

# Almanaque de Formação Continuada do Professor

VOLUME 3

**Organizadores:**

Ana Christina de Sousa Damasceno

Jorge Luís de Freitas Lima

Nara Dantas de Azevêdo

Sérgio Nunes de Jesus

**Coordenador:**

Sérgio Nunes de Jesus

Coleção  
Ciência Aberta  
Volume nº22



*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Sérgio Nunes de Jesus  
(Coordenador)

Ana Christina de Sousa Damasceno  
Jorge Luís de Freitas Lima  
Nara Dantas de Azevêdo  
Sérgio Nunes de Jesus  
(Organizadores)

ALMANAQUE DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA DO PROFESSOR  
VOLUME 3

Coleção Ciência Aberta  
Volume 22

Editora CRV  
Curitiba – Brasil  
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Designers da Editora CRV  
**Revisão:** Autores e Organizadores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

---

AL444

Almanaque de formação continuada do professor – volume 3 / Sérgio Nunes de Jesus (coordenador), Ana Christina de Sousa Damasceno, Jorge Luís de Freitas Lima, Nara Dantas de Azevêdo, Sérgio Nunes de Jesus (organizadores) – Curitiba : CRV, 2022.  
182 p. (Coleção Ciência Aberta – volume 22)

**Bibliografia**

ISBN Digital 978-65-251-3119-1

ISBN Físico 978-65-251-3125-2

DOI 10.24824/978652513125.2

1. Educação 2. Formação continuada 3. Formação do professor I. Jesus, Sérgio Nunes de. coord. II. Damasceno, Ana Christina de Sousa. org. III. Lima, Jorge Luís de Freitas. org. IV. Azevêdo, Nara Dantas de. org. V. Jesus, Sérgio Nunes de. org. VI. Título. VII. Série.

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático

1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004  
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV  
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV  
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)  
Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional  
Três de Febrero – Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Élseo José Corá (UFES)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade  
de La Havana – Cuba)  
Helmuth Krüger (UCP)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)  
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)  
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)  
Barbara Coelho Neves (UFBA)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero – Argentina)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal (UNEB)  
Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mohammed Elhajji (UFRJ)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujiiic (UTFPR)  
Nilson José Machado (USP)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sílvia Regina Canan (URI)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vânia Alves Martins Chajgar (FURG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

A presente obra é um dos frutos da cooperação científica entre os grupos de pesquisa *Práticas Discursivas na Amazônia*, vinculado ao IFRO, e *Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas*, vinculado à UNIFAL-MG, ambos certificados pelas instituições junto ao CNPq. A cooperação de quase uma década e meia, precisamente, 14 anos – entre esses dois grupos tem gerado projetos de pesquisa e de extensão, assim como a produção de um grande número de obras técnicas, científicas e apresentações nacionais e internacionais com pesquisas pautadas nas áreas de língua(gem), educação e cultura.



**PLin**

Grupo de Pesquisas Linguísticas  
Descritivas, Teóricas e Aplicadas

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO  
PROFESSOR NA ERA DA INFORMAÇÃO?  
O QUE ISSO SIGNIFICA? ..... 11  
*C. Ferrarezi Jr.*  
DOI: 10.24824/978652513125.2.11-18

## PARTE I LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA LÍNGUA:  
por uma questão histórica e linguística ..... 19  
*Ronilse Bonfá Bindaco*  
*Sérgio Nunes de Jesus*  
*Claudineia Aparecida Bertóchi*  
*Margarete Fidelis Vicente*  
*Elizângela Ataíde de Souza*  
DOI: 10.24824/978652513125.2.19-54

A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO EM QUESTÃO:  
uma análise das contribuições de Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin ..... 55  
*Nádia Barros Araújo*  
*Rinalda Cordeiro Siqueira Costa Ferraz*  
*Alexandrina Verônica Guedes das Neves*  
DOI: 10.24824/978652513125.2.55-72

DA EVIDÊNCIA SOCIAL À CULTURA BRASILEIRA: o jeitinho  
brasileiro em Lima Barreto, Tarsila do Amaral e Ariano Suassuna..... 73  
*Sérgio Nunes de Jesus*  
*Margarete Fidelis Vicente*  
*Alice de Castro Algayer*  
*Fernanda Giron*  
DOI: 10.24824/978652513125.2.73-84

METAMORFOSES: leituras da poética contemporânea brasileira ..... 85  
*Margarete Fidelis Vicente*  
*Sérgio Nunes de Jesus*  
*Ana Christina de Sousa Damasceno*  
DOI: 10.24824/978652513125.2.85-100

## PARTE II CIÊNCIAS HUMANAS

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: reflexões para o desenvolvimento regional.....	101
<i>Jaqueline Correa Rocha</i>	
<i>Joceli Mota Correa da Rocha</i>	
DOI: 10.24824/978652513125.2.101-120	
O ENSINO REMOTO NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ (ANO LETIVO CONTINUUM CURRICULAR 2020/2021) .....	121
<i>Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho</i>	
<i>Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira</i>	
DOI: 10.24824/978652513125.2.121-140	
TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: um olhar para o ensino da leitura.....	141
<i>Ivone Ferreira de Alcântara Oliveira</i>	
<i>Pâmela Fragoso Leal dos Santos</i>	
DOI: 10.24824/978652513125.2.141-150	
FORMAÇÃO DOCENTE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: uma análise das práticas alfabetizadoras no ensino fundamental.....	151
<i>Ana Christina de Sousa Damasceno</i>	
<i>Christiana de Sousa Damasceno</i>	
<i>Maria dos Remédios Nunes da Costa</i>	
DOI: 10.24824/978652513125.2.151-166	
ÍNDICE REMISSIVO .....	167
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	171
SOBRE OS AUTORES.....	175

# APRESENTAÇÃO

## PROFESSOR NA ERA DA INFORMAÇÃO? O QUE ISSO SIGNIFICA?

DOI: 10.24824/978652513125.2.11-18

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Houve um tempo em que o professor era professor de tudo. Lá atrás na História, professores como Sócrates, Platão e Aristóteles ensinavam de tudo um pouco. Estudavam tudo, sabiam de tudo, falavam de tudo. Conhecimento era conhecimento, uma construção sem fronteiras, sem delimitações, sem barreiras além da nossa própria ignorância. E o professor era a criatura que, embora mortal e humanamente limitada por sua própria condição, vagava por todos esses campos, sem medo de conhecer nem de ensinar em espaços em que cada passo era uma descoberta e em que cada palavra uma realização criativa. Então os tempos mudaram.

Depois da atuação de Aristóteles por meio de sua Academia e de suas obras, o conhecimento começou a se afastar do conhecimento. Isso mesmo: eu não errei o texto. É que o conhecimento das Letras (vou usar aqui os nomes modernos das áreas para entendermos melhor a coisa) começou a fugir do da Matemática e este do da Biologia e este, por sua vez, do da Sociologia [...] e, para nossa tristeza, os conhecimentos levaram junto seus estudiosos, que começaram a formar guetos de saber em que os de outras áreas não eram bem-vindos. Criaram-se até ‘estereótipos de sabedores’ e os que sabem das coisas da Letras começaram a ser vistos como se fossem sempre ‘assim-e-assado’ e os que sabem das coisas da Matemática, ‘fritos-e-cozidos’. Deplorável que os círculos de saber, entre eles as Universidades, tenham permitido isso! Foi aí que surgiram os mestrados e os doutorados, depois os pós-doutorados (simples estágios profissionais que ainda tem gente que acredita que são ‘novos títulos’), ou seja, processos de formação que acabaram por fazer com que alguns estudiosos fundassem, à risca, a dolorosa constatação de Millôr Fernandes: *começar a vida acadêmica sabendo um pouco de tudo e terminá-la, no seu auge, sabendo tudo de nada*. Mas, os tempos mudaram de novo.

A coisa não estava boa como estava [...]. Muita gente imbecil sobre a vida ostentando os mais altos níveis de titulação e conhecimento do mundo não era lá algo muito interessante. Só conheciam o ‘tudo de nada’ e eram incapazes de conversar sobre outras coisas, acarretando, não poucas vezes, vergonhas pessoais e alheias. Para tentar minimizar essa tristeza, aportaram

na Terra conceitos como multi, trans e interdisciplinaridade. A necessidade de se ir um pouco além dos limites da própria área estava se impondo aos intelectuais pós-modernos. Aquele sujeito que sabe muito de uma área, mas é incapaz de proferir uma frase inteligente sobre outra não interessava mais. Afinal, além de ser um ‘sujeitinho chato’, era, também, quase inútil diante dos desafios da modernidade. Agora, era hora de juntar os conhecimentos para que os novos estudantes fossem capazes de perceber que tudo está interligado neste mundo. A compreensão do ‘efeito borboleta’ apareceu como uma panaceia mundial, como a salvação de todas as pátrias. Mas, era uma tolice. Primeiro, porque era só o começo de um retorno ao passado distante e, depois, porque era preciso mais do que isso para que pessoas voltassem a ter uma visão mais geral do mundo. E aí? Adivinha [...]. Sim, os tempos mudaram mais uma vez.

Chegou a revolução tecnológica. A *Internet* surgiu e se espalhou sobre o Mundo muito mais rapidamente do que um vírus letal. Os aparelhos de comunicação se popularizaram em uma velocidade inimaginável e a obsolescência programada se tornou uma prática normal da indústria tecnológica. O celular de hoje já é velho na semana que vem e ser *quad-core* hoje é garantia de estar ultrapassado por algo que, com certeza, será *octa-core* ou *duodeca-core* amanhã. O mundo acelerou e o conhecimento se multiplicou e se popularizou.

Mas essa revolução tecnológica também nos revolucionou. O livro que estava inacessível do outro lado do mundo há duas décadas, está na palma da mão hoje; a língua que não se entendia há dois anos, está traduzida hoje; a imagem secreta de ontem está nas redes sociais e escandaliza uma nação hoje. Enquanto, nos tempos de Sócrates, Platão e Aristóteles, pedacinhos de saber cabiam em grossos e pesados rolos de pergaminho, hoje o Mundo está acessível na palma das mãos de uma criança. E essa criança pode ser seu aluno [...]. Como viver num mundo assim sendo professor?

Bem, aquele professor que ‘sabe tudo de nada’ morreu de vez. Ele ficou na história, bem ali atrás, sentado à beira da estrada como um retirante que caiu da carroceria do caminhão e o motorista do tempo não viu. Ele já não tem quase espaço real nos ambientes de saber e seu espaço escolar é cada vez menor. É que ele tem um defeito mortal para a era da comunicação: ele não ‘transita! E, hoje, é preciso transitar: transitar é percorrer sem medo todos bons caminhos da existência e do saber humanos, aprender de tudo, conversar, crescer intelectualmente, trocar experiências, avançar sobre o que antes se acreditava ‘território alheio’. O fato é que não há mais territórios aquém do universo inteiro como território único de todos aqueles que tenham coragem de desbravá-lo.

Sim, voltamos aos tempos de Sócrates, Platão e Aristóteles, mas, agora, com ferramentas de informação e comunicação que tornam todo o processo

de aprendizado exponencialmente mais amplo. O rolo de pergaminho foi substituído pelo portal de uma estrada quase infinita em suas possibilidades de ensinar, um portal que está diariamente aberto nas palmas de nossas mãos, aliás, de quase todas as mãos do Mundo. Se fosse usado com sabedoria, quanto bem esse portal poderia trazer à sociedade!

Mas, o mais legal de tudo, é que a revolução tecnológica não matou o conceito 'livro'. Pelo contrário, o livro tem ganhado cada vez mais destaque na transmissão de conhecimentos sólidos e abrangentes, porque livro não é um objeto, mas um formato, uma abstração, uma realização humana imortal.

E é por isso que esta coleção de Almanques de formação continuada de professores me agrada tanto: primeiro, porque é livro (inclusive, digital); segundo, porque transita. Ou seja, é uma coleção que congrega em si essas duas virtudes essenciais aos tempos atuais e oferece uma oportunidade para que o professor de hoje avance sobre o território-universo sem receios e sem preconceitos. A ideia central da coleção é justamente esta: bom saber de todas as áreas para professores que compreendem que sua profissão, hoje, exige mais do que simplesmente um diploma de Letras, de Geografia, de Biologia ou de Matemática: exige trânsito por todos os saberes, uma formação mais ampla e absolutamente despreconceituosa. Afinal, na era da informação, não é muito coerente que quem trabalha com o saber seja desinformado, tacanho e monotemático. Os tempos são outros e nós, professores, precisamos ser outros também.

Então, bem-vindos, leitores, ao terceiro volume da coleção. Que este Almanaque ajude você a crescer em saberes e que amplie sua visão de Mundo. Ou você quer ficar para trás de seus alunos, aqueles 'pirralhos atrevidos' com portais para o universo abertos em suas mãos? [...]

*C. Ferrarezi Jr.*

(...maio de 2022; 3º ano da Pandemia de COVID-19...)

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE I  
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

*Versão final*

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO I

# O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA LÍNGUA: por uma questão histórica e linguística<sup>1</sup>

*Ronilse Bonfá Bindaco*

*Sérgio Nunes de Jesus*

*Claudineia Aparecida Bertóchi*

*Margarete Fidelis Vicente*

*Elizângela Ataíde de Souza*

*Cacoal-RO; Porto Velho-RO; Rondolândia-MT*

*12 de fevereiro de 2022*

*(...em tempos de pandemia...)*

Caro colega, professor, o presente texto “O processo de evolução da língua: por uma questão histórica e linguística” consiste no estudo da evolução da língua latina a partir do conhecimento da história da língua portuguesa. Nesse sentido, foram analisados o processo histórico e o contato da língua como fator essencial na evolução linguística. Para tanto, essa evolução transformou-se ao longo do tempo, bases para o processo ilocutório como um ‘agente da língua’. Sendo assim, importante para o sistema fonético e a representação ilocutória linguística e sua evolução histórica. Cada parte da pesquisa foi organizada em ordem cronológica: a primeira parte evidencia os fatores históricos que influenciaram o processo de desenvolvimento da língua latina; já no segundo momento, discutimos o desenvolvimento do latim e de que maneira ocorreu na oralidade, transcrevendo algumas das transformações fonéticas. No terceiro, analisamos o processo ilocutório como suporte linguístico no ato da comunicação realizada entre locutor e interlocutor que é visto como ponto inicial para o desenvolvimento de uma língua.

1 O texto faz parte do projeto de pesquisa *Literatura e Sociedade* do Grupo Práticas Discursivas na Amazônia (PDA/CNPq-IFRO e GP Lin/UNIFAL).

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA LÍNGUA: por uma questão histórica e linguística

*Ronilse Bonfá Bindaco  
Sérgio Nunes de Jesus  
Claudineia Aparecida Bertóchi  
Margarete Fidelis Vicente  
Elizângela Ataíde de Souza*

DOI: 10.24824/978652513125.2.19-54

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## **Pequena base introdutória...**

A presente pesquisa tem a sua importância na abordagem do sistema fonético latino e suas variantes formais, bem como o processo ilocutório linguístico como base da evolução da língua latina. Ao escrever sobre este tema tem-se o objetivo de conhecer e fazer com que outros conheçam as influências deixadas pelo latim na Língua Portuguesa em seus aspectos gerais, evidenciando que a maioria das transformações são decorrentes de mudanças fonéticas provocadas pelo uso que o homem realizou. Devido a este fato inclui-se o processo ilocutório, pois os atos de fala que o falante realiza marca o princípio da evolução na língua que posteriormente serão expostas por meio das variantes formais.

A realização desta pesquisa se justifica pela importância de estudos que abordem a evolução da Língua Latina que gerou a Língua Portuguesa, uma vez que é verídica a escassez de pesquisas nesta área. Bem como, a importância dos conhecimentos obtidos por meio dela para um profissional que atuará como professor de Língua Portuguesa.

Relata-se sobre a hipótese inicial de que o homem, enquanto falante, é o principal agente influenciador no desenvolvimento da língua latina vista como fator social que se modifica a partir do ato da comunicação. Para apresentar os resultados dos estudos de maneira coerente, primeiramente faz-se o levantamento de questões históricas que envolvem o desenvolvimento da língua latina.

Na primeira parte da pesquisa, o processo de romanização é analisado como fator inicial que desencadeou as mudanças sofridas pelo latim. As guerras e suplantações realizadas pelos romanos podem ser vistas como um

pressuposto linguístico, pois por seu intermédio têm-se as verdadeiras causas das transformações linguísticas.

Com o mesmo intuito, as acepções da Linguística Histórica são apresentadas, isto é, com suas comparações entre línguas, levando em consideração fatores sociais e culturais, passa a ser uma área com interesses parecidos com os dessa pesquisa, o que pode trazer contribuições no que diz respeito aos estudos feitos sobre línguas utilizadas no passado e que se transformaram em línguas faladas em dias atuais, como o caso de latim e língua portuguesa.

Pelo fato de a Língua Portuguesa ser derivada do latim, este é analisado como ponto de partida para estudos na estrutura da Língua Portuguesa. Todas as transformações que os povos que conviveram com o latim desenvolveram são responsáveis pela atual estrutura das línguas que dele derivaram. Por este fato são abordadas as fases que a Língua Portuguesa passou desde a pré-história à fase moderna.

Para tanto, na segunda parte, analisa-se as características do desenvolvimento da língua, principalmente no que se refere à fonética, já que este é o enfoque da pesquisa, bem como o início de transformações na língua como um todo.

Já no terceiro momento da pesquisa, apresentamos uma análise do processo ilocutório como base da evolução de uma língua por meio das relações entre locutor e interlocutor e a liberdade de expressão que o sistema social e cultural lhes permite, sendo desta liberdade de uso da língua que vão surgir, ao longo da história, as evidências transformacionais da língua latina.

Na quarta parte e última, analisamos textos de épocas diferenciadas que podem mostrar a evolução na qual esta língua passou, ou seja, a comprovação do que será analisado teoricamente nos capítulos antecedentes.

Logo, presumimos que, cada parte se concatena a partir dos contextos históricos, suas abordagens linguísticas e o desenvolvimento da língua como suporte fundamental da língua latina para entender as raízes da língua portuguesa.

## **A questão histórica da romanização**

Para realizar estudos sobre a Língua Portuguesa e seu sistema linguístico faz-se necessário o conhecimento de todo o seu desenvolvimento, que pode ser analisado juntamente com o processo de romanização realizado pelos povos romanos e a língua a qual utilizavam para se comunicar. Este processo consistiu na dominação por parte dos romanos, que habitavam uma dada região, de outras regiões, além de suas fronteiras.

Diz-se que os romanos desembarcaram na Península Ibérica no ano de 218 a.C. onde quase todos os povos falavam a língua latina, em meio aos

acontecimentos da segunda Guerra Púnica. Em seguida, este território fora invadido por povos não romanos, denominados bárbaros, que trouxeram consigo sua língua de cultura, todavia, houve a reconquista da região, mas o acontecimento fez gerar um contato entre línguas e a formação do galego-português, castelhano e catalão, todas geradas sobre a influência linguística e cultural dos povos que tiveram contato entre si.

Durante séculos aconteceram conquistas realizadas pelos romanos, que cada vez mais abrangiam seu território por meio de invasões e guerras. Em decorrência, o exército romano crescia mais e mais, uma vez que os povos das regiões suplantadas ou dominadas se uniam aos romanos para lutar em seu favor. Com isso, o exército passou a crescer não só na dimensão populacional, mas também na educação, na cultura, nas ciências e principalmente na formação e organização política, a qual passou a se modelar na forma de organização e vivência que era adquirida dos povos a serem conquistados.

Este crescimento fez com que a população romana se tornasse um grande império, que seria lembrado por séculos adiante pelo seu poder de conquista. Contudo, com a forma política utilizada pelo exército, os imperadores deixaram de almejar o alargamento territorial para alcançar a estabilização do império, o que veio a provocar a decadência de recursos e a pressão dos inimigos e, conseqüentemente, deixou de atacar para estar na defensiva. Durante muito tempo o império lutou para continuar no poder, mas a derrota foi inevitável, e no ano de 476 d.C acontece a queda do grandioso Império Romano.

