando, o mesmo é marginal**, e aquele mencionado na peça inicial supracitada (nesse exemplo há uma sequência de referenciais seguidos por definidos - grifados) têm suas localizações no universo cognitivo, já que a retomada situa o leitor no contexto do enunciado, sem burlar as regras de progressão citadas pela autora.

Nessa mesma concepção, Marcuschi (2008) afirma que “a língua não é um depósito de conhecimentos, mas é um guia que permite elaborar caminhos cognitivos nas atividades linguísticas”. Para o autor a coerência é uma atividade interpretativa, e não uma propriedade imanente ao texto (MARCUSCHI, 2008, p.120-121).

8 Autos nº: 002767-54.2012.4.01.4000/DPU-PI (anexo 3, p. 26).

## O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

Outro aspecto linguístico de singular importância para compor a análise deste artigo é o da hipercorreção.

A hipercorreção, conforme Bagno (2013, p. 247) é conceituada como:

Um fenômeno sociolinguístico que se observa quando um(a) falante ou uma comunidade de falantes, ao tentar se aproximar de um padrão ideal imaginário da língua 'boa', acaba 'acertando demais' e se desviando tanto da gramática intuitiva da língua quanto da gramática normativa (Grifos do autor).

Por conseguinte, como mencionado pelo autor, há dois tipos de gramáticas, uma intuitiva e inerente à língua e outra normativa e atrelada à escrita. Dessa forma, no fenômeno da hipercorreção há sempre uma relação de distanciamento por parte do falante, o que é bem presente em indivíduos em situação de ascensão cultural e intelectual, uma vez que nesse fenômeno sociolinguístico o confronto entre as gramáticas interna e normativa faz com que o indivíduo, querendo acertar, acabe materializando a ideia de "erro" ou de "incorreção".

Nesse diapasão, o Direito ainda é uma profissão sublime e de grande prestígio popular, o qual faz de seus operadores ascenderem a uma nova classe social, sendo um fator de imposição linguística que leva os indivíduos a usarem da hipercorreção, como mencionado por Gnerre (1998, p. 10), "alguns níveis sociais, especialmente dentro da chamada burguesia, têm a tendência à hipercorreção no esforço de alcançar a norma conhecida".

Vejamos:

(9) "Nesse contexto, Excelência, e não tendo sido possível contato com a Autora, pede-se que o termo de desistência assinado pela mesma (fl. 69), seja suficiente e pertinente para findar a demanda impetrada por ela."<sup>9</sup>

Percebe-se a preocupação da estagiária, nesse trecho de sua peça inicial, em manter a progressão referencial sem ser enfadonha, com o cuidado de não repetir os anafóricos no mesmo parágrafo, entretanto usa da alternância entre *mesma* e *ela*.

Nesse caso, a presença da hipercorreção não vem pelo desconhecimento de outras formas normativas, tendo em vista que o uso de *ela* está presente no mesmo enunciado. Isso se dá pela não estigmatização de *o mesmo* e variações na esfera jurídica, sendo uma forma já timbrada e inerente à profissão - embora propícia a uma correção normativa - no entanto isso gera segurança por parte do operador, já que todos usam a sentença e a tem como correta.

Esse pensamento é reportado no primeiro princípio da hipercorreção mencionado por Bagno (2013, p. 254), assim: "entre uma forma A, habitual e espontânea, e uma forma B, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma B em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado". Para esse autor isso corresponde ao uso de "determinadas palavras e construções com frequência exagerada, na suposição enganosa de que estão falando, mas sobretudo escrevendo, de maneira 'correta', 'sofisticada', 'menos coloquial' etc".

Ainda na análise de Bagno (2013, p. 277), sobre o pronome anafórico *o mesmo* e variações, o fenômeno da hipercorreção é capaz de caracterizar tão bem o que ele chama de "insegurança linguística e o domínio insuficiente dos gêneros mais monitorados".

É salutar que hoje o pronome anafórico *o mesmo* e suas variações são usados como hipercorreções, oriundas de uma falta de segurança linguística, no entanto a Linguística Moderna como ciência consegue apontar para o uso de sentenças "que ainda sofrem discriminação por parte dos falantes urbanos e letrados [...]", conforme preconiza Bagno (2013, p. 255), todavia isso não quer dizer que o uso da sentença em estudo sempre irá ser taxado como "incorreto", visto

9 Processo nº: 2005-38.2012.4.01.4000/DPU-Pi (anexo 4, p. 27).

que ela pode um dia se tornar comum e aceita em todas as camadas sociais, pois a língua é viva e evolui conforme as exigências dos falantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise não teve a pretensão de determinar se é adequado ou não o uso de *o mesmo* e variações como anafórico, em função sintática de pronome substantivo, nem tem condições de demarcar a sua ocorrência de modo geral, entretanto as ocorrências foram estudadas levando-se em conta um grupo específico da sociedade, e a partir disso, procuraram-se orientações nos pressupostos da Gramática Normativa e da Linguística Moderna.