A partir do movimento e estruturação do império, percebe-se a força dimensional que a língua latina adquiriu por meio das atitudes ou fatores da romanização que os romanos utilizavam-se para alargar seus domínios, como por exemplo, a entrada das legiões dos exércitos em outras regiões, as propriedades que formavam as colônias militares com os soldados aposentados, mas que continuavam a buscar defesa do império; as colônias civis implantadas nas regiões vencidas de onde era retirada a população local; a administração que usavam sempre convertia para o benefício da população romana, dentre essas podem ser citadas as construções de estradas, edifícios, a localização dos comércios que sempre tendiam ao alargamento do poderio, pois se tornavam os donos das regiões e com eles levavam a sua cultura e difundiam sua língua, estabelecendo uma uniformização linguística, uma vez que, os romanos mantinham contato como povos de outras línguas. Entretanto, é importante ressaltar que, os dominadores não impunham sua língua sobre a dos nativos, o que acontecia era a romanização de forma indireta sendo também denominados de fatores da romanização. Estes fatores, mais tarde, vieram a influenciar na cultura dos povos suplantados, juntamente com a expansão do latim, o que lhe trouxe um prestígio mensurável por ser a língua oficial do

exército romano em que os povos passavam a utilizá-la não por imposição, mas sim como mérito de utilizar a língua do então grandioso exército.

[...] A língua latina, a lembrança das instituições políticas, jurídicas e administrativas romanas, a imitação das formas literárias e artísticas da antiguidade sobreviveram até nos tempos modernos, toda reforma, todo renascimento da civilização europeia se inspirou na civilização romana, que representava, para a Europa central e Ocidental, a totalidade da civilização antiga, à Europa, até o século XVI, por intermédio da língua latina.<sup>2</sup>

Como os povos suplantados passaram a se comunicar também por meio da língua latina, a expansão tornou-se mais ativa, acabando por tomar o lugar das línguas nativas e por meio disso, os povos incorporavam-se pouco a pouco aos romanos, estes tinham certo interesse em firmar poder também pela língua, assim a romanização era baseada na organização de atingir primeiramente governantes, oficiais, funcionários, negociantes e outros, que eram tidos como os donos do poder, para depois chegar até a classe menos favorecida por meio de pessoas da comunidade que já haviam sido latinizadas. Em decorrência, surgia o interesse em aprender e educar as crianças na vertente latina, fazendo com que esta língua se fixasse definitivamente em algumas regiões com certo tempo que, vezes e vezes, duravam séculos. Anos mais tarde esta mesma língua daria origem a várias outras línguas que se denominariam *línguas românicas*.<sup>3</sup>

O processo de romanização marca o início das mudanças linguísticas que o latim viria sofrer, pois ao ser incluído dentro de um grande território passou a influenciar e ser influenciado por outros idiomas existentes na época.

A princípio, o que existia era simplesmente o latim. Depois, o idioma dos romanos se estiliza, transformando-se num instrumento literário. Passa então a aprender dois aspectos que, com o correr do tempo, se tornam cada vez mais distintos: o clássico e o vulgar. Não eram duas línguas diferentes, mas dois aspectos da mesma língua. Um surgiu do outro, como a árvore da semente.<sup>4</sup>

A grande expansão romana fez surgir classes diferenciadas entre a população e assim também ocorre com seu idioma que passa a apresentar modalidades diferentes nas diversas classes sociais, áreas geográficas, ou mesmo

2 AUERBACH. **Introdução aos estudos literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 45.

3 Denominam-se como as línguas que conservam vestígios indeléveis de sua filiação ao latim no vocabulário, na morfologia e na sintaxe (COUTINHO, p. 41).

4 COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 29.

pelo fato de ser empregado sob forma escrita ou falada. Os mais favorecidos passam a usar o então chamado *sermo urbanus*,<sup>5</sup> considerado linguagem culta que mais tarde veio a denominar-se latim clássico que é a modalidade essencialmente escrita e literária do latim desta época com todo o estilo rígido da gramática, resultante da estilização da língua oral da classe culta.

Os menos favorecidos faziam uso do *sermo vulgaris*<sup>6</sup> que gerou uma nova norma linguística denominada latim vulgar, que era o latim falado pela grande maioria da população romana constituída por soldados, marinheiros, agricultores, entre outros, sempre marcando a diferença existente entre língua escrita e falada. Desta modalidade do latim se originam, por sucessivas transformações, as línguas românicas.

Considerando-se as classes sociais, o latim vulgar apresenta a modalidade conhecida como *sermo nobilis*,<sup>7</sup> e uma outra como *sermo plebeus*.<sup>8</sup> O *sermo nobilis* pode ser definido como a maneira de falar da classe culta escolarizada que, ao empregar o latim na fala coloquial, fazia-o de um modo mais cuidadoso, respeitando o quanto possível os padrões de correção gramatical. O *sermo plebeius* corresponde à maneira de falar das classes incultas, apresentando-se com algumas variantes de acordo com a maneira de falar dos soldados (*sermo castrensis*),<sup>9</sup> dos marinheiros (*sermo nauticus*)<sup>10</sup> entre outros.

Por ser falado pela maioria da população, o latim vulgar sofreu uma mudança transformacional bem maior do que a do latim clássico, pois este, como toda e qualquer língua escrita, tende a conservar apenas o que é de cunho refinado, adotando o que é de uso dos falantes depois de algum tempo. Assim, o latim literário nem sempre conseguia impedir a utilização de novas expressões, acabando por também evoluir, porém, essa evolução não se compara a evolução que se nota no latim vulgar, uma vez que esse esteve ligado a fatores como povos de outros idiomas com um certo parentesco linguístico que veio trazer uma maior evolução. Por outro enfoque, não fora apenas este fator que fez do latim vulgar a língua cotidiana de alguns povos, entre vários fatores um notável é o poder político de Roma ou do império Romano que abrigava

5 Considera-se uma das variações do latim, sendo falada pelas classes cultas de Roma, todavia, sem refinamentos e a estilização literária (BASSETO, p. 92).

6 Latim vulgar falado pelas classes inferiores da sociedade romana (COUTINHO, p. 30).

7 Define-se como a maneira de falar da classe culta escolarizada, que ao empregar o latim na fala coloquial, fazia-o de um modo mais cuidadoso, respeitando o quanto possível os padrões de correção gramatical (JESUS, p. 14).

8 Variedade do latim essencialmente falado, sendo a norma da grande massa popular menos favorecida bem como mais viva e real (BASSETO, p. 92).

9 Caracteriza a fala descuidada dos camponeses, pastores e soldados, sendo considerada variante do latim (JESUS, p. 14).

10 Caracteriza a fala dos marinheiros dentre as variantes do latim vulgar (BASSETO, p. 91).

o uso do latim nos documentos, em serviços militares, enfim pela influência de usar um meio de expressão de uma civilização superior às da Península.

A história da língua latina, particularmente do latim vulgar, está intimamente ligada à do Império Romano. À medida que se expandiam às fronteiras do Império por meio de conquistas e de hábeis alianças, alargava também o espaço territorial do latim. Crescendo com o Império, decaiu com ele, mas não morreu: em situações geográficas e em condições sociais, econômicas e culturais diferentes, do latim vulgar, falado pelas populações deixadas pelo refluxo político de Roma, nasceram às línguas românicas, que o perpetuam.<sup>11</sup>

A influência do Império Romano é inegável, principalmente em relação ao aspecto evolutivo da língua latina (latim vulgar) realizado pela população que com ela manteve contato e sem a intenção passou a acontecer a miscigenação linguística entre os idiomas e, conseqüentemente, desencadear mudanças que transformariam a língua devido ao seu caráter espontâneo, simples, afetivo, entre outros que só a fala é capaz de transmitir.

Desse modo, pode-se dizer que, o processo de romanização é responsável pela difusão da língua latina, bem como o início de uma evolução que geraria novas línguas, tornando-se assim um pressuposto linguístico.

## **A base da linguística histórica**

Ao observar que a língua é uma forma de expressão que a humanidade utilizou e utiliza para comunicar suas ideias e pensamentos por meio de palavras, sendo esta a característica que faz a distinção do homem dos outros animais, torna-se necessário uma ciência que estude a língua em sua forma evolutiva, em uso, e dissolução, é o que faz a linguística e suas vertentes.

Existem várias formas de estudar a língua humana, pois ela é muito natural a esse ser como qualquer outra atividade por ele realizada, entretanto, atividades como a escrita facilitam o estudo, uma vez que, com ela se realiza a tentativa de representar os sons por meio da modalidade escrita, ou seja, a sociedade volta-se a um novo mecanismo e observa com atenção o modo como produzimos os sons de maneira que o estudo da língua pode desenvolver-se baseado nos fatores sociais e culturais, observando a diferenciação de classes, o contato entre comunidades diferentes, as intenções das comunicações, filosofia dos falantes, entre outros.

11 BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000, p. 99.

Como fator cultural a língua pode ser observada do ângulo histórico, pois também demarca um acontecimento histórico. Baseada nestes fatores surgiu à linguística como ciência e nos meados do século XIX a linguística histórica firmada em análises históricas na observação sucessiva do desenvolvimento da língua, estudos estes que se firmaram, de início, nos fenômenos linguísticos que existem naturalmente na língua e posteriormente na influência filosófica. No entanto, a abordagem histórica é provinda desde o século XVII quando tiveram início os estudos comparativos por meio da visão histórica do desenvolvimento, desencadeando a visão de que uma língua pode dar origens a várias outras. Esta abordagem teve início com Rask e foi aperfeiçoada por estudiosos como Franz Bopp, Jakob Grimm, Friedrich Diez, entre outros. Seus estudos consistiam em relacionar dados de uma língua e outra da mesma família para detectar sua origem e com os dados colhidos detectar os metaplasmos ocorridos, as mudanças de significado e até mesmo o motivo que levou a estas transformações.

Assim, este método torna-se útil também na reconstituição de línguas faladas no passado e que desencadearam novas línguas que hoje são utilizadas, uma vez que, “a linguagem é, inegavelmente, uma herança social, cuja história se estende por séculos. Dessa forma, uma visão completa, ou um conhecimento detalhado de seu mecanismo, de sua estrutura, de sua semântica e até de sua ortografia só podem ser obtidos através de pesquisa diacrônica”,<sup>12</sup> em que são observados os fatores transformacionais externos como aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como os fatores internos como: a fonética, morfologia, sintaxe, entre outros, que assim influenciam na evolução de uma língua por meio dos termos que vão sendo substituídos no tempo.

A língua pode também ser observada sincronicamente, abordando seu estado em um dado momento, estabelecendo pontos fundamentais e constituintes de seu sistema que, por sua vez, está ligado aos estudos da gramática geral, pois nessa são demarcadas as diferentes relações linguísticas dentro do sistema linguístico. O estado da língua não é apenas um ponto ao qual se estuda, mas certo período em que as modificações são menores e não têm muita relevância.

Entre um dado e outro surge também a visão pancrônica que, por sua vez é questionada, pois os pontos particulares podem ser observados sincronicamente e as transformações sucessivas podem ser analisadas diacronicamente. Nesse sentido, deve-se dizer que as particularidades não chegam a ser atingidas, uma vez que a pancrônica trabalha com conceitos de sincronia e diacronia na busca de estabelecer as leis de funcionamento e da estrutura de uma língua.

---

12 Ibid. p. 85.

Entretanto, os conceitos apresentados deixam impressão de que existe uma grande divisão que não permite relações entre linguística estática e histórica. Na verdade os estudos sincrônicos precedem os diacrônicos, pois na análise linguística, primeiro se faz a descrição da língua em diversos pontos, posteriormente é determinada pela evolução por meio da comparação entre os pontos analisados para que se possa chegar a uma melhor compreensão do sistema atual, ou seja, a linguística histórica ou diacrônica não é somente uma descrição do funcionamento da língua no tempo e sim um estudo que descreve as várias etapas de evolução sucessivas para verificar como a língua chegou a ser o que é baseado em traços derivacionais e possivelmente uma melhor compreensão do sistema atual, incluído em uma perspectiva histórica.

Posta assim a questão, é de se dizer que sincronia e diacronia, embora tenham caracteres específicos, não se separam, ao contrário, as visões completam-se, uma vez que, a língua está sujeita as constantes transformações, em que a sincronia se torna incompleta na análise de apenas alguns pontos, o que faz a linguística histórica caracterizar-se pela:

[...] existência de trabalhos tendentes a explicar a origem e as transformações sucessivas de uma língua, em face dos seus documentos escritos. Só se imobilizam os idiomas mortos ou extintos. Os outros estão em contínuo movimento. Tal é a sorte das línguas faladas. Cada geração contribui, sem que o perceba, com seu pequeno contingente, para as transformações do próprio idioma. Estas, à proporção que o tempo procede, se vão avolumando e radicando nas gerações posteriores, até que se tornam verdadeiramente sensíveis, depois de alguns séculos.<sup>13</sup>

Esta abordagem da linguística histórica servirá como base nas análises do surgimento da língua portuguesa em seus princípios como língua latina em que são incluídos os estudos do substrato, no qual existe a preferência e domínio da língua com maior domínio cultural; do superstrato, termo que designa os vestígios deixados por um povo que é dominador do idioma na área dominada; do abstrato em que uma língua é fonte de empréstimo quando em contato com outra; bem como a análise do processo de metaplasmação ou as mudanças fonéticas que as palavras sofrem durante sua evolução para posteriormente constatar o desenvolvimento da linguagem no percorrer da história, pois “cada geração altera inconscientemente, segundo as suas tendências, as palavras da língua, alterações essas que se tornam perfeitamente sensíveis, só depois de decorrido muito tempo”.<sup>14</sup>

13 COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 16.

14 *Ibid.* p. 143.

Este processo baseia-se na observação das modificações provocadas pela troca, acréscimo, supressão e transposição de fonemas que causaram mudanças fonéticas em palavras e, posteriormente, em todo o idioma, realizadas pelo que se pode chamar de *etimologia*<sup>15</sup> popular em que o contato com a população vem desencadear mudanças linguísticas. Este mesmo contato pode gerar transformações analógicas que são as ocorridas na tentativa de uniformização das palavras menos frequentes para as mais frequentes, ou seja, uma mudança sucedida com caráter unificador de palavras.

As transformações por analogias distinguem-se das transformações fonéticas, uma vez que o processo *analógico*<sup>16</sup> trabalha com a concepção que pode gerar o sentido de uma palavra em função de suas bases gramaticais, enquanto o processo de transformação fonética afeta apenas a parte sonora das palavras. É importante ressaltar que tanto uma como outra são realizadas sem intenções, em que a inconsciência de pessoas, geralmente menos favorecidas, faz gerar mudanças em uma determinada língua, pois na tentativa de realizar a comunicação sem dificuldade de expressar o uso constante de formas consideradas erradas pelos mais favorecidos, isso faz nascerem inúmeras transformações, uma vez que a maioria das sociedades são constituídas pelos menos favorecidos em relação ao estado financeiro, serviços públicos, entre outros. Assim, o meio analógico de transformar a linguagem tende a desviar-se de padrões pré-estabelecidos para facilitar a expressão e consequentemente a comunicação o que desencadeia mudanças primeiramente na fonética e posteriormente na morfologia, sintaxe e semântica, constituindo uma completa transfiguração linguística.

Os princípios de análises da linguagem citados também são utilizados pela linguística histórica, uma vez que, abordam a linguagem em seu estado de desenvolvimento e transformação ao longo do tempo e em contato com a população. De outra face é importante ressaltar que a linguística, ciência que se ocupa dos fatos da língua, passou por três fases: primeiro a fase da gramática com estudos baseados na lógica em contraste com a fase da gramática comparada que se baseou em visões científicas, bem como a fase da filologia que não via a língua como seu único objeto de estudo e preocupava-se em interpretar e comentar textos, analisando a história literária, os costumes e as instituições, e comparava textos de diferentes épocas para tratar das questões linguísticas, e decifrar as inscrições redigidas numa língua arcaica servindo-se da língua escrita para ter à margem a língua falada. Esta fase falada marca o

15 Pesquisa das relações que uma palavra mantém com outra unidade mais antiga, de que se origina (DUBOIS, p. 251).

16 Vocabulo que pode ser definido como qualquer evolução da língua que possa ser explicada por um fenômeno de analogia (DUBOIS, p. 52).

surgimento de novos estudos sobre a língua, exemplo disso é a decorrência da linguística histórica.

## A base estrutural e histórica da língua

Os fatos da história geral da Península Ibérica estão diretamente ligados às circunstâncias em que se originou e desenvolveu o português, língua neolatina. Os principais povos que, em épocas diversas, passaram pelas regiões hoje ocupadas por Portugal e Espanha, são de crucial importância na formação da língua portuguesa.

Antes dos povos que tinham como idioma o latim, a Península Ibérica foi ocupada por povos pré-românicos como os Bascos, Lígures e os Iberos, que realizavam invasões em regiões vizinhas e também sofriam invasões de possíveis colonizadores como celtas, fenícios, gregos, entre outros. Houve, porém, um povo que se sobressaiu na tentativa de dominar a Península, o povo de Cartago (Guerras Púnicas). Os latinos iniciam a conquista e a romanização da Península no século III a.C., tendo ponto estratégico para comércio marítimo da época. Dessa forma, foi o latim introduzido na Península e, a partir de então, foi suplantando as línguas locais, das quais incorporou elementos, fonéticos, estruturais, entre outros.

Ao ganhar a guerra contra os cartagineses, Roma os expulsou da Península e fez desta mais um domínio do império. Inicia-se então, a romanização propriamente dita, isto é, a fase de assimilação da cultura latina pelos peninsulares, que se submeteram ao poder político-cultural de Roma, cuja língua adotou, nela projetando modificações.

Tornando-se língua geral da Península, o latim passou a receber contribuições das *línguas pré-românicas*,<sup>17</sup> principalmente no léxico e na fonética. A atuação desses *substratos*<sup>18</sup> favoreceu a dilatação do latim vulgar dando origem a outros *dialeto*s<sup>19</sup> decorrentes da ação do uso constante. Segundo Ilari<sup>20</sup>, “As línguas com que o latim entrou em contato por efeito das conquistas pertenciam a diferentes famílias linguísticas e eram bastante diferentes entre si.” Esse contato diversificado fez o latim submeter-se a interação

17 Línguas faladas na Península Itálica antes da romanização, as quais o latim entrou em contato (ILARI, p. 48).

18 Denominação da ocorrência da língua de maior prestígio cultural se impor naturalmente sobre a outra de menor prestígio (BASSETO, p. 153).

19 Denomina-se como o conjunto de marcas linguísticas de natureza semântico-lexical, morfosintaxe e fonético-morfológica, restrito a dada comunidade de fala inserida numa comunidade maior de usuários da mesma língua, que não chegam a impedir a intercomunicação da comunidade maior com a menor (HOUAISS, p. 103).

20 ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 48.

cultural e linguística de outros povos gerando, muitas vezes, o chamado bilinguismo<sup>21</sup> que é o uso de duas línguas após a conquista de uma dada região por outro povo.

Os avanços do latim trouxeram à população suplantada a ideia de um povo forte, civilizado, com cultura mais avançada e, por conseguinte, o latim ia-se instalando e modificando-se nas mais diversas regiões. Entretanto, o latim já modificado não manteve contato apenas com idiomas dos conquistados, pois com a queda do Império Romano, os germanos, por exemplo, passaram a admitir o latim (vulgar) como língua dos conquistados, incorporando novas palavras ao sistema linguístico do latim. O latim impôs-se como língua falada em várias regiões, aumentando sua expansão e cada vez maiores eram as modificações decorrentes das influências que sofria de outros idiomas com os quais entrava em contato.

Todas as línguas vivas apresentam uma variação vertical (correspondente à estratificação da sociedade em classes), e horizontal (correspondente a diferenças geográficas), além disso, os falantes expressam-se de maneiras diferentes conforme o grau de formalidade da situação de fala.<sup>22</sup>

Observa-se que, as modificações notáveis estão na língua falada devido às diferenças sociais dos que falavam o latim vulgar, bem como a variedade geográfica ao qual o idioma esteve localizado, ou seja, a variedade popular linguística fez gerar as *línguas neolatinas*.<sup>23</sup> De acordo com as regiões, surgiram diferentes dialetos que posteriormente seriam idiomas derivados do latim vulgar. A diferença origina-se também pela época de colonização, dando ao idioma um aspecto mais arcaico ou mais evoluído.

Contudo, para dar origem às línguas neolatinas, o latim vulgar passou por transformações que duraram séculos e durante esses anos ganharam novas feições morfológicas, sintáticas e principalmente fonéticas, fazendo com que o latim não fosse mais entendido. Nasce então, o romance, que é o latim visivelmente modificado. A partir de então, o processo de fragmentação ganha forças por meio dos regionalismos e empréstimos linguísticos.

Na região norte da Península formam-se línguas como o castelhano,<sup>24</sup> catalão<sup>25</sup> e o galego-português. Esta região apresentou distintamente de outras

21 Coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes numa coletividade usada alternativamente pelos falantes (HOUAISS, p. 453).

22 ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 57.

23 Línguas que se originam do latim vulgar, que os romanos introduziram na Lusitânia, com modificações devido ao contato entre dialetos (COUTINHO, p. 46).

24 Dialeto românico desenvolvido em Castela que prevalece sobre os demais devido ao poder político da região. (HOUAISS, p. 647).

25 Língua românica falada pela comunidade do nordeste da Espanha (HOUAISS, p. 649).

linguisticamente por ser um território formado por feudos, tornando-se independente baseado nas mudanças políticas da administração de Portugal. Posteriormente, Portugal teve administradores que lutavam pela sua expansão, combatendo os possíveis invasores. O contato da língua com os falares do sul da Península incrementaram as diferenciações do galego-português em duas línguas distintas: o galego, falado em parte de território político da Espanha atual, a Galiza; e o Português. A diferenciação ocorreu pouco a pouco, mas com mudanças visíveis. Após as últimas conquistas que delimitam definitivamente o território de Portugal, o Rei D. Dinis, trovador fundador da Universidade de Coimbra, tornou obrigatório o uso da Língua Portuguesa, em fins do século XIII.

A partir dos fatos analisados e nas considerações de Cardoso<sup>26</sup>, destacam-se três fases na periodologia da Língua Portuguesa a partir de sua implantação na Península Ibérica:

### **As fases: da pré-história do século III a.C. ao século IX d.C.**

- Fase do latim vulgar lusitânico, variante regional do latim vulgar hispânico, falado no século III a.C. ao século V d.C. na Lusitânia e na Galiza;
- Fase do Romano lusitânico, modalidade de língua apenas falada e que já possui fisionomia diferente do latim vulgar sem constituir ainda o português.

Da fase pré-histórica não ficaram documentos escritos que permitam uma ideia segura sobre a língua.

### **Do proto-histórico do século IX ao século XIII**

- O latim da escrita de documentos de cartórios;
- O latim usado na literatura pela Igreja e pela ciência;
- O Galego-português, essencialmente falado, mas indiretamente documentando por meio de textos em latim bárbaro, que misturaram palavras da língua falada às fórmulas latinas estereotipadas e deturpadas.

### **Do século XIII à atualidade**

- Fase do português arcaico, do século XIII ao século XVI. Tornando língua oficial em fins do século XIII, o português começa a aparecer

em documento, estando bem caracterizado nas obras de Fernão Lopes e Gil Vicente.

- Fase do português moderna do século XVI aos dias atuais. Com a publicação das primeiras gramáticas, a obra “Os Lusíadas” de Camões, e com o Renascimento, o português adquiriu as linhas definidas que conhecemos hoje.

A Língua Portuguesa tem suas raízes na língua latina, pois, seus aspectos morfológicos, fonéticos, sintáticos, entre outros, estão relacionados aos aspectos da língua latina, embora sua estrutura tenha sido amplamente modificada, nunca se perderá a base inicial de tal língua. É válido afirmar ainda que a língua como fator social se desenvolva a partir do seu uso na oralidade desencadeando o início das evoluções e, posteriormente, mudanças na parte escrita, pois a evolução sofrida pela língua latina em seus aspectos fonéticos decorre do contato com o homem e seus processos de suplantação linguística ao longo da história, fazendo com que o trajeto percorrido pelo latim até denominar-se português seja de extrema importância para o estudo da Língua Portuguesa e sua estrutura.

## O desenvolvimento linguístico-fonético

Nenhuma língua humana se constitui de uma realidade estática. Todas apresentam, enquanto são faladas por uma comunidade qualquer, grandes variações sociais e geográficas; passando por um lento processo de mudanças no tempo, essas atingem partes da língua e não o seu todo.

Segundo Jesus,<sup>27</sup> “uma língua viva está em constante evolução: gírias<sup>28</sup>, dialetos, neologismos<sup>29</sup>, estrangeirismos, tudo faz parte dela, essa ebulição é que a mantém viva”. (em fase de elaboração). Os linguísticos mostram que não existe língua homogênea: é um conjunto homogêneo de variedades. Nesse sentido, quando se coloca em vista uma língua determinada para designar realidades linguísticas, não se faz referência a uma realidade homogênea ou a um padrão único de língua, mas sempre a um conjunto de variedades.

Assim, a língua latina, como qualquer outra utilizada pela população, passou por um desenvolvimento que se tornou notável ao longo do tempo.

Durante o longo período de tempo em que foi utilizado como língua viva, o latim sofreu, evidentemente, profundas transformações. Há uma grande

27 O paradigma epistêmico e suas variantes formais, de Sérgio Nunes de Jesus (Texto avulso).

28 Resultado do uso das palavras que provocam mudanças, chegando a criação de novos termos significados. (CARVALHO, 1989, p. 78).

29 Termo novo introduzido numa língua, podendo ser formal – uma forma nova – ou conceitual – um significado novo par um termo existente (CARVALHO, 1989, p. 78).

diferença entre a língua dos primeiros documentos escritos e a dos textos tabeliães portugueses que, no século XII de nossa era, ainda se utilizava o antigo idioma.<sup>30</sup>

Esse desenvolvimento pode ser observado de acordo com a época e as circunstâncias em que o latim foi utilizado.

Derivadas dessas observações surgiram as denominações do *latim pré-histórico*, *proto-histórico*, *arcaico*, *clássico*, *pós-clássico*, entre outros, que são demarcadas conforme as características de desenvolvimento.

As características do desenvolvimento das línguas latinas têm como base o seu contato e uso por parte da população. O que acarretou, a princípio, a “divisão” da língua (latim vulgar e clássico); todavia, não eram duas línguas diferentes, mas apresentavam características que as tornavam distintas em seus aspectos. Tudo baseado no desenvolvimento sofrido pela língua latina que tem como marco histórico o processo de romanização; a partir de então, o latim passou a entrar em contato com famílias linguísticas diferentes, deixando de conservar sua estrutura intacta devido a fatores diversos, a saber: o contato com populações de regiões diferentes com falares diferenciadas, classes sociais, cultura, entre outros, que influenciou as mudanças orais e escritas, bem como as mudanças constantes em consequência do acompanhamento do ritmo evolutivo da sociedade, em que os grupos sociais criam novas formas de expressão baseadas nas já existentes.

## O Sistema fonológico e fonético latino

Embora pareça complexo, o sistema fonético latino se torna compreensível com a ajuda de gramáticos que realizaram pesquisas acerca do assunto, de igual forma, as distinções fonéticas, fonológicas e suas denominações para melhor entendimento do processo de mudanças fônicas.

Assim, necessário se faz dizer que:

Os estudos fonéticos fornecem um material essencial para a descrição fonológica. Sendo que a fonética estuda os sons da língua em sua realização completa, independentemente de função linguística. Suas características estão na conclusão de qualquer relação entre os complexos fônicos estudados e suas significações linguísticas, podendo então, ser definida como a ciência que estuda os sons da linguagem humana. Já a fonologia estuda os sons da língua do ponto de vista da sua função no sistema de comunicação linguística e a estrutura fonológica representa foneticamente um alfabeto universal<sup>31</sup> (em fase de elaboração).

30 CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 06.

31 O paradigma epistêmico e suas variantes formais, de Sérgio Nunes de Jesus (Texto avulso).

A partir de então, torna-se importante observar o sistema fonético e suas variantes de maneira objetiva no que se refere às mudanças desencadeadas de correntes da evolução linguística, visto que podem caracterizar-se por uma evolução inconsciente “em que os indivíduos falantes não têm consciência das transformações; resultam elas de uma tendência natural para reduzir ao mínimo o esforço necessário para a pronúncia de certos fonemas.”<sup>32</sup>

A tendência do menor esforço se concentra no aparelho fonador humano que é composto pelos aparelhos respiratório e digestivo, e tem como função secundária a produção dos sons. De acordo com o posicionamento da glote, ponto de articulação e a passagem de ar expelida dos pulmões têm-se sons diferenciados (ver figura em anexo).

É justamente no aparelho fonador que ocorre a produção da fala. Por meio dele também ocorrem às evoluções fônicas, pois na tentativa de fazer uso da língua como meio da expressão e ao mesmo tempo, de maneira simplificadora, o homem tende a modificar pouco a pouco o sistema fonético de sua língua ou sistema de expressão por meio do aparelho fonador, que por sua vez, tende a acomodar-se na produção de sons que exigem um maior esforço.

Na passagem, em lenta evolução, porém constante do latim ao português realizaram-se transformações fonéticas que podem ser observadas no uso da língua latina e seu sistema fônico de expressão dos vocábulos e seus constituintes: vogais, semivogais e consoantes. Evidencia-se então, mudança em relação ao modo de pronúncia que é encontrado nos dias atuais ou na língua portuguesa propriamente dita. Tornando-se útil e necessária a observação do sistema fonético latino.

Segundo Cardoso<sup>33</sup>, “as vogais latinas eram em números de cinco /a/, /e/, /i/, /o/, /u/”, e dependendo do modo de pronúncia podiam apresentar variações, sendo longas ou breves; as longas exigiam um tempo maior para a pronúncia e a breve um tempo menor, ou seja, uma diferença no timbre entre uma vogal e outra.

Para Cardoso<sup>34</sup>, “as semivogais latinas eram reconhecidas por estarem sempre seguidas de vogais”.

Semivogais /i/ e /u/

Exemplo: *uita* (vida)

Com o passar do tempo estas semivogais passaram a ser correspondidas pelos fonemas /j/ e /v/, o que vem a caracterizar uma mudança significativa.

32 FIGUEREDO, Nunes J. de; FERREIRA, Gomes A. **Do latim ao português e a língua como expressão literária**. Coimbra: Porto-editora, s/d. p. 19.

33 CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 14.

34 Ibid. p. 15.

Cardoso<sup>35</sup> afirma também que as consoantes, a princípio, eram doze, a saber:

- /p/ oclusiva bilabial surda;
- /b/ oclusiva bilabial sonora;
- /t/ oclusiva dental surda;
- /d/ oclusiva dental sonora;
- /k/ oclusiva velar surda;
- /g/ oclusiva velar sonora;
- /f/ constrictiva fricativa labiodental surda;
- /s/ constrictiva sibilante linguodental surda;
- /r/ vibrante pré-paletal sonora;
- /l/ lateral alveolar sonora;
- /m/ bilabial;
- /n/ dental.

Com o uso de outros dialetos foram incorporadas a esse grupo inicial novas consoantes que, de início, não eram consideradas do mesmo modo e sim como transliteração de vocábulos de outras línguas.

Quanto à tonicidade, o latim vulgar mantinha a tendência de deslocar o chamado acento tônico, em que as palavras que continham duas vogais contíguas, sendo que a mais sonora iria predominar e a menos sonora iria automaticamente desaparecer, como podem ser observadas nos exemplos de Coutinho<sup>36</sup>.

- Muliére* > mulher
- Pariéte* > parede
- Ascióla* > enxó
- Linteólu* > lençol

Assim também ocorre com a lei da permanência da consoante inicial, em que se exige a presença da consoante inicial para a imediata compreensão da palavra antes mesmos de ser integralmente pronunciada.

“Na Fonética Histórica, vimos que a evolução das consoantes depende da posição que elas ocupam na palavra. Em quanto as mediais e finais estão sujeitas as frequentes sonorizações ou quedas...”<sup>37</sup>. Já as demais consoantes e vogais estão mais acessíveis a mudanças, pois sua sonorização, como

35 Ibid. p. 06.

36 COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 138.

37 Ibid. p. 137.

evidencia o autor citado, “está vinculada ao modo de pronúncia e pode transformar-se com o uso”<sup>38</sup>. Foi justamente o que ocorreu com as leis da evolução fonética, elas passaram a se estabelecer da seguinte forma: palavras de duas sílabas o acento recai na primeira; com três ou mais sílabas na penúltima, se for longa. Como pode ser observado nos exemplos de Teyssies<sup>39</sup>:

*Séptem* > setembro

*Capillum* > cabelo

Não apenas os fenômenos da tonicidade, mas também fenômenos como a palatização dos grupos sonoros, que se pronunciavam de outra forma, contribuíram com as mudanças fonéticas e fonológicas, a saber: a modificação da pronúncia de *[kyi]*, *[kye]*, que segundo Teyssies<sup>40</sup> “passaram a ser pronunciadas como *[tši]*, *[tše]* e finalmente *[tsi]* e *[tse]*”. Bem como, o consonantismo ou o enfraquecimento de consoantes oclusivas (*k*, *t*, *p*, *g*, *d*, *b*) no interior das palavras, geralmente quando estão entre duas vogais. Neste caso, existe a tendência de substituir as consoantes por um som fricativo palatal, transformando palavras como *lebra* em *lepra*. Outro fator evolutivo notável é a queda do /n/ antes do /s/.

*Mensa* > mesa

Assim também com os grupos consonantais, a princípio, *CL* surgindo em quase todos os falares hispânicos e que iria continuar se transformando de acordo com cada região. Observam-se os exemplos de Teyssies<sup>41</sup>:

*Aurícu a* > orec’la > orelha

*Ocūlum* > oc’lu > olho

*Vetūlum* > vec’lu > velho

Posteriormente, o grupo *CT* passa a *[yt]*, sendo ainda mantido em língua portuguesa. Note a exemplificação dada por Teyssies<sup>42</sup>:

*Nocte* > noyte > noite

*Lacte* > layte > leite

*Lectu* > leyto > leite

38 Ibid.

39 TEYSSIES, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 09.

40 Ibid. p. 13.

41 Ibid.

42 Ibid. p. 14.

Outros grupos consonantais *PL* e *FL* sofreram transformações conjuntas em que, vezes e vezes, trocaram-se /p/ por /pr/ e /fl/ por /fr/. Assim também ocorreu com /bl/, /br/, /cl/, /cr/. Note os exemplos de Teyssies<sup>43</sup>:

*Placere* > prazer

*Flaccu* > fraco

*Blandu* > brando

Outros fenômenos como a queda do [i] e [n] contribuíram em grande escala para a continuação do sistema evolutivo da língua, todavia, deve-se enfatizar que tais mudanças são comuns na língua de nível popular. Como é caracterizado por Teyssies<sup>44</sup>:

*Dolore* > door > dor

*Volutade* > voontade > vontade

*Manu* > mão

*Luna* > lua

As mudanças fonéticas e fonológicas da língua latina são derivadas da dinamicidade das línguas de modo geral, e

explica-se pelo ambiente em que figuram os sons no corpo da palavra e, por resultarem principalmente de fatores articulatórios, são mais ou menos espontâneos: em línguas e épocas muito diferentes, podemos encontrar mudanças fonéticas semelhantes.<sup>45</sup>

Tais transformações fônicas são, na maioria dos casos, derivadas do fenômeno de assimilação, que “consiste na “assemelhação” de um som a outro e que desencadearia mudanças como a sonorização, nasalização e palatização”<sup>46</sup>.

Ilari ainda faz menção ao relato de André Martinet, em que “o sistema fonológico de uma língua reflete a qualquer momento um equilíbrio precário entre a necessidade de distinguir um número tão amplo quanto possível de unidades significativas e a tendência natural a poupar o emprego dos meios de expressão” Isso acaba por gerar fatos de mudanças linguísticas, pois nem sempre se produz os mesmos sons em palavras distintas. Fenômenos como o de transformações fônicas ocorre em todo o processo de evolução da língua

43 Ibid. p. 17.

44 Ibid.

45 ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 135.

46 Ibid. p. 137.

latina. Enfatiza-se, porém, a interligação dos sistemas fonológicos e fonéticos no decorrer do processo<sup>47</sup>.

## As alterações históricas

As mudanças fonéticas acarretaram e influenciaram as transformações nas normas da língua latina, a saber: as normas sintáticas e morfológicas, uma vez que, nesses aspectos ambos se apresentam relativamente unidas. O latim, com seu sistema flexional, possuía partes fixas e flexionais ou desinências variáveis.

Segundo Auerbach<sup>48</sup>, “a parte fixa serve para dar sentido a palavra e isolá-la de outras; e a parte flexional serve para exprimir-lhes as relações que mantêm com a outras em uma frase, em um contexto linguístico comunicacional”. Assim, as diferentes formas que adquirem os substantivos, adjetivos e pronomes, ou a função sintática que exercem na frase denomina-se *casos*<sup>49</sup>. “Como os nomes assumem formas especiais conforme o caso em que estejam, para cada nome há um conjunto de forma que ele pode assumir. A esse conjunto se dá o nome de declinação. Declinar um nome é anunciar a sua forma”<sup>50</sup>

De acordo com as formas que assumem as palavras são acrescentadas de vogais temáticas, que são responsáveis por delimitar o grupo ou declinação ao qual pertence. São elas [-a-o-i-u-e,] respectivamente primeira, segunda, terceira, quarta, e quinta declinação. Esse processo funcional da língua latina passou a se transformar a partir do momento que as terminações começaram a desaparecer e ser substituídas por palavras auxiliares (preposições, artigos, pronomes), ou seja, o início de uma mudança sintática e conseqüentemente um novo meio de conjugação. O que viria a desintegrar o sistema das declinações.

Pode-se cogitar que o abandono do sistema de flexão latino tenha se dado pela grande complexidade e as inúmeras exceções que não se enquadravam em nenhum meio flexional. Assim sendo, os usuários da língua confundiam-se com as flexões e até mesmo acabavam por simplificá-las, o que gerou alterações por aproximações dos termos causadas por vários fatores. Um fator grande importância é o fonético, que está no princípio de todas as transformações linguísticas, assim como as que foram exemplificadas.

47 Ibid. p. 136.

48 AUERBACH. *Introdução aos estudos literários*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 84.

49 Forma que a palavra apresenta quando flexionada com uma desinência apropriada, para indicar a função sintática que desempenha na oração (CARDOSO, 2002, p. 21).

50 CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 22.

## A questão ilocutória na língua

A língua humana tem como função social a comunicação, ela é aprendida conforme as convenções sociais e, por isso, pode-se afirmar que um indivíduo não pode sozinho modificá-la. Compreende-se, então, que a fala é o resultado da interação social e podem sofrer alterações pelas influências ligadas as circunstâncias que envolvem o falante.

Embora resista às inovações, a língua está sempre em processo de transformação, isso porque todo ato de fala que se realiza na enunciação contém as marcas do momento em que se encontra o falante, ou seja, uma ação que envolve locutor e interlocutor, sendo este um dos suportes dos estudos linguísticos.

Desse modo, pode-se denominar a língua como fator de interação social, pois ela representa o momento e a ideologia vivida pelos falantes, bem como um meio de transmissão e captação de novos pensamentos pronunciados pelo locutor e interlocutor.

Ressalta-se que, o caráter de interação e transformacional da língua tem como suporte o processo ilocutório que segundo Dubois<sup>51</sup> “é todo ato de fala que realiza ou tende a realizar a ação nomeada; todo enunciado, praticamente, pode ser de um modo ou de outro, considerado como ilocucionário”. Isto posto, evidencia-se que os atos de fala podem apresentar outras especificidades, o que desencadeia a divisão das modalidades dos atos. Ou seja, além do aspecto ilocucionário, tem-se também o locucionário, isto é, a forma fonética de que se reveste a construção gramatical em que se expressa e o sentido a elas associado, bem como o aspecto perlocutório, isto é, o efeito produzido pelo ato nos sentimentos, pensamentos ou ações do interlocutor, do próprio locutor ou de outros falantes.

Segundo Koch<sup>52</sup>, o ato ilocucionário “define-se como a força que é atribuída ao conjunto do conteúdo expresso”, ou seja, o valor do ato praticado pelo locutor ao proferir certas palavras em determinada situação, a exemplo tem-se o ato de prometer, garantir, entre outros. A reflexão sobre a mera e artificial divisão das modalidades dos atos da fala não pode ser entendida como aspectos existentes por si só, pois tanto os atos locucionário, ilocucionário e perlocutório estão presentes nos atos de fala ao mesmo tempo, pois cada qual, com sua especificidade, contribuem e interagem na formação de uma fala que se propague como processo comunicativo.

Uma vez evidenciado que a união dos aspectos constitui a fala, necessário se faz esclarecer por que o título deste capítulo denota apenas o processo

51 DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 330.

52 KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 18.

ilocutório. A razão do fato se estabelece no que diz respeito à ligação do valor atribuída à fala com a interação e transformação da língua que envolve o momento e ideologia vivida pelo locutor.

Ex.: “*Você pode me passar o sal?*”<sup>53</sup>

Na frase acima se pode observar que a pergunta do locutor não espera uma resposta como (sim) ou (não), mas que seu interlocutor entenda o pedido, ou seja, que ele lhe passe o sal. Desse modo, nota-se que, o valor intencional exposto na frase está vinculado às convenções sociocomunicativas de interpretação, em que o ato ilocucionário é responsável pela realização da comunicação.