No início do artigo foi de grande valia a tentativa de expor um histórico da sentença em análise, objetivando um entendimento, mediante a busca da etimologia e dos aspectos semânticos envolvidos na significação das palavras em estudo, aspectos esses de grande importância para as análises da língua.

Nessa perspectiva, a iniciativa de desenvolver um estudo dual partiu do pensamento no qual se afirma que as perspectivas linguísticas sempre procuraram anular e/ou discordar das nuances normativas da Gramática, não obstante, a conciliação entre essas perspectivas foi capaz de enriquecer este estudo, uma vez que, o leitor e produtor de textos jurídicos, pela leitura do gênero - seja ele oral ou escrito -, cria seus próprios conceitos, rejeições e simpatia pelo uso de *o mesmo* e variações.

Em decorrência disso, a sentença estudada recebeu esta evidência de análise porque há um tratamento seletivo sobre ela em meio à linguagem forense, isso porque faz parte do grupo de anafóricos que recebeu nova formação sintática como reforçador enfático.

Na redação forense é notório que a presença de *o mesmo* como anafórico não vem causando desconforto para os operadores do Direito, entretanto tornou-se uma sentença familiar e aceitável pelo grupo linguístico pesquisado, além de ser materializado na fala e na escrita.

Portanto, a importância de trazer à tona esse tipo de registro em favor da Língua Portuguesa, o qual não exime de futuros pesquisadores se debruçarem por outros caminhos e postularem taxonomias a respeito da sua rejeição ou aceitação, constitui-se fator de importância ímpar para a comunidade linguística, já que seu uso ainda é uma incógnita, principalmente no que se refere à linguagem escrita.

## Referências

ARAÚJO, R. M. de. Expressões jurídicas latinas aplicadas ao cotidiano forense: pequeno dicionário comentado. **Revista Philologus**: CiFEFiL, Rio de Janeiro, ano 12, n. 34 - Suplemento, p. 2-99, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO12/36SUP/RPH36Supl.doc.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BAGNO, M. Erros a corrigir: a hipercorreção. In: **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, cap. 6, p. 247-308.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIA, E. (org.) **Dicionário escolar latino-português**. 30. ed. Brasil: MEC, 1962.

**O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI**

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini aurélio, o dicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

GARCIA, R. R. O mesmo foi registrado: para o estudo da realização de *mesmo* como pronome pessoal ou demonstrativo com valor anafórico na história do português brasileiro. **Revista Philologus**: CIFEFiL, Rio de Janeiro, ano 19, n. 55, p. 86-97, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/55/007.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol35-num2-1995/introducao-pesquisa-qualitativa-suas-possibilidades>. Acesso em: 05 jan. 2021.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARIANO, D. L. N. Alternância entre a palavra mesmo e os pronomes pessoais ele/ela, o/a. **Revista Fronteira Digital**, ano 2, n. 3, p. 1-26, jan./ago. 2011. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n3\\_2011/fronteira\\_digital\\_n3\\_2011\\_art\\_3.pdf](http://www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/artigos/n3_2011/fronteira_digital_n3_2011_art_3.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.

RICINO, L. Nossa língua: empregos gramaticais facultativos. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 50, p. 8-13, 2014.

RÓNAI, P. **Curso básico de latim: gradus primus**. 18. ed. vol. 1. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. A.; LEITÃO, M. J. **Saber escrever saber falar**. 5. ed. Lisboa: Editora Dom Quixote, 2005, cap. F, p. 202.

SOUZA, C. N. R. de. **As cadeias do texto: construindo sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

**Anexo 1 – Razões de Apelação (Processo nº: 2006.40.00.003216-3/DPU-PI)**



**DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO  
DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO NO PIAUÍ  
1º OFÍCIO CÍVEL E TRABALHISTA**

Rua Rio Grande do Sul nº 585, Ilhotas, Teresina-Piauí, CEP 64.001-550, Telefone (86) 3194-8801

## **2 DA CITAÇÃO DO RÉU**

Verifica-se nos autos (fl.62), em certidão do Oficial de Justiça, que todas as tentativas de citação pessoal do réu foram frustradas, sob a razão de encontrar o imóvel sempre fechado.

Certificou ainda, por vizinha do réu, que o mesmo está morando na cidade de São Luís, estado do Maranhão. Certificou também que em todas as diligências deixou contato telefônico, e que não recebendo nenhuma ligação, devolveu o mandado, pelo que se deu a citação por edital.

Ocorre que, doutos julgadores, o digesto processual pátrio dá preferência à citação real, sendo a citação ficta a exceção, conforme se depreende da técnica legislativa no bojo do texto legal.

Art. 221. A citação far-se-á:

- I - pelo correio;
- II - por oficial de justiça;
- III - por edital;
- IV - por meio eletrônico, conforme regulado em lei própria.