É importante enfatizar o valor intencional, pois uma mesma sentença pode ser usada, em diferentes ocasiões, para praticar diferentes atos ilocucionários. O valor intencional dos atos de fala tem suas bases vinculadas ao propósito linguístico do locutor de prometer, garantir, perguntar, expor idéias, entre outros dados que envolvem o contexto. Contudo, cabe ao locutor construir sentenças que estejam ao nível de seu interlocutor, o que garante o reconhecimento da intenção exposta.

Ao acontecer o reconhecimento das intenções comunicativas entre locutor e interlocutor ocorre o que Bakhtin<sup>54</sup>, denomina interação verbal, em que a palavra é determinada tanto pelo fato “de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Ou seja, por meio de palavras que são caracterizadas por carga significativa tanto para o locutor quanto interlocutor, bem como o conhecimento da ideologia e padrão social do interlocutor, passa-se a reconhecer o ato intencional de um para com o outro.

As intenções dos atos de fala podem ser percebidas também pelo contexto social ao qual se encontram os falantes, pois os fatores sociais, culturais e ideológicos estão presentes nas sentenças e também nas interpretações dadas a elas, como afirma Koch:

A mera decodificação dos sinais emitidos pelo locutor não é de modo algum suficiente: cabe ao ouvinte estabelecer, entre os elementos do texto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada a situação.<sup>55</sup>

53 Ibid. p. 21.

54 BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hulcitech, 1997. p. 113.

55 KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 25.

Dessa forma, as inferências realizadas pelo interlocutor sobre uma dada sentença desempenham o papel específico de atingir as informações transmitidas indiretamente e ao mesmo tempo necessárias ao entendimento da expressão e, conseqüentemente, a interação entre os participantes do ato comunicativo. Quanto maior o uso do conhecimento de mundo, enciclopédico e conhecimentos comuns entre locutor e interlocutor menor a necessidade de verbalização.

Por estes fatos, a língua pode ser denominada como fator social e que apresenta um caráter dinâmico de evolução, como afirma Bakhtin<sup>56</sup>, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” Entende-se assim, que o processo ilocutório é parte representante deste processo, pois por meio dele dá-se início a interação linguística e posteriormente a comunicação. A interação verbal social relatada por este autor “tem seus aspectos relacionados às enunciações e enunciados como forma de expressão socioideológica.”<sup>57</sup> Isso denota dizer que a língua manifesta não só a ideologia social vigente como também a história da sociedade e da própria língua.

Dubois<sup>58</sup>, “denomina enunciado como toda sequência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou vários falantes. E enunciação o conjunto de fatores e dos atos que provocam a produção de um enunciado”.

O conceito de enunciado e enunciação é importante ser abordado à medida que se toma consciência de que os fatores ideológicos e culturais são, na maior parte, expostos por eles, bem como o entendimento de que esses fatores são estruturantes de uma sociedade. Volta-se, então, ao processo ilocutório, que vezes e vezes, é analisado sob a visão subjetiva de expressão. Visão esta, que não observa o interlocutor como parte do processo interacional da linguagem, ou seja, o papel fundamental desempenhado pelo interlocutor na construção dos sentidos passa por despercebido.

Entende-se que, a subjetividade do ato ilocucionário apresenta-se na maneira como o locutor organizou o que recebeu da sociedade, como membro dela, e que expôs por meio de suas enunciações. Isso justifica o que Flores<sup>59</sup>, relata sobre a enunciação quando afirma que ela “é marcada pela subjetividade e que ela é sempre única”.

O caráter subjetivo da enunciação não deve ser confundido como uma parte que pode existir sem a presença dos caracteres sociais de constituição de uma língua. Ao contrário, a forma diferenciada de organização das enunciações

56 BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hulcitech, 1997, p. 127.

57 Ibid.

58 DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1973, p. 229.

59 FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 98.

faz com que a língua apresente especificidades de tempo e cultura do contexto do locutor.

Confirma-se, então que, a interação social realizada pelo ato da comunicação envolve a ideologia expressa pelo locutor, que por sua vez organiza a matéria linguística de modo que seu interlocutor participe ativamente do processo de interação da linguagem, seus significados e sua materialização. Assim, o processo ilocutório torna-se um suporte linguístico, tendo a língua como forma de interação social, que por sua vez desencadeia a evolução nessa língua no percorrer da história.

## A evolução da língua: concepções históricas

Uma das bases da evolução da língua está diretamente ligada ao processo ilocutório, pois o ato de produzir sentenças pode desencadear interpretações variadas de acordo com o “como” o locutor formulou as sentenças, bem como a intencionalidade da produção da linguagem.

Uma sentença pode desencadear interpretações variadas, mas o que determina a compreensão do interlocutor é a intenção exposta na sentença. Intenção esta que pode apresentar-se direta ou indiretamente, mas que será compreendida pelo interlocutor pelo fato da língua, em sua atividade, apresentar representações de estruturas de significação que seus usuários são capazes de interagir de maneira natural.

Desse modo, o ato de produzir sentenças e direcioná-las a alguém pode caracterizar-se como parte do processo evolutivo, pois as interpretações possíveis surgidas das sentenças fazem com que a língua se torne um conjunto amplo de caracteres próprios à comunicação.

Deve-se levar em consideração que as interpretações de sentenças são influenciadas pela situação em que ocorre, bem como o conhecimento que possui o interlocutor. Isso acarreta um número de significações maiores a uma dada sentença ou palavra, como afirma Marcondes<sup>60</sup>, “A linguagem e a experiência estão inter-relacionadas e, a linguagem, de certa forma, possibilita a experiência. As palavras adquirem significado em seu uso no mundo das relações humanas”.

Isto posto, evidencia-se que, estudar os sentidos de uma palavra é analisar os modos e como ela é usada entre os falantes, bem como as relações sociais que eles mantêm entre si. Ou seja, o uso das palavras em sentenças diversificadas faz com que a linguagem passe pelo processo evolutivo.

Exemplos de Marcondes:<sup>61</sup>

60 MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 56.

61 *Ibid.* p. 58.

1. “*Não tenho vontade de estudar agora*”.
2. “*O testamento exprime as últimas vontades do falecido*”.

Nos exemplos apresentados a palavra vontade expressa em (1) inclinação, disposição, desejo e em (2) decisão, deliberação, escolha, e podendo ainda apresentar outros sentidos em outras sentenças. Isso demonstra que no decorrer do uso das palavras criam-se convenções linguísticas aceitas pelos falantes de forma indireta e usadas por eles para fins comunicativos.

Convém dizer então, que a base da evolução da língua está também ligada a fatores culturais, pois na transmissão de caracteres linguísticos de locutor para interlocutor transmitem-se fatores culturais que afetam diretamente a língua, a saber: os fatores regionais que afetam a pronúncia e posteriormente o significado, fatores políticos de desenvolvimento socioeconômico que afetam a língua em relação ao que é considerado correto pelas normas. Vale ressaltar que a estrutura de transformação e evolução da língua relaciona-se com o processo do uso realizado pelos falantes. São eles que inconscientemente realizam modificações em sua língua. O uso provoca alterações consideradas benéficas, linguisticamente falando, a estrutura útil comunicacional.

## **A normatização do sistema latino**

O sistema de uma língua considerado por Bidermam<sup>62</sup> “como um sistema de possibilidades e de liberdades”, admite infinitas realizações, contanto que não prejudique a comunicação entre os usuários. “Poderíamos dizer, pois, que em vez de impor-se ao indivíduo, o sistema se lhe oferece, proporcionando-lhes os meios para a sua expressão inédita, mas, ao mesmo tempo compreensível, para os que utilizam o mesmo sistema”.<sup>63</sup>

A liberdade de expressão existe, porém, ela se restringe ao espaço do sistema, que se relaciona com a norma de comunicação que toda língua exige. Em outras palavras, as regras que o falante deve seguir para ser entendido. Tanto locutor como interlocutor podem propor à língua transformações próprias do uso, contanto que não afete o sistema de entendimento entre eles, como afirma Bidermam<sup>64</sup>, “a norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigatórias, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade”.

Porém, deve-se levar em conta além das imposições socioculturais, o valor estilístico colocado nas sentenças pelos falantes, pois este valor aumenta

62 BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**. 8. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1997, p. 18.

63 Ibid.

64 Ibid.

as possibilidades de combinações de palavras para formarem sentenças diferenciadas, ou seja, a criação de múltiplos sentidos.

Vale dizer também que existem diversos tipos de normas para os estudos linguísticos, a saber: a fonética, morfológica, sintática e léxica. Com isso, notifica-se que cada região, com sua cultura, pode fazer uso de normas diferenciadas. Mas a conclusão a se chegar é que cada uma das normas que constituem o sistema de uma língua participam ativamente do processo evolutivo. Ou seja, a norma caracteriza-se como padrão de uniformização, que com o tempo de uso ocorrem transformações em todos os setores da língua que acabam por incorporarem-se as normas. Confirma-se, então, que dificilmente ocorrem mudanças apenas em um setor. Os estudos linguísticos mostram que o processo de aceitação das transformações pela norma ocorre geral e igualmente em todos os setores.

As mudanças dos vários setores apresentam-se e unem-se para a evolução da normatização e a estrutura de uma língua. Fato este ocorrido na língua latina, em que o aspecto fonético exigia a pressão do acento sobre as vogais enquanto língua escrita. Pressão esta que diminuiu ao estar em atividades orais, cometendo, assim, mudanças estruturais nas normas linguísticas do latim.

Neste caso, os usuários da língua latina passaram a utilizar o modelo linguístico exposto pelo âmbito social, que posteriormente se colocará em divergência a norma e que pouco a pouco será reconhecida por ela. Caracteriza-se assim, uma estrutura mais simplificada devido ao infringimento da norma pela fala coloquial, bem como a caracterização da evolução de uma língua, em se tratando de Língua Latina, evolução que deu origem a Língua Portuguesa.

### **Análises sistêmicas**

Esta parte é destinada às análises de textos que possam exemplificar o que foi exposto teoricamente nos capítulos anteriores. Colocam-se aqui em evidência alguns dos processos de evolução que a Língua Portuguesa passou. Os textos a serem analisados são: “Canção da Ribeirinha” de Paio Soares de Taveirós, uma parte de “A Farsa de Inês Pereira”, a estrofe 76 do conto X de “Os Lusíadas” e “Cuitelinho”, sendo este folclore brasileiro de Paulo Vanzolini e Antônio Xandó no final do século XX.

O uso de textos poéticos e não de textos de cunho popular para realização das análises se justifica devido à dificuldade de encontrar textos populares com datas comprovadas referentes a séculos anteriores. Os textos mais recentes são utilizados para não provocar uma dissonância no processo analítico entre poéticos e populares, entretanto, leva-se sempre em consideração questões ligadas ao uso da língua como características evolutivas.

O texto “Canção da Ribeirinha” de Paio Soares de Taveirós, com a provável data de 1198, caracteriza-se como uma cantiga de amor do período trovadoresco da literatura portuguesa. Vale ressaltar que esta cantiga iniciou oficialmente o trovadorismo que designa o primeiro movimento literário em Língua Portuguesa. Sua elaboração realizou-se no intuito de ser oferecida a Maria Pais de Ribeiro, amante do então rei de Portugal, o que denota a cultura do século XI, em que nobres e trovadores cortejavam, em forma de submissão, a mulher amada.

### **Canção da Ribeirinha**<sup>65</sup>

*mundo non me sei parelha  
Mentre me for como me vai,  
Ca já moiro por vós e ai  
Mia senhor branca e vermelha,  
Queredes que vos retraia  
Quando vos eu vi em saia!  
Mao dia enton non vi fea!  
E, mia senhor, dêis aquel di, ai!  
Me foi muin mal,  
E vós, filha de don Paai  
Moniz, e bem vos semelha  
D'aver eu por vós guarvaia,  
Pois eu, mia senhor, d'alfaia  
Nunca de vós ouve nem ei  
Valia d'ũa correa.*

A seguir transcreve-se a cantiga sob interpretação dos versos, pois devido as mudanças que o idioma passou, necessário se faz estabelecer pontos de entendimento para a leitura deste texto, assim também como estratégia de verificação da evolução da língua.

### **Interpretação verso a verso da Canção da Ribeirinha**

No mundo ninguém se assemelha a ninguém (parelha: semelhante)  
Enquanto a minha vida continuar como vai  
Porque morro por vós, e ai  
Minha senhora de pele alva e faces rosadas,  
Quereis que vos descreva (retrate)  
Quando vos eu vi sem manto (saia: roupa íntima)

65 MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos*. 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2000, p. 20.

Maldito dia! Me levantei  
 Que não vos vi feia (ou seja, a viu mais bela)  
 E, minha senhora, desde aquele dia, ai  
 Tudo me foi muito mal  
 E vós, filha de don Pai  
 Moniz, e bem vos parece  
 De ter eu por vós guarvaia (guarvaia: roupa luxuosa)  
 Pois eu, minha senhora, como mimo (ou prova de amor)  
 De vós nunca recebi  
 Algo, mesmo que sem valor. (correa: coisa sem valor)

Mediante a análise de textos podem-se constatar as especificidades de evolução que a Língua Portuguesa passou de acordo com as marcas do tempo e de uso. No texto “Canção da Ribeirinha”, escrita em galego-português, nota-se a presença de elementos tipicamente orais que foram incorporados à escrita, como é o caso da supressão e acréscimo de vogais e consoantes, ou como afirma Coutinho<sup>66</sup>, “pela transformação ou queda de alguns fonemas”.

*Mão dia* = maldito dia  
*Em* = sem  
*Fea* = feia  
*Mia* = minha  
*Muin* = muito  
*Paai* = pai

Elementos fonéticos como o /n/ na palavra “*muin*” são preservados na oralidade da Língua Portuguesa, em algumas regiões, até os dias atuais. Em outros casos como a palavra “retraia” existe a questão de influência semântica, pois “retraia” expõe sentido de retratar e não de retrair como a lógica da palavra expõe a primeira vista, isso ocorre devido ao fato de as duas palavras receberem o mesmo prefixo e ter a base do radical parecida.

Há também a presença de vocábulos que caíram em desuso devido sua substituição por outros tidos pelos usuários como mais populares.

*Parelha* = semelhante  
*Correa* = coisa sem valor

Analisa-se em segundo momento o texto “A Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente, escrita em 1523. Nesta época Portugal passava por uma fase

66 COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 32.

próspera devido à expansão marítima. Uma parte da população almejava o enriquecimento ilícito, enquanto uma grande parte vivia na miséria. Neste contexto, Gil Vicente produziu teatros que continham críticas e denúncias da sociedade. “A Farsa de Inês Pereira” caracteriza-se como uma comédia de costumes e de caráter, pois retrata situações cotidianas e o modo de ser das pessoas da sociedade por meio de diálogos naturais e espontâneos, porém, como ataque satírico, próprio do humanismo.

### A farsa de Inês Pereira<sup>67</sup>

(Cena 1 – Inês Pereira cantando)

*Quiem com veros, pena y muere,  
Qué bará cuando no os viere?*

Quem, vendo – vós, sofre e morre,  
Que fará quando não vos vir?

Em “A farsa de Inês Pereira”, escrita em português arcaico, observa-se características evolutivas foneticamente não muito diferentes, pois os falantes continuam a desenvolver a tendência do menor esforço sobre a pronúncia dos fonemas, o que acarreta mudanças nos vocábulos.

É um fato de fácil verificação que os fonemas sofrem modificações e quedas na passagem do latim para o português. Quando assim nos exprimimos, é claro que não usamos de linguagem técnica, porque não é o som que se modifica, mas os órgãos do aparelho fonador que se dispõe de outro modo para o emitirem.<sup>68</sup>

A tendência do menor esforço provoca alterações como as que sofreram os vocábulos deste texto. Entretanto, ao lado das transformações provocadas pela produção dos sons, está o “como” foram transmitidos e percebidos pelos ouvintes, visto que são eles os próximos transmissores e que estes sons nem sempre são entendidos precisamente.

*Bará* = fará  
*No os* = não os  
*Viere* = vir

No caso de “*vir*” ocorreu a supressão de duas vogais, assim também com “*quem*”. Este fenômeno explica-se pela tendência natural do falante,

67 VICENTE, Gil. **Farsa de Inês Pereira**. São Paulo: Ática, 1998.

68 COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 101.

desde o latim, de suprimir a vogal menos sonora para prevalecer a tônica. Note que os textos desta época ainda apresentam o uso de /y/ que com o tempo transformou-se em /e/.

*Pena y muere* = sofre e morre

Para o período de 1500 têm-se o texto “Os Lusíadas”, de Luís de Camões, como representante nas análises. Este poema épico português teve sua publicação em 1572 e apresenta a exaltação das descobertas por meio das grandes navegações. Eleva-se o homem descobridor como um herói nacional, sendo sempre protegido por musas. A mitologia ganha destaque como mais uma alegoria própria da obra de Camões, e por este, entre outros fatos, aceita e reconhecida como marco da literatura.

### Os Lusíadas<sup>69</sup>

(Conto X, estrofe 76)

*“Faz-te mercê, barão, a Sapiência  
Suprema de, co’os olhos corporais,  
Vereis que não pode a vã ciência  
Dos errados e míseros mortais.  
Sigue-me firme e forte, com prudência,  
Por este monte espesso, tu co’os mais”.*  
*Assim lhe diz, e o guia por um mato  
Árduo, difícil, duro a humano trato.*

Neste século ocorreu a queda do /m/ para que o som se juntasse ao fonema seguinte, como pode ser observado na estrofe 76 do conto X de “Os Lusíadas” de 1572, que já caracteriza uma fase mais moderna do português.

*Co’os* = com os

Neste caso, ocorre o que Coutinho,<sup>70</sup> denomina “metaplasmo por subtração” (Apócope), em que o vocábulo perde o último fonema. Nesta mesma estrofe encontra-se um vocábulo conhecido, porém em desuso: “*mercê*”, palavra esta que passou por modificações significativas em sua estrutura para, por fim, ser grafada como “*você*”.

69 CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 96.

70 COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 148.

Como representante da Língua Portuguesa moderna tem-se o texto “Cuitelinho”, sendo este uma canção popular brasileira conhecida e gravada por vários cantores. Esta canção é a representação do português não padrão e da variedade regional do Brasil.

### **Cuitelinho**<sup>71</sup>

*Cheguei na beira do Porto onde as ondas se “espaia”  
As “garça”, dá meia volta, senta na beira da praia  
E o cuitelinho não gosta, que um botão de rosa caia, ai, ai  
Ai quando em vim da minha terra, despendi da “parentaia”  
Eu entrei no Mato Grosso, dei em terras Paraguaia  
Lá tinha revolução, enfrentei fortes “bataia”, ai, ai  
A tua saudade corta como aço de “navaiã”  
O coração fica aflito, bate uma outra “faia”  
E os “óio” se enche d’água, que até a vista se “atrapaia”, ai, ai.*

Em “Cuitelinho” encontra-se a representação da evolução fonológica da Língua Portuguesa nos dias atuais. Este texto traz supressões do dígrafo /lh/, /a/ e ou troca por /i/, sendo denominado por Coutinho,<sup>72</sup> como “síncope que é a subtração de fonemas no interior da palavra”.

*Espaia* = espalha

*Parentaia* = parentalha

*Faia* = falha

Assim também como o plural estabelecido apenas no artigo de uma frase, sendo esta uma “norma” seguida pelos falantes desta variedade e que se estabelece do começo ao fim do texto. Diz-se então, que os usuários desta língua participam do seu processo de transformação. Com efeito, Borges<sup>73</sup>, afirma que. “embora haja a ausência de alguns fatores, tal ausência não impede o entendimento daquilo que se enuncia”.

*As garça* = as garças

Ou ainda a queda do /lh/, sendo substituído por /i/, com a supressão do /s/ e a tonicidade voltada ao elemento inicial, tudo em uma mesma palavra,

71 BORGES, Andressa Gomes. Uma concepção analítica na canção “cuitelinho” de Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. **PRÁXIS**, Cacoal/RO, n. 9, 2006. p. 83.

72 COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970. p. 148.

73 BORGES, Andressa Gomes. Uma concepção analítica na canção “cuitelinho” de Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. **PRÁXIS**, Cacoal/RO, n. 9, 2006. p. 89.

fato este que se explica pela queda do //lh/ provocando as demais alterações de acordo com o uso e as alterações naturais de supressões e acréscimo de fonemas. Outra marca é a supressão de um /e/ quando a próxima palavra inicia com um /a/.

*Óio* = olhos

*d'água* = de água

Enfim, este texto é o exemplo claro de alguns fenômenos ocorrentes no uso da Língua Portuguesa atualmente, pois os exemplos citados podem ser encontrados facilmente na fala cotidiana de muitos usuários desta língua de acordo com a realização do processo ilocutório.

Ao estabelecer relações analíticas entre “Cuitelinho” e a “Canção da Ribeirinha”, demarca-se evoluções notáveis, sendo que em “cuitelinho” as transformações são consideradas com maior naturalidade que no outro texto, isso devido ao tempo percorrido entre um e outro, bem como o contato com o falar do momento que faz com que os leitores se acostumem com a questão de transformações linguísticas.

Isso remete dizer que os textos abordados apresentam características específicas de sua época, sendo possível observar a evolução da língua portuguesa. Contudo, é importante ressaltar que os textos trabalhados são poéticos, existindo assim, a licença para alguns desvios, mas que de modo geral são as representações da língua em uso em um determinado momento. As considerações feitas a respeito dos textos são propícias para notificar as diferenças da Língua Portuguesa do início de sua formação e a que é falada hoje. Retrata-se assim, a evolução que os usuários provocaram e provocam nesta língua.

## Considerações

O presente estudo foi realizado a partir de levantamento bibliográfico, partindo do princípio de que a língua Portuguesa se derivou do latim por meio da influência exercida pelo homem sobre a língua. A organização e vivência do império romano podem ser consideradas o marco inicial do surgimento da Língua Portuguesa, pois sua história deflagra as assimilações culturais e linguísticas realizadas pelo homem romano em sua língua.

Evidenciou-se que uma das relações de influência exercida pelo homem na língua latina parte da miscigenação linguística proporcionada pelo contato entre os dialetos dessa língua, para posteriormente atingir a fonética por meio da troca, supressão e transposições de fonemas realizadas durante o uso da língua como meio de comunicação.

Constatou-se também que as mudanças fônicas ocorrem devido à tendência natural do menor esforço, própria do aparelho fonador humano, tendo como resultado as evoluções fônicas. As mudanças fônicas ocorridas na estrutura da língua latina atingiram a estrutura da língua portuguesa, uma vez que primeiramente houve alterações no âmbito fonético e, por conseguinte na escrita.

Confirma-se, então, a hipótese inicial de que as mudanças ocorrem quando as alterações envolvem a estrutura linguística coletiva no ato da fala. As transformações linguísticas desencadeiam-se de acordo com o tempo e uso da língua, bem como por meio dos atos ilocucionários, pois as relações comunicacionais mantidas entre locutor e interlocutor são fatores que contribuíram para o desenvolvimento do latim e continuam exercendo influência na atual Língua Portuguesa.

Desse modo, confirma-se também a importância dessa pesquisa para educadores que irão atuar como professores de Língua Portuguesa, pois baseados nela o educador irá reter informações suficientes sobre a história da própria língua para transmitir para seus alunos.

Questões estruturais aparentemente inexplicáveis da língua portuguesa ganham explicações com pesquisas sobre a evolução dessa língua. Por isso, pode-se afirmar que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados com mérito. Sua base constituinte pode aumentar o número de interessados em realizar pesquisas nesta área e, por conseguinte, maiores esclarecimentos comprovadamente científicos.

Versão final

## REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hulcitech, 1997.

BASSETO, Bruno Fregni. **Elementos de filologia românica**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

BIDERMAM, Maria Tereza Camargo. **Teoria linguística**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

BORGES, Andressa Gomes. Uma concepção analítica na canção “cui-telinho” de Paulo Vanzolini e Antônio Xandó. **PRÁXIS**, Cacoal/RO, n. 09, 2006.

CAMÕES, Luís de. **Os lusíadas**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos**. São Paulo: Ática, 1989.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Sedegra Sociedade, 1970.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Antônio Ferreira; NUNES, José Figueredo. **Do latim ao português e a língua como expressão literária**. Porto editora, s/d.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. **Linguística românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

JESUS, Sérgio Nunes de. **O paradigma epistêmico e suas variantes formais.** (Texto avulso).

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, linguagem e comunicação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MATTOSO, Joaquim Câmara Junior. **História da linguística.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

NICOLA, José de. **Literatura portuguesa.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

TEYSSIES, Paul. **História da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VICENTE, Gil. **Farsa de Inês Pereira.** São Paulo: Ática, 1998.

Versão final

## TEXTO II

# A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO EM QUESTÃO: uma análise das contribuições de Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin

Nádia Barros Araújo

Rinalda Cordeiro Siqueira Costa Ferraz

Alexandrina Verônica Guedes das Neves

---

Tapiramutá-BA

10 de março de 2022

(...em tempos de pandemia...)

Caro colega professor, a nossa pesquisa objetiva fazer uma discussão cronológica de natureza epistemológica da base que sustenta a teoria da linguística da enunciação, para posteriormente nos debruçarmos em duas perspectivas que muito contribuíram com este campo: os estudos de Émile Benveniste (1976) e os de Mikhail Bakhtin (1997, 2010, 2017), buscando assim, olharmos para os estudos e reflexões destes teóricos, a fim de compreendermos os diálogos e aproximações de diálogo e aproximação, numa relação de complementaridade e não de contraposição. De forma geral, percebemos que as discussões sobre a enunciação ao longo dos tempos tomam “o sujeito na linguagem”, o que rompe com as ideias estruturalistas, sendo que na perspectiva enunciativa de Benveniste e de Bakhtin, há aproximações e diálogos quanto ao fato do sujeito se constitui na e pela linguagem, visto que, estes teóricos se recusam a separar homem e linguagem, para ambos, é por meio da enunciação que as marcas deste sujeito, da sua representação do mundo são construídas, a partir da sua relação com o outro são reveladas – “O eu e o outro”. Em Benveniste esta relação está intimamente ligada as ideias de *intersubjetividade e subjetividade*, e em Bakhtin este é o princípio do *dialogismo* a construção do “eu pelo tu”, uma vez que, compreende a língua como fato social. Porém, enquanto a enunciação em Benveniste se restringe ao campo da análise da linguagem, Bakhtin vai além, toma outros campos que ultrapassam a linguagem.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO EM QUESTÃO: uma análise das contribuições de Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin

Nádia Barros Araújo

Rinalda Cordeiro Siqueira Costa Ferraz

Alexandrina Verônica Guedes das Neves

DOI: 10.24824/978652513125.2.55-72

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Na atualidade, o tratamento enunciativo da linguagem ainda gera alguns paradigmas metodológicos. Nesse cenário, destaca-se a análise da língua não apenas como um sistema combinatório, estável, desligado de valores ideológicos, mas como atividade social, produto da interação, por isso, dinâmica, múltipla e diversa.

A teoria da enunciação parte da compreensão de que a linguagem antes de servir para comunicar é, sobretudo, significação, sendo assim, essencialmente interativa, visto que a condição *sine qua non* para adquirir significação é por meio da enunciação, em situações reais de comunicação, pois “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Para Authier-Revuz (*apud* FLORES, 2018, p. 98), a enunciação é concebida como um campo heterogêneo do conhecimento, que põe em jogo o sujeito e sua relação com a língua e com o sentido. Dessa forma, a língua é compreendida como dinâmica e parte da natureza social. O contexto em que os enunciados são produzidos traz as impressões e percepções do sujeito.

Partindo dessa conjuntura alguns linguistas buscam a formalização do objeto, enquanto outros analisam o objeto como heterogêneo. Na verdade, a linguística da enunciação se encontra no contexto da subjetividade de forma múltipla, não sendo ela informal em relação ao objeto, mas não colocando a formalidade acima da condição do sujeito.

Por tais razões, as teorias da enunciação podem ser tratadas em diversas frentes, considerando seus avanços e até mesmo transformações. Algo comum é que muitas das teorias foram sendo disseminadas através de leituras e de impressões de estudiosos que nem mesmo tiveram este campo como foco principal de seus escritos e pesquisas; mas que, mesmo que de forma involuntária, apresentaram aspectos relevantes que posteriormente foram retomados, aprimorados e acrescidos.

Tais acontecimentos se devem, ao fato de estarmos diante de uma ampla e profusa área que é a linguística enunciativa, a qual se constitui de diferentes

teorias da enunciação, sendo comum ainda, que algumas temáticas ultrapassem a essa esfera, indo para outras frentes teóricas.

Mediante esta obliquidade, neste estudo, nosso objetivo é fazer uma discussão cronológica de natureza epistemológica da base teórica que sustenta a teoria da linguística da enunciação, para posteriormente nos debruçarmos em duas perspectivas que muito contribuíram com este campo: os estudos de Émile Benveniste (1902- 1976) e os de Mikhail Bakhtin (1895-1975).

## Um olhar cronológico sobre a teoria da Enunciação

A teoria da Enunciação, também chamada de Linguística da Enunciação, assim como qualquer outra teoria, tem em sua cronologia inúmeras transformações, adições e evoluções, abarca uma gama diversificada de estudos sobre diferentes leituras da relação entre língua e fala, sendo estes produzidos em diferentes momentos.

Conforme estudiosos da Enunciação a origem do pensamento enunciativo remonta a Grécia antiga, através de Aristóteles e Platão, os quais já refletem sobre a relação entre o que é dito e aquele que diz em uma situação particular de comunicação. Segundo Desbordes (1992), Platão já aponta para o fato de “a fala não é mais vista em sua relação com a poesia, a escrita ou a leitura, mas sim na capacidade de representar corretamente ou não o real”, bem como “[...] Aristóteles sugere as primeiras noções do que hoje se estuda como Fonética” (DESBORDES, 1992, p. 161).

Sendo a retórica aristotélica, a gramática e a lógica as percussoras deste pensamento. Conforme afirma Fuchs (1985, p. 112) “de fato essa retórica se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que chamamos hoje a situação de enunciação”.

Na Idade Média os árabes já sinalizam para o pensamento da semântica gramatical (*'ilm al-ma'ani*) que analisa a possibilidade das expressões se adequarem à situação de comunicação, sendo assim, consideram a problematização do sujeito enunciativo, de seu interlocutor e da situação de enunciação, notando que havia marcas de todos esses elementos na estrutura formal do enunciado.

A este respeito, Bohas, Guillaume e Kouloughli (1992) afirmam que *'ilm al-ma'ani*:

[...] carregava em germe a problematização das relações entre enunciado e enunciação. De fato, uma parte não desprezível da atenção dos especialistas dessa área enfocou a análise dos parâmetros objetivos e subjetivos cuja presença era obrigatória para tornar um enunciado

adequado a uma situação dada. Essa consideração das relações entre enunciado e enunciação levou a problematizar os papéis respectivos do enunciador (mutakallim), de seu interlocutor (muhatab) e dos elementos da situação de enunciação (hal al-hitab), e a reconhecer, na estrutura formal do enunciado, as marcas desses diferentes componentes do ato de comunicação (BOHAS; GUILLAUME; KOULOUGHLI, 1992, p. 268-9).

Outro ponto de destaque na gênese das ideias enunciativas são os estudos de Humbolt, que mesmo não tendo como foco principal as questões da enunciação, faz significativas contribuições quanto às concepções da linguagem, a qual é compreendida como inerente ao homem, de caráter dual (a presença do eu e do tu), se concretiza e manifesta-se no real falar, no uso concreto, por isso essencialmente subjetiva, sendo a língua um organismo vivo, que se manifesta e sobrevive na fala.

Suas ideias são retomadas posteriormente por outros estudiosos, inclusive observa-se diálogos e aproximações entre os seus pensamentos e os de Michel Bréal (1897), no que se refere ao fato das palavras necessitarem de um contexto para ganharem sentido, já que para estes teóricos apenas nas situações de uso é que os falantes identificam os sentidos das palavras.

Quanto à relevância da teoria de Humboldt, Ana Agug (1990, p. 19) afirma que: “um fundamento na filosofia da linguagem humboldtiana que abre a porta a perspectivas verdadeiramente ainda não exploradas: sua afirmação de que a linguagem somente tem existência real no falar cada vez”. Para Valverde (1955, p. 33): “Um dos aspectos mais impressionantes da teoria humboldtiana está na questão do caráter de renovação das palavras a cada novo uso, uma vez que as palavras não têm sentido fora da linguagem que se produz a cada instante.”

Tem-se, a partir de então, uma nova concepção de linguagem, como podemos perceber na afirmação de Bréal (1992, p. 204-5).

Desse modo a linguagem começa a nos aparecer efetivamente como ela é. Ela não é – está longe disso – um espelho em que se reflete a realidade: é uma transposição da realidade através dos signos particulares dos quais a maior parte não corresponde a nada de real. Nós estamos de tal modo habituados a essa transposição que as idéias e os sentimentos que atravessam a consciência tomam de imediato essa forma. Se examinarmos um a um os elementos da mais simples frase, não de um livro de metafísica ou de direito, mas de uma conversa familiar, nos surpreenderemos ao ver que quase tudo pertence a esta álgebra particular que nos serve para comunicar nossos pensamentos (BRÉAL, 1992, p. 204-5).

Nesse cenário, passa-se a conceber a língua como um organismo vivo, possuidor de regras próprias, independentemente da ação humana sobre ela, que está intrinsecamente ligada ao homem, constituída a partir de um todo social, sob esse viés, apregoa-se a ideia de que a linguagem não é puro reflexo da realidade, ela apresenta a visão que tem o homem do mundo. Inclusive, esta ideia aparecerá aprimorada nas teorias de Bakhtin quando afirma que os enunciados refletem e refratam o mundo.

Cabe ressaltar que, o construto teórico do campo enunciativo ganha ainda mais relevância entre as décadas de 1960 e 1970, devido a três aspectos: 1 – Todas as teorias abordam de maneira singular o objeto “enunciação”; 2 – Consideram a quebra da dicotomia língua/fala, sugerem relacionar à fala a perspectiva enunciativa; 3 – Inserem o sujeito na linguagem, buscando evidenciar as marcas do sujeito no enunciado, sendo assim, incluem questões como a subjetividade, a referência, contexto e a mobilização.

Desta forma, surgem 2 (dois) grupos teóricos, um caracterizado por se deter ao campo da enunciação, e outro, cujos estudos ultrapassam o campo da enunciação. Os estudiosos que mais se destacaram foram: Michel Bréal (1832), Charles Bally (1865), Mikhail Bakhtin (1895), Roman Jakobson (1896), Émile Benveniste (1902), Algrideas Greimas (1917), Antoine Culioli (1924), Oswald Ducrot (1930), Claude Hagège (1936), Patrik Charaudeau (1939), Jacqueline Authier-Revuz (1940), François Flahault (1943), François Récanati (1952) (segundo a ordem de nascimento).

Vislumbra-se esse momento como amalgama fundamental pela busca por compreender a relação entre língua e fala na perspectiva enunciativa. Apesar das influências e dos conceitos estruturalistas, a partir de então, as teorias enunciativas trazem leituras próprias, que por vezes modificam, superam ou contrariam as concepções de Saussure.

Cabe sinalizar, que as perspectivas que emergem desse momento já assinalam para a relação entre língua e fala para além da dicotômica até então vigente, pois o fundamento basilar de análise destas teorias apontava para a observação de mecanismos linguísticos que permitissem estudar a inscrição do sujeito no sistema linguístico.

No entanto, cabe destacarmos que a formalidade é um campo frequentemente visitado em algumas teorias da enunciação, como por exemplo, no conceito de língua para Charles Bally, que, por sua vez, discorre sobre o uso da língua para a expressão dos sentimentos, afirmando que até os sons podem revelar características sintáticas da língua, opondo-se ao estudo da língua apenas pelo estudo estilístico das obras literárias. Defende de tal modo, uma estilística para a língua como um todo e não somente na literatura.

Nas palavras de Bally (1965, p. 35): “toda enunciação do pensamento pela língua é condicionada lógica, psicológica e linguisticamente. Esses três aspectos somente se recobrem em parte; seu papel respectivo é muito variável e muito diversamente consciente nas realizações da fala”.

Nessa perspectiva, a linguagem, para este teórico, é apta para a expressão dos sentimentos, devendo ser, então, o estudo da língua como enunciação e não apenas como enunciado. Sob essa direção a oração deve ser vista de duas formas, o *dictum*, base da oração, e o *modus*, operação do falante. Para Bally, a fala é língua em ação, é a língua regularizada. Ainda assim, sua preocupação é linguística, e não psicológica, deixando em evidência uma fase muito inicial da linguística da enunciação ainda bastante estruturada na ótica saussuriana.

Ainda sobre as influências de Saussure, mais para além do linguístico, é algo que pode explicar a importância de Roman Jakobson. Neste, encontramos um relevante teórico da linguística enunciativa, muito ligado a temáticas como o folclore, a poesia, a fonologia, entre outros incontáveis temas, como patologia da linguagem e sua aquisição. Não é possível mensurar toda contribuição desse linguista, mas o suficiente para compreender algumas importantes características da língua, com a abertura da linguística para a antropologia.

Jakobson lança a sua teoria da linguagem criando uma ideia de *shifters*, ou seja, ligando sujeito à língua. A enunciação é a atividade pela qual se manifesta a presença do locutor no interior do enunciado, e para tanto, alguns mecanismos de produção de sentido na enunciação foram pensados. Os *shifters*, uma reunião de características do símbolo, por se associar ao objeto, representados através de uma significação geral com características do índice, por estar em relação com o que representa, assume assim uma dupla caracterização. Então, podem ser entendidos como categorias verbais de tempo e modo.

Em *Linguística e poética*, Jakobson descreve de forma esquemática os elementos da comunicação (Emissor/locutor, receptor/destinatário, referente/assunto, mensagem, canal, e o código). Estabelecendo a ideia de que a partir do elemento da comunicação que a linguagem estiver centrada poderá exercer diferentes funções, sugerindo o seguinte modelo de funções:

- a) Função emotiva- centrada no emissor/locutor, tem como objetivo exprimir sentimentos, expressar a visão pessoal do emissor, suas opiniões, emoções e subjetividades.
- b) Função conotativa – Centrada no destinatário, tem por objetivo persuadir, convencer o receptor.
- c) Função referencial – centralizada no assunto/referente, objetiva informar, fazer saber sobre determinado fato ou assunto, num determinado contexto.

- d) Função fática – Está focalizada no canal, tem a finalidade de estabelecer e/ou manter ou encerrar contato.
- e) Função metalinguística – Centrada no código, busca refletir sobre a própria linguagem.
- f) Função poética – Está centrada em valorizar a mensagem, buscando criar um efeito expressivo da linguagem, por isso é comum a utilização de diferentes recursos da língua (estrutura, sonoridade, ritmo, significação/polissemia da palavra, entre outros).

Mas é com o estudo dos *shifters* que Jakobson realmente sistematiza um trabalho enunciativo da linguagem e identifica bem o uso dos *shifters*. Quanto ao código, o estudioso explica que, por um lado, o signo “eu” não pode representar seu objeto sem estar associado a ele e, em código diferente, o mesmo sentido é atribuído a diferentes sequências. No que diz respeito à mensagem, por outro lado, o signo “eu” não pode representar seu objeto se não estiver em relação com o objeto. A palavra “eu” designando o enunciado está em relação existencial com a enunciação, e funciona como índice. O que então diferencia um *shifter* de um não *shifter* é a referência ou não da enunciação.

Outros estudos que são de enorme referência na área, centram-se em Émile Benveniste, considerado o linguista da enunciação, é o primeiro teórico a partir do quadro Saussuriano a desenvolver um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação. Preocupado com os aspectos diacrônicos e sintáticos em uma perspectiva operatória da língua. O uso do termo “formal” em um dos seus conhecidos artigos – *O aparelho formal da enunciação* – caracteriza grande parte da sua trajetória ainda muito ligada à escola saussuriana. Para este estudioso, no que se aplica à linguística da enunciação, o objeto é singular, e o termo “formal” se refere aos mecanismos da enunciação e de sua concretização.

Neste sentido, diante da relevância dos seus estudos para a linguística da enunciação nos colocaremos na próxima sessão a apresentar suas principais contribuições para a proposta da análise da linguagem sob o viés do sentido.

## A teoria da enunciação em Émile Benveniste

Émile Benveniste, influenciado pelas ideias de Meillet (1966), inicia seus estudos relacionados à teoria da enunciação em meados dos anos 1966 (aluno de Saussure), cujo principal objetivo é buscar por compreender como se dá a transposição da língua para fala, ou seja, como se transpõem os conhecimentos internalizados que estão salvos na mente dos sujeitos para os atos individuais de fala? Melhor dizendo, como se passa de uma instância para a outra?

Para Émile Benveniste o homem está na língua e esta passa a ser a grande inovação de seu pensamento. Por isso, Dosse (1993) trata-o sob o rótulo da “exceção francesa”, e Thomas Pavel (1999) refere-se a Benveniste como “filósofo da linguagem”. No entanto, é válido pontuar que Benveniste não abandona as ideias do estruturalismo saussuriano, mesmo no *stricto sensu*, mantendo características fundamentais como a estrutura e a relação de signo, porém traz grandes contribuições especialmente quando compreende a linguagem entrecortada pelo social, para além da mera virtualidade, mas como prática, visto que entende a enunciação como a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1976, p. 80).