## **3 DO DIREITO DE CITAÇÃO DO RÉU**

É direito do réu ser citado onde quer que se encontre, segundo a sistemática processualística civil, senão vejamos:

Art. 226. Incumbe ao oficial de justiça procurar o réu e, onde o encontrar, citá-lo:

- I - lendo-lhe o mandado e entregando-lhe a contrafé;

## O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI

Anexo 2 – Autos (Autos nº: 14609-65.2011.4.01.4000/DPU-PI)



### Defensoria Pública da União no Piauí

1º ofício: Criminal, Improbidade Administrativa, Educacional e Trabalhista

Rua Rio Grande do Sul, 585, Piçarra, Teresina-PI. CEP 64.001-550. Fone (86) 3194-8801

---

Pela leitura dos dispositivos transcritos, verifica-se que o direito de escolha pode ser renunciado pelo acusado, inclusive pelo não exercício de tal direito. O mesmo não se dá com o direito de ser assistido por um defensor proporcionado pelo Estado, segundo a legislação interna, já que se trata de um direito irrenunciável.

A Lei Complementar Federal nº 80/94 prevê como um dos objetivos da Defensoria Pública, a garantia dos princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório:

Art. 3º-A. São objetivos da Defensoria Pública: (Incluído pela Lei Complementar nº 132, de 2009).

(...)

IV – a garantia dos princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório. (Incluído pela Lei Complementar nº 132, de 2009).

Complementando o inciso acima transcrito, aduz o artigo 4º da referida lei complementar que:

§ 5º A assistência jurídica integral e gratuita custeada ou fornecida pelo Estado será exercida pela Defensoria Pública. (Incluído pela Lei Complementar nº 132, de 2009).

Assim, existindo interesse público em que seja prestada assistência jurídica, deve tal assistência ser prestada por intermédio da Defensoria Pública.

No processo penal, existe interesse público da realização da assistência jurídica, tanto pelo mandamento contido no Pacto de São José da Costa Rica, como pelo fato da defesa em tal tipo de feito configurar um direito do qual o acusado não poderá dispor, além desse direito ser essencial na validade do processo penal, segundo o STF:

**SÚMULA 523 DO STF:** No processo penal, a falta da defesa constitui nulidade absoluta, mas a sua deficiência só o anulará se houver prova de prejuízo para o réu.

**Anexo 3** – Recurso de Apelação (Autos nº: 002767-54.2012.4.01.4000/DPU-PI)



**Defensoria Pública da União no Piauí**

**1º ofício: Criminal, Improbidade Administrativa, Educacional e Trabalhista**

Rua Rio Grande do Sul, 585, Piçarra, Teresina-PI. CEP 64.001-550. Fone (86) 3194-8801

---

**2. DAS RAZÕES DA REFORMA DA DECISÃO**

A decisão fls. 42/43 dos autos, ora recorrida, denegou a segurança requerida pela Apelante. O MM Juiz *a quo* entendeu que a mesma não teria direito à matrícula, em virtude de não se enquadrar nas hipóteses previstas no edital e na resolução respectiva.

Ocorre que, consoante passaremos a demonstrar, tal dispositivo normativo não pode ser interpretado de forma literal, e sim teleológica.

Assim, no referente caso, a Apelante preenche os requisitos oferecidos pela universidade, pois apesar de ter estudado um ano do ensino fundamental em escola privada, por meio de bolsa integral, já que a mesma é uma pessoa carente; estudou praticamente todo o ensino fundamental e médio em escola pública, de modo que apresenta as mesmas deficiências relacionadas aos estudantes de escolas de ensino público.

Então, pode se concluir, que dos 11 (onze) anos de vida estudantil, 10 (dez) anos frequentados em escola pública e apenas 1 (um) ano em escola particular, frisando-se ser a 1ª série do ensino fundamental e sem qualquer custo, geralmente cursado aos 7 anos de idade, supõe-se ser de suma relevância para não ser aceita no sistema de cotas, injustamente igualando-se aos alunos de rede privada.

Ora, se a Apelante não tivesse estudado essa única série em escola privada, esta seria normalmente aceita e assim equiparada aos alunos de ensino.

**O USO DO ANAFÓRICO O MESMO E VARIAÇÕES: UMA ANÁLISE NAS PEÇAS INICIAIS DOS ESTAGIÁRIOS DE DIREITO DA DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO EM TERESINA-PI**

**Anexo 4** – Processo (Processo nº: 2005-38.2012.4.01.4000/DPU-PI)



**1º OCIET**

**Criminal, Improbidade Administrativa, Educacional e Trabalhista**

Rua Rio Grande do Sul, 585, Piçarra, Teresina-PI. CEP 64.001-550. Fone (86) 3194-8801

---

Nesse contexto, Excelência, e não tendo sido possível contato com a Autora, pede-se que o termo de desistência assinado pela mesma (fl. 69), seja suficiente e pertinente para findar a demanda impetrada por ela.

Nesses termos, pede deferimento.

Teresina/PI, 24 outubro de 2013.

*Defensor Público Federal.*

*Estagiária da DPU/PI.*