Nestes termos, Barbisan e Flores (2009) afirmam que:

Em 1970, no texto em que trata do aparelho formal da enunciação, que Benveniste mostra que o emprego da língua é um mecanismo relativo a toda a *língua* por meio da *enunciação*, da qual o *discurso* é uma manifestação. A *enunciação* é o ato de produzir um enunciado. A *língua* é o instrumento de que se utiliza o locutor para se enunciar e produzir *discurso*. Pela *enunciação*, processo de apropriação, a *língua* converte-se em *discurso*: o locutor apropria-se do *aparelho formal da língua* e se enuncia. *Pela apropriação da língua*, o locutor se estabelece em seu discurso, e instaura o interlocutor, o espaço e o tempo (BARBISAN; FLORES, 2009, p. 5-6, grifos do original).

A partir desse viés, de pensar no exercício da língua, Benveniste considera a “enunciação” como o ato de dizer (individual) e o enunciado – o dito, sendo que o processo de enunciação se dá através da instância de mediação entre a língua e a fala, organizada por meio das categorias da enunciação: A pessoa, o espaço e o tempo.

Conforme Fiorin (2017):

As categorias que compõem a instância da enunciação são a pessoa, o espaço e o tempo. A enunciação é a instância do *ego, hic et nunc*, ou seja, do *eu, aqui e agora*, porque, nela, alguém, num espaço e num tempo criados pela linguagem, toma a palavra e, ao fazê-lo, institui-se como “eu”, e dirige-se a outrem, que é instaurado como um “tu”. Isso é o conteúdo da enunciação. As categorias de pessoa, de espaço e de tempo vão constituir aquilo que Benveniste vai chamar “o aparelho formal da enunciação” (FIORIN, 2017, p. 972, grifos do original).

É sob tal obliquidade da língua enquanto estatuto científico, que o linguista francês define as operações que se materializam no ato da enunciação:

1. A mobilização da língua, a seleção e uso de um conjunto de categorias linguísticas para a efetivação do discurso.
2. Apropriação, ato individual pela qual a língua se materializa, colocando o sujeito como central na realização da enunciação.
3. Alocação: momento em que o enunciador “implanta o *outro* diante de si” (BENVENISTE, 1976, p. 82).
4. Referenciação, o enunciador busca criar uma representação do mundo, expressando sua relação com este.

Outro ponto muito significativo na teoria de Benveniste é a questão da intersubjetividade na linguagem, exposta no texto *A semiologia da língua*, estabelece oposição entre dois níveis de significação, que são o semiótico e o semântico, na tentativa de responder em que consiste a significação. O primeiro critério, então, de significação, Benveniste denomina de semiótico e o segundo, de semântico. A palavra passa a ser a unidade de operações sigmáticas que se realizam no nível da frase. No semiótico, a palavra está ausente e no semântico, é definidora do sentido.

Para Benveniste, a partir de duas correlações, a de personalidade e a de subjetividade, uma teoria linguística da pessoa verbal se forma com base na estrutura opositiva entre elas. Dizemos que, na visão de Benveniste, a pessoa não é definida apenas como presente ou ausente do traço da personalidade, mas é importante concebê-la no traço da subjetividade.

O linguista afirma que o caráter construtivo da linguagem é marcado pela impossibilidade de estabelecer oposição entre ela e o homem, negando assim o aspecto instrumental da linguagem. Conforme Benveniste, opor o homem à linguagem é opô-lo à sua própria natureza. A linguagem tem a função de dizer algo com que se articula a língua; a linguagem é um fato humano e está no homem quanto à interação da vida mental e cultural. O aparelho formal da enunciação é uma espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser anunciadas.

Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade na língua. Portanto, o conceito de enunciação se daria por colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização, neste sentido, Benveniste aponta assim para os indicadores de subjetividade (pronomes, tempos verbais, verbos de fala, advérbio de tempo e de lugar, funções sintáticas de interrogação, de intimação ou de asserção).

Logo, para o teórico o sujeito se constitui na e pela linguagem, e é através da enunciação que as marcas deste sujeito são representadas, é justamente nesse ponto que percebemos o diálogo entre Benveniste com as ideias propostas por Mikhail Bakhtin, pois ambos se recusam a separar homem e

linguagem, além disso, demonstram outras aproximações, como por exemplo, no que tange a compreender a enunciação como forma de representação que reflete e refrata o mundo, bem como, no fato de perceber a língua como uma atividade evolutiva e incessante que se perfaz à medida que é utilizada em situações reais de fala.

No entanto, Bakhtin traz uma ampliação desta perspectiva, ao observar que não há enunciado neutro, indiferente a valores, para este teórico todo enunciado expressa uma posição avaliativa que remete a outras vozes sociais, por isso, compreende as manifestações enunciativas como posições semântico-axiológicas, impregnadas de relações dialógicas. É sobre as contribuições bakhtinianas para os estudos enunciativos que nos colocaremos a discutir na próxima seção.

## Mikhail Bakhtin e a Enunciação

Bakhtin é considerado um pensador de múltiplos interesses, estiveram em seus espaços de reflexões temas como: ética, estética, psicologia, semiótica, linguística, entre outras. Neste último campo, percebe-se o refinamento do olhar para a análise da linguagem, mais especificamente para a concepção sobre o diálogo e como esse é importante no exercício da vida e da compreensão humana, bem como, para a presença constitutiva da palavra alheia nos enunciados, numa perspectiva dos discursos sociais.

Quanto ao campo da enunciação o estudioso sedimenta suas reflexões na construção de uma nova percepção da língua, não mais centrado na estrutura e sua formalidade, volta-se para o sujeito e a função da língua no seu cotidiano, sendo esta, um elemento orgânico, contextualizado e constantemente em mutação.

Diante dessas reflexões, propõe uma análise histórica da língua, bem como, das concepções culturais ideológicas presentes na manifestação da palavra, indo além dos estudos estruturalistas e formalistas da escola saussuriana, criticando, assim, uma versão de estudo da língua sobre a ótica do positivismo. Dessa forma, o diálogo assume um papel protagonista nos estudos de Bakhtin, sendo, pois, mais do que um elemento de conformidade, mas, sobretudo, de discussão e construção do pensamento e da compreensão do mundo como foi, é e será.

Melhor dizendo, a linguagem, na perspectiva dialógica, é vista como atividade que se estratifica em camadas socioaxiológicas, um fenômeno de duas faces, que presume sempre a existência de um falante e de um ouvinte – ainda que este não seja real, assim, situada nos eventos da vida, por isso, é heteroglóssica, multivocal, pois a interação entre os interlocutores é o princípio

fundador da linguagem, que se cumpre por intermédio do diálogo entre ouvinte e falante, mediado pela palavra, que é o “modo mais puro e sensível de relação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98-100).

Por sua vez, compreende a língua em sua integridade concreta e viva, visto que, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, assim, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto (VOLÓCHINOV, 2017, p. 173-5).

A proposta de Bakhtin é que a língua de fato seja tida como elemento de aplicação do sujeito e das suas impressões de mundo dentro da realidade vivenciada, desta forma, os propósitos comunicativos farão jus a sua existência. Não há para Bakhtin a enunciação sem as concepções ideológicas e, por isso, é impossível que seja separada do sujeito, haja vista que ela também é empírica. A língua é viva, sendo mutável e totalmente ligada à evolução. Ela está em sincronia com as transformações vivenciadas pelo indivíduo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as ideias de Mikhail Bakhtin trouxeram uma ótica diferente para a linguística da enunciação e, que ao mesmo tempo, passaram a ser um novo referencial no estudo e concepção da língua, questionando o papel do indivíduo como locutor e/ou locutário e sua participação como ser social.

Ao conceber a enunciação enquanto unidade da comunicação verbal, constituída por uma interação verbal, materializada por meio de intercâmbio comunicativo social, regulados na alteridade discursiva (o eu e o outro), funda, organiza e constrói a forma gramatical e estilística da enunciação, promovendo amplas, diversificadas e complexas maneiras de interagir. Nas palavras do filósofo: “As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados em um plano de sentido acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2010, p. 323).

Para a teoria bakhtiniana as vozes sociais que se materializam nos discursos pelas relações dialógicas são essenciais, pois deixam explícitas marcas axiológicas dos sujeitos e da sua relação com o outro, e com o mundo, é através de tais vozes que os enunciados são tecidos, constituídos, ecoados e reverberados no dialogar das inúmeras ações humanas, ou como apregoa Fiorin (2006, p. 27) “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem”.

Sob esse viés, a linguagem na teoria bakhtiniana é tecida através de uma trama de elementos ideológicos, a qual parte da relação das palavras/enunciados com a realidade, com seu autor e com as outras palavras anteriores. O juízo de valor, implicado na responsabilidade/responsividade advém daí,

pois, ao expressar vivências plurais, a linguagem reflete e, ao mesmo tempo, refrata a realidade, uma vez que sendo a palavra um “fenômeno ideológico por excelência”, e por isso mesmo avaliativa, “pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 127).

Ou seja, quando Bakhtin concebe a linguagem enquanto construção axiológica impregnada de relações dialógicas, sendo a língua vista como fenômeno social, nos aponta o fato de a interação verbal, nos atos enunciativos, estarem presentes pensamentos e axiologias que se dialogizam, pois a interação verbal oportuniza o encontro de posições ideológicas dos sujeitos discursivos. O autor aponta ainda para o fato de essas relações poderem acontecer não apenas entre enunciados, mas também no interior de enunciado.

Neste sentido, Bakhtin afirma:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciados integrais, mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representação do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro (BAKHTIN, 1997, p. 210).

As relações entre os locutores e os locutários e suas interações verbais trazem, ainda mais, riqueza à proposta de Bakhtin, pois confirmam a visão dialógica da língua. A interação entre os sujeitos no processo de construção do espaço de vivência pode evidenciar o contexto social, os elementos culturais e como se dá o seu desenvolvimento. O autor diz sobre o tema: Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Outro ponto marcante na teoria bakhtiniana, reside no fato de compreender o enunciado como fruto da “memória discursiva”, uma vez que construímos nossos enunciados a partir das *palavras alheias* (grifos nossos), ou seja, de enunciados que já foram ditos, por outros sujeitos, em outros contextos, em distintas situações comunicativas e esferas humanas, mas que inconscientemente, são assimilados, reelaborados e transformados, passando o discurso “alheio” a discurso próprio, pondo assim, um encontro da heterogeneidade com a singularidade, pois os discursos sociais (diferentes vozes dos outros) entram em luta pela consciência do indivíduo.

Mesmo o não dito, que corresponde ao antes da fala, daquilo que está sendo enunciado. O locutor, então, seria também um ouvinte, pois o discurso provavelmente não nasceu nele, mas na sua vivência como ser social, podendo

esse ser um reprodutor de ideias estabelecidas por enunciados anteriores. É, talvez, quando surge a concepção de que a intersubjetividade antecede a subjetividade. Outra forma é aquela constituída por vários locutores, direcionados para uma temática específica, que buscam se antecipar às propostas trazidas por terceiros, como contestações ou respostas.

Nessa perspectiva, essa variedade de manifestações propicia o desenvolvimento de uma imensa gama de metamorfoses linguística que são um reflexo das mutações do cotidiano empírico. Mas sem deixar de lado as ideias de alteridade dos indivíduos e de seus discursos.

Nesses termos Bakhtin faz a seguinte afirmação:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos dos séculos passados, podem jamais ser estáveis eles sempre irão mudar no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2010, p. 410).

É válido salientar que a forma como o diálogo ocorre e se desenvolve é uma preocupação pertinente nos estudos de Bakhtin, pois se transmite entre o locutor e o ouvinte as trocas de informações, que podem produzir alterações positivas ou negativas sobre um determinado elemento em questão, e assim, até mesmo compelir ideias que possam promover transformações extremamente difíceis para a vida em sociedade.

Da mesma maneira, podem fornecer significativos avanços e melhorias nesse universo de vivência. Sobre o tema, Volóchinov comenta: “A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele para *quem* se dirige (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos no original).

Quanto aos termos “ouvinte” e “receptor” Bakhtin (1997) vai na contra-mão da forma como são constituídos pela linguística tradicional, principalmente no que se refere ao papel do receptor e à ideia de passividade deste nos atos comunicativos, pois para o autor, ambos (ouvinte e receptor) precisam adotar uma atitude responsiva perante o que está sendo enunciado.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Melhor dizendo, o linguista já aponta para as questões das relações intersubjetivas, porém sob o ponto de vista bakhtiniano, estas relações necessitam ser estudadas por intermédio de um conjunto de noções, de temas (uma arquitetônica) referentes à palavra como signo ideológico e dialético – ao princípio dialógico, bem como aos discursos do cotidiano e, ao humanismo da alteridade.

A partir dessas condições, podemos refletir sobre o fundamento da ideia de a subjetividade ser sustentada pela intersubjetividade dialógica, pois, a compreensão, para Bakhtin, é um processo ativo segundo o qual há uma orientação em relação à enunciação que está em processo de compreensão, o interlocutor faz responder uma série de palavras suas, formando uma réplica.

Criticando o esquema tradicional de comunicação, em que o receptor exerceria uma função passiva limitará a compreender o significado linguístico, Bakhtin ressalta a posição responsiva e ativa ocupada pelo interlocutor em relação ao enunciado. “Nessa relação, o próprio locutor não espera uma compreensão passiva, mas sim uma resposta (concordância, participação, objeção, execução etc.), que se forma ao longo de todo processo de comunicação” (FLORES, 2012, p. 63).

Dessa forma, o estudioso nos mostra que é preciso saber distinguir entre a comunicação recebida e a comunicação assumida, pois toda palavra utilizada em uma determinada situação apresenta expressão e valoração sendo assim é um enunciado. Trazendo consigo juízo de valor, posições ideológicas e culturais. A língua é o elemento promotor da interação social e o diálogo é o princípio gerador da linguagem.

Nesse ponto, nos chama a atenção para o fato de que quando o sujeito se vê ele não enxerga a si próprio apenas, mas a todo o contexto social, econômico, cultural, ou seja, de forma interativa com o ambiente vivenciado e toda a sua historicidade, tem-se assim, a ideia do sujeito como produtor de práticas linguageiras concretas e historicamente situadas. Bakhtin torna então, nesse contexto, a palavra um elemento de grande complexidade, pois nunca está sozinha, sempre está trazendo consigo um imenso arcabouço de representações e intencionalidade arquitetadas das mais diferentes formas e contextos.

Assim, o uso da palavra deve ser realizado no mesmo contexto de responsabilidade sociointeracionista em que é concebida para exprimir visões e/ou versões. Por fim, podemos afirmar que Bakhtin é um criador de um novo paradigma para as ciências da linguagem promovendo um olhar único e imensurável para a teoria enunciativa, especialmente ao refletir sobre o valor do sujeito e do discurso na vida em sociedade, pautados, na concepção da linguagem como instrumento mediador semiótico, por meio da relação eu/outro, que busca refratar o mundo através da enunciação

## Considerações

Neste trabalho buscamos fazer uma discussão epistemológica da teoria da enunciação ao longo dos tempos, a qual toma “o sujeito na linguagem”, o que rompe com as ideias estruturalistas, como centros da nossa discussão trouxemos a perspectiva enunciativa de Benveniste e Bakhtin, os quais dialogam quanto ao fato do sujeito se constitui na e pela linguagem, pois se recusam a separar homem e linguagem, para ambos, é por meio da enunciação que as marcas deste sujeito, da sua representação do mundo que são construídas a partir da sua relação com o outro são reveladas – “O eu e o outro”, em Benveniste esta relação está intimamente ligada as ideias de *intersubjetividade* e *subjetividade* (Grifos nossos) e em Bakhtin este é o princípio do *dialogismo* (grifos nossos) a construção do “eu pelo tu”, uma vez que, compreende a língua como fato social. Porém, enquanto a enunciação em Benveniste se restringe ao campo da análise da linguagem, Bakhtin vai além, toma outros campos que ultrapassam a linguagem.

Sabendo que é notório o crescente interesse pelos estudos enunciativos, em suas mais variadas vertentes teóricas, os quais vêm sendo amplamente discutidos e aplicados nos cursos de graduações e pós-graduações em diversos países, uma das aberturas e provocações que ficaram latentes para estudos posteriores refere-se a pensar como e sob quais vertentes os estudos nessa área da linguística têm se firmado no contexto contemporâneo brasileiro, e quais as contribuições destes estudos para a compreensão e para o conhecimento do funcionamento da língua, e como tais teorias reverberam no campo educacional, mais especificamente, no ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

AGUD, Ana. Prólogo. *In*: HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Traducción y prólogo: Ana Agud. Barcelona: Anthropos; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BALLY, Charles. **Linguistique générale et linguistique française**. 2. ed. Berne, Suisse: Francke Berne, 1965.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Problemas de linguística geral; tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Nacional – Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BRÉAL, Michel. **Ensaio de semântica**: ciência das significações. Trad.: Arda Ferrés *et al.* Coordenação e revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. São Paulo: EDUC I Pontes Editores, 1992.

DESBORDES, Françoise. Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. *In*: AUROUX, Sylvain (org.). **Histoire des idées linguistiques**: la naissance des métalangages en orient et en occident. Tome 1. Liège; Bruxelles: Pierre Mardaga, 1992. p. 149-161.

FIORIN, Jose Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 44, p. 970-985, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n44a983>.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Dicionário de linguística da enunciação**. In: FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEXEIRA, Marlene (org.). São Paulo: Contexto, 2018.

FUCHS, Catherine. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. **Alfa**: Revista de Linguística da UNESP, São Paulo, n. 29, p. 111-129, 1985.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 20, n. 3, p. 805-817, 2010.

VALVERDE, Jose Maria. **Guillermo de Humboldt y la filosofía del lenguaje**. Madrid: Editorial Gredos, 1955.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Versão final

## TEXTO III

# DA EVIDÊNCIA SOCIAL À CULTURA BRASILEIRA: o *jeitinho brasileiro* em Lima Barreto, Tarsila do Amaral e Ariano Suassuna<sup>74</sup>

Sérgio Nunes de Jesus  
Margarete Fidelis Vicente  
Alice de Castro Algayer  
Fernanda Giron

Cacoal-RO;  
10 de março de 2022  
(...em tempos de pandemia...)

Caro colega, professor, a nossa pesquisa objetiva analisar as obras literárias *O homem que sabia javanês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), do Pré-modernismo, e *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), da Geração 1945, além da pintura *Morro da Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), do Modernismo, a evidenciar o *jeitinho brasileiro de ser*, fator cultural construído nas esferas sociais, econômicas e políticas, desde o período colonial do Brasil, no século XVI. Para as Ciências Sociais, esse artifício é um mecanismo social característico da cultura brasileira, que envolve a quebra de regras, leis ou padrões (DUARTE, 2006), no intuito de tratar de problemas enfrentados no momento em que ocorrem. Dessa forma, é válido ressaltar as produções artísticas como materialidades da ideologia cultural do Brasil, em determinado tempo e espaço (regionalidades), no caso apresentado, do Pré-modernismo à Geração 1945, do Modernismo, e o avançar contemporâneo. Portanto, considera-se que, devido ao processo histórico-transformativo do *jeitinho brasileiro* como mazela do país, a análise de obras que tratam do respectivo contexto contribui para o estudo e pesquisa do tema e, conseqüentemente, possível dissociação, discursiva e prática, entre comportamento cultural e atitudes antiéticas – corrupção, no meio social, econômico, político e ambiental.

74 O texto faz parte do projeto de pesquisa *Literatura e Sociedade* do Grupo Práticas Discursivas na Amazônia (PDA/CNPq-IFRO e GP Lin/UNIFAL); originalmente apresentado no XI Congresso Norte Nordeste Pesquisa e Inovação (CONNEPI, Maceió, Alagoas); aqui vai apresentado como capítulo da obra com alterações devidas.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# DA EVIDÊNCIA SOCIAL À CULTURA BRASILEIRA: *o jeitinho brasileiro* em Lima Barreto, Tarsila do Amaral e Ariano Suassuna

Sérgio Nunes de Jesus  
Margarete Fidelis Vicente  
Alice de Castro Algayer  
Fernanda Giron

DOI: 10.24824/978652513125.2.73-84

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## Para entender o problema: breve introdução...

Segundo Ribeiro (2010), o povo brasileiro surgiu no século XVI, no processo colonizador do país, com a prática indígena denominada *cunhadismo*, que consistia na incorporação de europeus e, posteriormente, africanos à comunidade, de forma a estabelecer casamentos, ou apenas relações sexuais.

Esse processo de originalidade do povo brasileiro, a participar, principalmente europeus, africanos e indígenas, é caracterizado pela miscigenação, conforme Coutinho (2011). Logo, ainda no Brasil Colonial, há o início do estabelecimento de vínculos humanos à terra natal, a caracterizar o país tanto de forma inter-regional quanto internacional, diferentemente de teóricos defensores do ‘romântico ao colonial’.

Devido às diversas influências externas e à forma de colonização, de acordo com Freire (1984) e Freitas (1997), a cultura brasileira é plural, complexa e formada por várias subculturas. Assim, a sociedade brasileira caracteriza-se por uma cultura híbrida, desde seu processo de formação. Porém, apesar da diversidade apresentada, pode-se considerar que, no Brasil, existem traços estruturais que envolvem todas as unidades do país, a representar os pressupostos básicos para identificação brasileira desses indivíduos, como o conjunto linguístico, artístico (material e imaterial) e comportamental.

Assim, no caso brasileiro, as materializações ideológicas que acompanham as transformações espaciais e temporais do país, a envolver sistemas políticos, econômicos e sociais de organização, retratam *o jeitinho de ser*. Conforme Ramos (1983), esse aspecto comportamental consiste em uma característica cultural do povo brasileiro, um tipo de prática ou processo para resolver dificuldades, em face de uma racionalidade instrumental vigente, rigidez de normas, códigos e leis.

Diante dessa definição, ressalta-se a problemática atual do Brasil: a influência do *jeitinho brasileiro de ser* no cometimento de atitudes antiéticas – como a corrupção, por parte da sociedade, independentemente da classe socioeconômica ou cargo.

A partir desse contexto, observa-se a importância da literatura brasileira, que segundo Coutinho (2011), é a alma brasileira, no contato da realidade histórica, social e psicológica humana. Assim, essa ampla e complexa produção artística, relacionada ao usufruto da Língua(gem), torna-se responsável, ou detentora de poder, por representar o povo brasileiro, de fora a fora, em suas peculiaridades e unidades.

Dessa forma, para o embasamento do tema, analisa-se na literatura, pelo escritor paraibano Ariano Suassuna (1927-2014), o retrato do ‘mentiroso por amor à arte’ e do ‘esperto à salvação’, características respectivas dos personagens Chicó e João Grilo, da obra *Auto da Compadecida*, publicada em 1955, além da representação, ao vivo e em cores do Sertão Nordestino – e sua condição socioeconômica, política, ambiental e religiosa.

Também, considera-se o escritor e jornalista carioca Lima Barreto (1881-1922), que retrata o ‘oportunista criativo’, característica do personagem Castelo, do conto *O homem que sabia Javanês*, publicado em 1911, a representar a imigração nordeste-sudeste e o desemprego no Brasil recém-república.

Já na pintura, ressalta-se a artista Tarsila do Amaral (1886-1973) que, presente na Semana da Arte Moderna (1922) em São Paulo, evento-resposta às vanguardas europeias, a inovar conceitos sobre identidade nacional e modernismo, representa na obra *Morro de Favela* (1924), a realidade da população imigratória – ex-escravos e camponeses, nos grandes centros do Brasil, no início do século XX, que ficaram à margem da sociedade urbanizada, isto é, nas favelas (extremidade pobre da zona dotada de baixa infraestrutura e condições humanas para o desenvolvimento).

Diante do supracitado, observa-se historicamente a construção cultural do *jeitinho brasileiro de ser* que, atualmente, é associado a atitudes corruptivas, nos setores social, econômico, político e ambiental. Assim, evidencia-se a importância do estudo e pesquisa, por meio das produções artísticas (materialidades ideológicas), para o desenvolvimento do conhecimento ciente, que valoriza culturalmente a capacidade do povo brasileiro de se enquadrar à nação, por meio do aproveitamento de condições adversas, na ação comportamental, sem descumprir com a responsabilidade jurídica e natural, inerente ao ser humano em convívio social.

## **Dos materiais aos métodos da pesquisa**

O presente texto foi desenvolvido nas pesquisas vinculadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, ministradas pelos professores orientadores

Sérgio Nunes de Jesus, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal e Celso Ferrarezi Jr., da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

Para o estudo e pesquisa, foram utilizados livros didáticos, literários e históricos, bem como o uso de computadores com acesso à Internet. A leitura das obras foi feita de forma individual pelas pesquisadoras e, posteriormente, houve o debate em conjunto sobre os aspectos políticos e socioeconômicos correlacionados, a abordar o tema central: cultura brasileira.

Isto posto, buscou-se estabelecer um paralelo entre a arte moderna, materializada pelos autores em forma de obras literárias e pinturas, com as ações corruptivas da contemporaneidade – influente no desenvolvimento humano e na identidade nacional.

### **Um aparte nessa discussão – Lima Barreto e o oportunista criativo**

Afonso Henriques de Lima Barreto, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, e falecido em 1 de novembro de 1922, com 41 anos de idade, na mesma localidade, foi um escritor e jornalista brasileiro. Filho de pais pobres, Barreto ficou órfão de mãe na infância. Coursou Engenharia na Escola Politécnica, porém, abandonou o curso para trabalhar como escrevente copista na Secretaria de Guerra, e sustentar a família.

Para aumentar a renda, Lima Barreto escrevia textos para jornais cariocas. Era simpático ao anarquismo, e militou na imprensa socialista da época. Foi alcoólatra e teve problemas psiquiátricos relacionados à depressão.

Sobre as características literárias do autor, observa-se a produção dos gêneros textuais: romances, sátiras, contos e textos jornalísticos. Em suas obras, Barreto abordou injustiças sociais e críticas ao regime político da República Velha (1889-1930). Dessa forma, apresenta-se como um escritor de transição entre o Realismo e o Modernismo, cujo estilo é despojado, coloquial e fluente, além de ser fora dos padrões da época (Barbosa, 1952). As principais obras são: *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909), *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915), *Numa e ninfa* (1915), *Os bruzundangas* (1923), *Clara dos Anjos* (1948) e *Diário Íntimo* (1953).

O conto *O homem que sabia Javanês* foi publicado pela primeira vez no jornal *Gazeta da Tarde*, do Rio de Janeiro, em 28 de abril de 1911. Posteriormente, foi incluído em coletâneas do autor, além de adaptado para o cinema, em forma de curta-metragem, nos anos de 1988 e 2008.

A partir da análise da obra, observa-se a representação, por parte do autor, da denominada “malandragem brasileira”, pelo protagonista Castelo, baiano imigrante no Rio de Janeiro. Para contornar os problemas financeiros

provenientes do desemprego, contexto do Brasil no início do século XX, o personagem principal usufrui de uma oportunidade fora do alcance pessoal, que é ser professor de javanês.

Contudo, a mentira não é o foco metodológico do processo apresentado, e sim o conjunto de ideias, pensamentos e atitudes para o cumprimento de um objetivo – matéria ideológica para constituição do *jeitinho brasileiro de ser*.

Assim, destaca-se no trecho: *Precisa-se de um professor de língua javanesa. Cartas, etc. Ora, disse cá comigo, está ali uma colocação que não terá muitos concorrentes; se eu capiscasse quatro palavras, ia apresentar-me* (BARRETO, 1997, p. 1), o pensamento imediato de simplicidade e tranquilidade do povo brasileiro, mesmo sobre um fato complexo e desconhecido – idioma novo e exótico.

Também, ressalta-se a criatividade, confiança, persistência e determinação, apesar das dificuldades materiais e imateriais, da figura brasileira ao buscar soluções para a questão em voga, contexto observado no trecho: *Convenci-me que aquela era a língua mais fácil do mundo e saí. [...] Não imaginas as grandes dificuldades com que lutei, para arranjar os quatrocentos réis da viagem! É mais fácil – podes ficar certo – aprender o javanês... Fui a pé. Cheguei suadíssimo* (BARRETO, 1997, p. 2).

Dessa forma, com esperteza e cautela, o oportunista nacional utiliza artifícios, por meio da perspicácia e inovação, para o convencimento alheio. Esse processo de materialização ideológica imediata à fala pode ser identificado no trecho: *Não contava com essa pergunta, mas imediatamente arquitetei uma mentira. Conte-lhe que meu pai era javanês* (BARRETO, 1997, p. 2). Assim, há o cumprimento do objetivo em favor do indivíduo, detentor do elemento persuasivo-comunicativo.

Além disso, há abordagem do contexto de miscigenação do povo brasileiro, crescente no início do século XX, a partir dos incentivos migratórios como no fragmento: *Tu sabes bem que, entre nós, há de tudo: índios, malaios, taitianos, malgaches, guanches, até godos. É uma comparsaria de raças e tipos de fazer inveja ao mundo inteiro* (BARRETO, 1997, p. 3).

Logo, considera-se a figura do ‘oportunista criativo’, retratado na obra *O homem que sabia javanês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), como pressuposto para a mudança de realidades socioeconômica, política e cultural do indivíduo frente as inúmeras dificuldades atuantes no país. Por conseguinte, esse contexto apresenta-se como fundamental para construção ideológica da identidade nacional.

## Da essência da arte à Tarsila do Amaral: o negro e a favela

Tarsila do Amaral (1886-1973) foi uma das mais importantes artistas do Brasil. Após passar dois anos em Paris, retornou a São Paulo em 1922 para

integrar o “Grupo dos Cinco”, que defendia as ideias da Semana de Arte Moderna (1922), e tomar a frente do Movimento Modernista no país. A pintura *Morro da Favela*, de 1924, possui uma visão idílica da fase pau-brasil, com casas construídas deliberadamente sob um solo cheio de altos e baixos, contato direto com a vegetação, animais selvagens e domésticos.

É válido ressaltar que, ‘favela’ é o nome de uma planta que encobria os morros da região de Canudos. Os soldados do Exército Nacional, ao retornarem para o Rio de Janeiro, desassistidos, construíram moradias provisórias no Morro da Providência. Como referência ao local, o morro passou a ser popularmente conhecido por Morro da Favela. Já na década de 1920, o termo ‘favela’ passou a ser usado para designar habitações improvisadas que ocupavam os morros nas extremidades urbanas.

Portanto, considera-se que, com olhar característico, a pintura *Morro de Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), retrata a marginalização social do negro após a abolição da escravidão, em 1888, pela assinatura da Lei Áurea, obrigado a estabelecer-se em locais periféricos, suburbanos e de baixas condições de vida.

### **O crítico e criador Ariano Suassuna: do ‘mentiroso por amor à arte’ e do ‘esperto à salvação’**

Desde 1990, Ariano Vilar Suassuna (1927-2014), advogado, professor, teatrólogo e romancista, ocupa a cadeira número 32 da Academia Brasileira de Letras. Filho de João Suassuna e de Rita de Cássia Vilar, Ariano Suassuna estava com um pouco mais de três anos quando seu pai, governador do Estado da Paraíba entre 1924 e 1928, foi assassinado no Rio de Janeiro.

Em 1942, a família se mudou para Recife, em Pernambuco, e os primeiros textos de Suassuna foram publicados nos jornais da cidade. Em 1946, Ariano iniciou a Faculdade de Direito e se ligou ao grupo de jovens escritores e artistas que tinha à frente Hermilo Borba Filho, com o qual fundou o Teatro do Estudante Pernambucano (TAVARES, 2014).

No dia 19 de janeiro de 1957, casou-se com Zélia de Andrade Lima, com a qual teve seis filhos. Em 1969, foi nomeado Diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, cargo em que ficou até 1974. Foi Secretário de Educação e Cultura do Recife no período de 1975 a 1978. Doutorou-se em História pela Universidade Federal de Pernambuco em 1976, e foi professor da UFPE, onde lecionou Estética e Teoria do Teatro, Literatura Brasileira e História da Cultura Brasileira.

O *Auto da Compadecida* (1955), encenado em 1957 pelo Teatro Adolescente do Recife, conquistou a medalha de ouro da Associação Brasileira de

Críticos Teatrais. A peça foi traduzida e representada em nove idiomas, além de ser adaptada com enorme sucesso para o cinema, em 1999.

Baseada na literatura de cordel, característica do autor, a obra destaca-se pela história, de nome *O testamento da cachorra*, linguagem regionalista e estilo crítico-moralizante, nos aspectos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais, a incluir o fator religioso – predominante no gênero textual denominado auto.

Dessa forma, destaca-se na dramaturgia os personagens João Grilo, caracterizado como ‘esperto à salvação’, e Chicó, como “mentiroso por amor à arte”, uma vez que, segundo o próprio autor, o *jeitinho brasileiro de ser* é um fator ideológico embasado no teor histórico-artístico e que, portanto, dissocia-se dos atos prejudiciais e depredativos ao homem.

Como forma de expressão desses indivíduos característicos do sertão nordestino, ressalta-se o aspecto cultural (material ou não), contribuinte para a construção da identidade nacional, bem como a maneira de enfrentamento de situações adversas, contexto observado no trecho: *João Grilo – E você não estava com os braços amarrados, Chicó? Chicó – João, na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo! João Grilo – Mas que jeito você deu? Chicó – Não sei, só sei que foi assim!* (SUASSUNA, 2014, p. 46-7).

É válido ressaltar que, a justificativa dada para o processo comunicativo do brasileiro, no caso representado pelo personagem Chicó, o ‘mentiroso por amor à arte’, apresenta-se como válida, uma vez que o ambiente de produção ideológica é o sertão, caracteristicamente quente e seco, como no trecho: *Manuel – Eu o conheço, estou até de olho nele por causa das histórias que vive contando. João Grilo – Aquilo é o sol. Não vá ligar isso não. O sol do sertão é quente e Chicó começa a ver demais. É o sol!* (SUASSUNA, 2014, p. 135).

Além disso, há a abordagem da desigualdade social, problemática presente no Brasil desde a colonização e, conseqüentemente, retratada na literatura nacional sob diferentes aspectos. O autor Ariano Suassuna realiza esse importante processo, sob ótica peculiar e cultural, como no trecho da obra analisada: *João Grilo – E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima da cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr’o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingo!* (SUASSUNA, 2014, p. 30).

Esse contexto apresenta-se como mola propulsora para o desenvolvimento da condição de esperteza que, como já afirmado, deve ser julgada pela misericórdia, e não pela justiça propriamente dita. Dessa forma, o personagem João Grilo é destinado institucionalmente à salvação, bem como o restante dos brasileiros assim identificados. Esse pressuposto pode ser observado no fragmento: *Palhaço – Auto da Compadecida! Uma história altamente moral*

*e um apelo à misericórdia. João Grilo – Ele diz “à misericórdia”, porque sabe que, se fôssemos julgados pela justiça, toda nação seria condenada* (SUASSUNA, 2014, p. 19).

É válido analisar, inclusive, o reconhecimento por parte do próprio brasileiro, da própria característica que lhe é dada, a exemplo de João Grilo, o ‘esperto à salvação’, além do aspecto linguístico como fator de identidade nacional, dotada de marcas regionalistas, sem necessariamente predominar o padrão da norma culta, como observado nos trechos, respectivamente: *Demônio – Calem-se todos. Chegou a hora da verdade. [...] João Grilo – Então já sei que estou desgraçado, porque comigo era na mentira* (SUASSUNA, 2014, p. 120); e *Chicó – Descome, João? João Grilo – Sim, descome, Chicó. Come, ao contrário* (SUASSUNA, 2014, p. 74).

A partir da apresentação e análise dos segmentos do texto dramático da obra *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), considera-se factível a expressividade no processo comunicativo entre os personagens, a destacar a figura representativa nacional do ‘mentiroso por amor à arte’ e do ‘esperto à salvação’, uma vez que essas qualidades se culminam artisticamente como fator cultural de identidade do povo brasileiro.

### **A discussão: o jeitinho brasileiro de ser...**

Para as Ciências Sociais, o *jeitinho brasileiro de ser* pode ser compreendido como um mecanismo social característico da cultura brasileira, que envolve a quebra de regras, leis ou padrões (DUARTE, 2006), no intuito de tratar de problemas enfrentados quando ocorrem.

Dessa forma, observa-se que há a prevalência do homem, brasileiro no caso, e seus interesses pessoais em detrimento do próximo, no âmbito social, econômico, político e ambiental. Quando associado à ocorrência de crimes constitucionais ou atos antiéticos, esse contexto é justificado pela identidade nacional característica, a construir e disseminar estereótipos, nacional e internacionalmente.

Segundo Flach (2012), o jeitinho, como uma ação realizada para contornar uma determinada situação, caso não acarrete prejuízo a terceiros ou ao Estado, caracteriza-se positivamente, e caso acarrete prejuízos a terceiros ou forte ruptura das regras e normas, classifica-se negativamente, processo denominado malandragem.

Assim, evidencia-se que, com relações mútuas, as práticas organizacionais da sociedade influenciam a produção cultural a incluir o aspecto comportamental e ritualístico, bem como são influenciadas por essa. Encontram-se, portanto, no ambiente organizacional, manifestações do jeitinho por meio de

caminhos alternativos para normas universais, sem comprometer o funcionamento devido do país como um todo.

## Considerações

A partir da análise das obras literárias *O homem que sabia Javanês* (1911), de Lima Barreto (1881-1922), do Pré-modernismo, e *Auto da Compadecida* (1955), de Ariano Suassuna (1927-2014), da Geração 1945, além da pintura *Morro da Favela* (1924), de Tarsila do Amaral (1886-1973), do Modernismo, evidenciou-se o *jeitinho brasileiro de ser*, fator cultural construído nas esferas sociais, econômicas e políticas, desde o período colonial do Brasil, no século XVI.

Dessa forma, observa-se que, o processo de formação do povo brasileiro, a partir da miscigenação, reúne elementos materiais e imateriais para constituição da cultura do país, caracterizada pela diversidade regional e temporal, a acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e ambientais.

Diante do supracitado, considera-se que, como ato anticonstitucional que traz prejuízos nos setores humanos, a corrupção dissocia-se do processo histórico-cultural formador do *jeitinho brasileiro de ser* encarado como condição de identidade própria ao enfrentamento de realidades injustas e difíceis no país – a exemplo da desigualdade social, problema enraizado desde a colonização, no século XVI.

Portanto, ressalta-se as produções artísticas, no caso apresentado a literatura e a pintura brasileira, como material ideológico de representação do país e seus indivíduos, a atribuir valores e especificidades ao povo em questão, fonte de cultura e saberes que devem ser valorizados, ao invés do incentivo ao fator corruptivo, no meio social, econômico, político e ambiental.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **O homem que sabia javanês e outros contos**. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997.

COUTINHO, Afrânio. **Conceito de literatura brasileira**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DUARTE, Fernanda. **Exploring the interpersonal transaction of the Brazilian Jeitinho in Bureaucratic Contexts**. Organization, 2006.

FLACH, Leonardo. O jeitinho brasileiro: analisando suas características e influências nas práticas organizacionais. v. 12, n. 3, p. 499-514. **Revista Gestão e Planejamento**: Salvador, 2012.

FREIRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e estratégias do desenvolvimento**: elementos de uma sociologia especial da administração. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Schwarcz, 2010.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO IV

# METAMORFOSES: leituras da poética contemporânea brasileira<sup>75</sup>

*Margarete Fidelis Vicente*

*Sérgio Nunes de Jesus*

*Ana Christina de Sousa Damasceno*

---

*Cacoal-RO; Parnaíba-PI*

*25 de março de 2022*

*(...em tempos de pandemia...)*

Caro colega, professor, o século XX foi caracterizado pelas constantes modificações e movimentos ocorridos no Brasil, entre eles pode-se destacar o Concretismo – Marginal – Engajado que foi idealizado pelos irmãos Augusto Campos e Haroldo Campos e por Décio Pignatari (poeta, ator, publicitário, ensaísta e professor). Sendo assim, observamos que o movimento literário se apresenta em uma premissa contemporânea e inovadora, retratando de forma abstrata a realidade da nação, exibindo críticas e poemas no formato de trocadilho. Essas formas geométricas e os objetos de uso cotidiano representam também, de maneira ‘não-linear’ o pensamento, bem como a crítica de artistas desses movimentos; seus materiais desvalorizados conquistam valor e admiração pela ‘forma abstrata’ que são apresentadas e permitindo ao apreciador (leitor) pensar, refletir e caracterizar os pormenores sobre a obra apresentada e seu valor sociocultural na sociedade contemporânea brasileira.

---

75 O texto faz parte do projeto de pesquisa *Literatura e Sociedade* do Grupo Práticas Discursivas na Amazônia (PDA/CNPq-IFRO e GP Lin/UNIFAL). Originalmente apresentado no IX Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica em São Luís-MA.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# METAMORFOSES: leituras da poética contemporânea brasileira

Margarete Fidelis Vicente

Sérgio Nunes de Jesus

Ana Christina de Sousa Damasceno

DOI: 10.24824/978652513125.2.85-100

---

## Entendendo a arte poética – primeiras leituras...

Com as mudanças ocorridas no Brasil por volta do século XX, sob influências da Revolução Industrial, as transformações poéticas e artísticas ganharam novas abordagens que inovavam e, ao mesmo tempo, diversificavam as suas formas e maneiras de se pensar a arte contemporânea.

Assim houve mudanças que marcaram o modo de agir, pensar e viver do sujeito, na época a palavra símbolo de civilização era “INFORMAÇÃO”. A transformação na arte poética competia com as máquinas e os meios de comunicação. Dentre a nova concepção de poesia, destaca-se o Concretismo/Marginal/Engajado, essa tendência foi trabalhada e teve como precursores aqui no Brasil: *Décio Pignatari, Augusto Campos e Haroldo Campos*, na contemporaneidade trabalhada por *Arnaldo Antunes* com a vertente verbivocovisual, ou seja,

Na poesia concreta, diz-se da forma de apresentação de um poema em que o texto é organizado segundo critérios relacionados aos aspectos gráficos e fonéticos das palavras; integração do verbal, do visual e do sonoro. Conceito criado por *James Joyce*, poeta irlandês (1882-1941).<sup>76</sup>

## Primeira leitura: olhar contemporâneo

*Pignatari e os Irmãos Campos* formaram a tríade essencial do Concretismo. Dessa forma, o país já apresentava avanços tecnológicos nos meios de comunicação, apresentando uma linguagem moderna e diferente,

pois era necessária a reformulação da poesia condizente com a atual sociedade avançada. Houve a ruptura com valores tradicionais que se dispersaram por meio de propostas alternativas ou experimentais, buscando novos caminhos ou exprimindo de maneira pouco convencional as tensões do país.

O concretismo foi idealizado e realizado pelos irmãos *Haroldo e Augusto de Campos* e por *Décio Pignatari*. Em 1952 esse movimento começou a ser divulgado através da revista “Noigrandes” (“antídoto contra o tédio” em linguagem provençal), mas seu lançamento oficial aconteceu em 1956, com a Exposição Nacional da Arte Concreta em São Paulo. Suas propostas aparecem no Plano Piloto da Poesia Concreta; assinado por seus inventores<sup>77</sup> (grifos do original).

A crise na literatura e a conjunção ao concretismo trouxe a Eliminação das fronteiras: arte erudita e a popular; Ecletismo como base social (comunicação e estética); Intertextualidade (intencional); Nihilismo (diversas filosofias radicais – nada são absolutas); Individualismo (o ser pós-moderno); Humor (a vida voltada para o consumo).

Sabe-se que, a partir da década de 1950, no século XX, surgem comportamentos e procedimentos que confrontam as ideias tradicionais literárias. Uma renovação artística com valor cultural brasileiro.

Na poesia concreta, a comunicação entre o texto e o leitor se faria através do visual, com formas geométricas, na tentativa de criar um objeto-mensagem, ou seja, pretendendo o poema em si. Poderia, então, fragmentar palavras, desobedecer à sintaxe e ainda explorar o ludismo sonoro e as cores. A arte sofria assim um forte impacto.

## Objetivando a problemática poética

A presente pesquisa tem como objetivo relatar as influências do Concretismo, Marginal, Engajado na poética literária como suporte no desenvolvimento de uma literatura contemporânea e inovadora.

Dessa forma, pode-se fazer uma prévia dessa tendência que realmente fez e continua fazendo parte dos nossos contextos artística e literária, bem como da envergadura moral da sociedade, pois *sem forma revolucionária não há arte revolucionária* (MAIAKOVSKI, 1961).

77 Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Tend%C3%AAncias-Da-Literatura-Comtempor%C3%A2nea/674222.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

## A poética concretista

As poesias concretas trazem novas formas de expressão: valorização da forma e da comunicação visual, sobrepondo ao conteúdo.

O poema da poesia concreta é chamado de poema-objeto por causa dos recursos estilísticos adotados: a eliminação de versos e a incorporação de figuras geométricas. Os poemas concretos possuem carga semântica, mas diferenciam-se por enfatizar o conteúdo visual e sonoro das palavras.

Podemos levantar algumas características gerais na poesia concreta: o verso é abolido; o espaço do papel é aproveitado para fins significativos; há valorização dos aspectos visual e sonora; os vocábulos são representados nos seus aspectos geométricos.

Para os concretistas a arte é autônoma e a sua forma remete às da realidade, logo, as poesias, por exemplo, estão cada vez mais próximas das formas arquitetônicas ou esculturais. As artes visuais não figurativas começam a ser mais evidentes, a fim de mostrar que no mundo há uma realidade palpável, a qual pode ser observada de diferentes ângulos.

A poesia não está no referente e sim no trabalho artístico da mensagem, como na arte poética de Ferreira Gullar, que apresenta textos revolucionários para a própria Literatura. O poeta precisa dar importância ao social através de temas inovadores, que caberiam na arte engajada.

Portanto, o Modernismo brasileiro começou a incorporar na sua arte a preferência pelo verso livre, a valorização poética do cotidiano e o culto do primitivismo. Destacam-se os temas políticos, sociais, religiosos e sensuais-eróticos, dentro de uma preocupação existencial.

É válido ressaltar na poesia Concreta, Engajada e Marginal o seu valor a partir dos sentidos que são predominantes em suas interpretações – vejamos:

[...] a semiótica é o questionamento sobre a natureza dos signos e suas relações para compreensão da Literatura. O sentido do texto adquire a grandeza em função do ambiente linguístico em que os termos se intercalam. No caso poético, questiona-se o que é, porque foi feito e como se deu tal procedimento.<sup>78</sup>

A poesia concreta interdepende de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos, semânticos, em que se revela sua potencialidade,

78 Disponível em: [http://ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_literarios/pdf\\_literario/099.pdf](http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/099.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

figurando um posicionamento ideológico na cosmovisão do autor. Assim, o leitor apreende as informações por meio de seu universo cultural. A arte é um meio pelo qual o homem busca o conhecimento da realidade.

## Entendendo as discussões

Os precursores foram *Haroldo de Campos*, *Augusto de Campos* e *Décio Pignatari*. Estes autores tinham como principal objetivo incorporar à poesia os signos da sociedade moderna, aliando a exploração de aspectos formais e a observação crítica da realidade, utilizando o aspecto VERBI-VOCO-VISUAL (semântico, sonoro e visual).

A estrutura formal da poesia concreta encerra o ciclo do verso (unidade rítmico-formal); o espaço geográfico como agente estrutural; estrutura espaço-tempo difere do temporístico, linear; apelo à comunicação não verbal; o poema concreto é um objeto de si mesmo; predomina a geometria e a matemática da composição.

A poesia não está no referente e sim no trabalho artístico da mensagem, como na arte poética de *Ferreira Gullar*, que apresenta textos revolucionários para a própria Literatura. O poeta precisa dar importância ao social através de temas inovadores, que caberiam na arte engajada. Percebe-se então que o conteúdo é uma construção discursiva referente à ideologia do autor.

Além da conduta psicossocial, outro recurso visível da arte engajada é a intertextualidade ocorrida em forma de paráfrase, paródia e estilização, em uma articulação literária muito bem trabalhada. É um processo democrático discursivo, fazendo interagir a Literatura, em expectativas poética, social e mítica.

No entanto, não é apenas o reflexo social que caracteriza as obras da arte engajada. A produção literária apreende signos verbais e não verbais, trabalhando o diálogo entre texto e extratexto, ou seja, texto e situação. Entende-se que o Concretismo, a partir de suas propostas, provocou na arte uma verdadeira transformação.

Os recursos gráfico-visuais mudam os meios de comunicação, desenvolvendo a relação entre significante e significado. Há preocupação com o conteúdo visual e sonoro, distribuindo cor, tamanho, espaço, onde surgem novos símbolos, em que uma letra consegue sintetizar a mensagem poética.

Dessa forma, a melhor forma de compreender a sociedade em que se vive é por meio da sua produção cultural.

## Analizando as vertentes da poética contemporânea:

**Canção:** *Pena*

**Artista:** *O teatro mágico*

**Álbum:** *Segundo ato*

**Figura 1 – Teatro Mágico “O Segundo Ato”**



Fonte: [som13.com.br/o-teatro-magico/albums/o-segundo-ato](http://som13.com.br/o-teatro-magico/albums/o-segundo-ato).

[...] *O palhaço pena*  
*Quando cai o pano e o pano cai*  
*A porcentagem e o verso*  
*Rifa, tarifa e refrão*  
*Talento provado em papel moeda*  
*Poesia metamorfoseada em cifrão [...]*

Neste trecho pode ser analisada uma vertente que vai ao encontro do tema deste artigo. Destacando-se assim a metamorfose da poesia que está inserida na musicalidade, sendo este, um mecanismo fortemente trabalhado na contemporaneidade por *Arnaldo Antunes* conhecido como a vertente *verbivocovisual*. A música *Pena* da banda *O teatro mágico* não é uma crítica e sim uma exaltação à poética.

**Canção:** *Repente*  
**Compositores:** *André X e Philippe Seabra* (1988)  
**Artista:** *Plebe Rude*  
**Álbum:** *Identidade*

**Figura 2 – Plebe Rude “Identidade”**



Fonte: [som13.com.br/plebe-rude/albums/identidade](http://som13.com.br/plebe-rude/albums/identidade).

*De repente distância  
Diferença regionais  
De repente ignorância  
O estado das capitais  
No nordeste a terra descansa em paz  
Longe da Fortaleza não está mal  
João é uma Pessoa comum e feliz  
No horizonte tem as luzes de Natal  
Dona Teresina vira pro lado  
E pergunta se seu São Luiz está bem  
Olhando na mesma direção cristã  
Vendo o menininhozinho de Belém  
Eu procuro além dos Recifes  
Eu só quero uma visão melhor  
Se não der de ver, de Aracajú  
Vou ver se a vista é boa em Maceió*

*A negligência vem mais de cima  
Estado, Deus, país, tanto faz  
A esperança é o que sustenta  
E o improviso é um dito popular  
E o improviso é um dito popular  
A festa da raça e da tradição  
Da cidade baixa subo de elevador  
Senhor do Bonfim, por favor veja por mim  
Vou ver me entendo em São Salvador  
Em nome do Pai e do Espírito Santo  
De Vitória ganho Minas Gerais  
Terra fértil eu quero mais um horizonte belo  
O sol nascente se põe em Goiás  
De Cuiabá, Campo Grande  
Posso ouvir tiros da caça animal  
Mas o que vejo é a ameaça  
Refletida nas águas do Pantanal  
De repente um repentista  
A rima de improvisar bem  
Sem querer um repentista  
Faz prosa com o pouco que tem  
Na Amazônia, Roraima, Acre, Rondônia  
Índio faz canoa com poucos paus  
Então alguma coisa errada, floresta devastada  
Mas francamente que zona perto de Manaus  
Pra atingir em cheio nosso coração  
Eu chego no Distrito Federal  
Uma vista honrada e privilegiada  
Agora entendo por que o país esta mal  
Passo por Curitiba e Floripa  
E navego o Rio Grande do Sul  
Nas margens do lado, terra abençoada  
Que diferença faz água e dinheiro  
De repente um repentista  
Espremido em uma nação  
Por mais óbvia que for a rima  
Uníssonos na mesma canção  
De repente um repentista  
A rima de improvisar bem  
Sem querer um repentista*

*Faz prosa com o pouco que tem  
 Vasto e cinza e olhos ardendo  
 Por Congonhas entro em SP  
 Sei que há magia, mas não estou vendo  
 Por Guarulhos saio sem explicar por quê  
 Aporto no Rio, fico observando  
 Tá apertado entre a serra e o mar  
 O que São Sebastião, não tinha noção  
 Já previa o Estácio de Sá  
 O problema é que é muito grande  
 Tanto contraste não tem igual, não  
 Do alto do morro desse tamanho  
 Me deixe dar a minha observação  
 Meus brasileiros, minhas brasileiras  
 Hoje eu me dirigo a toda essa nação  
 Depois de toda a minha andança  
 Vi que o importante é manter o pé no chão  
 O que eu quero é o porque do improviso  
 Fiz a promessa do que eu vou encontrar  
 Com esperança a gente vai levando  
 E o improviso...  
 É um dito popular!  
 De repente um repentista  
 Espremido em uma nação  
 Por mais óbvia que for a rima  
 Uníssono na mesma canção  
 De repente um repentista  
 A rima de improvisar bem  
 Sem querer um repentista  
 Faz prosa com o pouco que tem*

A presente canção faz menção a uma crítica social, política, econômica e cultural. Esses fatores são caracterizados pelas mazelas existentes e fundamentadas por uma prática comum às comunidades menos favorecidas, principalmente nas favelas brasileiras. Tem-se também a noção clássica político-partidária que a cada pleito eleitoral as promessas são moedas de trocas e, ao mesmo tempo de barganha frente a situação crítica vivida pela sociedade, a saber entre 38 a 47% da população nacional, segundo dados estatísticos do IBGE 2019.

Assim, observamos que a arte poética engajada, marginal, concreta, pode ser identificada cotidianamente nas letras, poesias e poéticas – bases da língua materializada constituídas de ideologias que se convergem e divergem a partir dos interesses nelas inculcadas pelo seu sujeito enunciativo (aquele cujo interesse poderá ser individual ou coletivo). Isto posto, apontamos a obra *Cultura pós-nacionalista de Décio Pignatari* – esta em que o autor faz uma abordagem estritamente universal do Brasil a partir das suas dificuldades – essas apontadas na canção da banda Brasiense, *Plebe Rude*, que sistematizou de maneira brilhante uma leitura dessas mazelas e que as mudanças vão demorar para chegar no país.

## Considerações

Segundo Pignatari (1997), deixamos de utilizar o “grande guarda-chuva ideológico” e passamos a utilizar várias “sombriinhas, ou seja: as ideologias – essas fragmentadas”, ressalta ainda que, não possuímos uma metalinguagem, ou seja, uma crítica para analisar nossa literatura, não temos linguagem para distinguir o porquê uma obra é melhor do que a outra e até mesmo a obra em si.

Pignatari ressalta que, poesia ela corta o topo não tem conclusão, ela leva ao aperfeiçoamento da sensibilização da arte do pensamento. A língua transformada em linguagem é poesia. A nossa cabeça e toda nossa civilização ocidental exige conclusão e isso é uma ideologia que existe em nossa cultura. Assim, objetivou-se trabalhar as influências do Concretismo, Marginal, Engajado na poética literária como suporte no desenvolvimento de uma literatura contemporânea e inovadora.

Observamos com base nas pesquisas, os autores Décio Pignatari e os *Irmãos Campos* valorizam a linguagem publicitária como suporte da mancha gráfica, a nova ortografia e a veiculação à tecnologia nos meios de comunicação – valorizando assim o rompimento tradicional da poesia. Nota-se ainda que misturam técnicas lúdicas como suporte de intertextualidade na língua(-gem) – essa em constante tensão. Para tanto, observa-se também que *Chacal*, *Paulo Leminski* e *Arnaldo Antunes*, se aproximam pela polêmica como traço poético, pessoal, crítico e o inovador – apresentam ressonâncias concretistas e engajadas de vertente barroca – valorizando não a palavra em si, mas seu processo de significação poética.

Tendo em vista que a produção artística passou por uma forte mudança no início do século XX, percebe-se que, o homem também modificou seu pensamento, buscando romper com a tradição.

Reconhece-se que, ambos os autores aqui estudados, têm importância na Literatura Contemporânea, pois suas poesias caminharam para a geração de outras novas poesias, que buscam a inovação, a crítica social-política-cultural.

Podem-se identificar os elementos gráfico-visuais, verbivocovisual, uma vez que foi o modo encontrado para o acompanhamento da constante mutação do mundo como prática social.

A poesia concreta é produto de uma evolução crítica de formas. Dando por encerrado o ciclo histórico do verso (unidade rítmico-formal), a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. Espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear. Daí a importância da ideia de ideograma, desde o seu sentido geral de sintaxe espacial ou visual, até o seu sentido específico.

O poema concreto, usando o sistema fonético (dígitos) e uma sintaxe analógica, cria uma área linguística específica – “verbivocovisual”- que participa das vantagens da comunicação não-verbal, sem abdicar das virtualidades da palavra, com o poema concreto ocorre o fenômeno da metacomunicação: coincidência e simultaneidade da comunicação verbal e não-verbal, com a nota de que se trata de uma comunicação de formas, de uma estrutura-conteúdo, não da usual comunicação de mensagens.

Versão final

## REFERÊNCIAS

PIGNATARI, Décio. **Informação linguagem comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PLANO-PILOTO para Poesia Concreta. *In*: ADES, Dawn (ed.). **Arte na América Latina**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/verbivocovisual>. Acesso em: 15 maio 2019.

Disponível em: <http://som13.com.br/plebe-rude/albums/indentidade>. Acesso em: 15 maio 2019

Disponível em: <http://som13.com.br/o-teatro-magico/albums/o-segundo-ato>. Acesso em: 15 maio 2021.

Disponível em: [http://www.antonimiranda.com.br/poesia\\_visual/noigandres\\_origem\\_e\\_significado.html](http://www.antonimiranda.com.br/poesia_visual/noigandres_origem_e_significado.html). Acesso em: 15 maio 2019.

Disponível em: <http://www.tanto.com.br/luizedmundo-concret.htm> Acesso em: 15 maio 2021.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

PARTE II  
CIÊNCIAS HUMANAS

*Versão final*

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## TEXTO I

# EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: reflexões para o desenvolvimento regional

*Jaqueline Correa Rocha  
Joceli Mota Correa da Rocha*

---

*Pimento Bueno-RO  
18 de março de 2022  
(...em tempos de pandemia...)*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

Caro leitor, o texto sobre Educação e Psicologia foi pensado como forma de contribuição para a formação docente e conseqüentemente para o desenvolvimento regional. A profissão do professor é muito importante para a população local, regional e global, pois são eles os responsáveis pela formação das crianças e adolescentes que farão parte da parcela economicamente ativa da sociedade. Logo, estudantes que estão nas escolas hoje, em breve precisarão ter as competências e habilidades necessárias para adentrar ao mundo do trabalho, sendo assim a psicologia vem ao encontro da educação possibilitando ao docente compreender a relevância do estudo continuado neste momento do retorno presencial das aulas, depois de praticamente dois anos críticos de pandemia, causada pelo Covid-19. Muito se aprendeu no período de pandemia, mas ainda temos muito a aprender diante das dificuldades de aprendizagem e dos déficits de conteúdo. Se queremos uma sociedade que tenha qualidade de vida, oportunidades para todos, cidadãos críticos, profissionais competentes e habilidosos como o mercado exige, faz-se necessário pensar o preparo docente para a formação das crianças e adolescentes. A escola é um espaço social de diversidade e aprendizagem, um lugar de interação, onde as pessoas se relacionam, compartilham conhecimento, cultura, arte e vivências. Assim, a educação precisa ser facilitadora do desenvolvimento humano, quebrar os paradigmas do conteudismo e partir para uma prática docente que seja mais receptiva, acolhedora e que tenha o relacionamento humano como instrumento de produção de conhecimento à medida que constrói o processo de ensino e aprendizagem na interação com os diversos alunos. Isso implica que a formação do professor deve contemplar não apenas uma forma de ensinar, mas uma forma de se relacionar que considera as diversas formas de aprender. Neste momento é importante refletir uma nova forma de ensinar para que

tenhamos profissionais mais humanizados, bem-preparados e felizes com sua escolha. Assim, para contribuir com a formação docente a partir dessa visão é encontrado na Abordagem Centrada na Pessoa um jeito de ser e se relacionar que consiste no desenvolvimento da empatia, da autenticidade e da consideração positiva incondicional. Portanto, o texto que segue é um convite para o diálogo e para a reflexão da formação docente como uma oportunidade de se desenvolver, oportunizando também aos alunos um espaço de desenvolvimento que aceita a diversidade e as particularidades de cada aluno com empatia e autenticidade. Dessa forma, a aprendizagem ocorre para além de adquirir conhecimentos, transformando a escola em um espaço facilitador de desenvolvimento humano.

*Versão final*

# EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: reflexões para o desenvolvimento regional

*Jaqueline Correa Rocha  
Joceli Mota Correa da Rocha*

DOI: 10.24824/978652513125.2.101-120

---

## A base introdutória

O objetivo deste estudo é propor uma discussão bibliográfica, com o olhar dual das ciências da Educação e da Psicologia, a fim de compreender a relevância do processo educativo para o desenvolvimento humano e de que forma ambas as ciências contribuem para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho agregando valor para o desenvolvimento regional.

A Educação, assim como a Psicologia são ciências individuais, mas que se conversam no que se refere ao desenvolvimento do ser humano, pois em ambas se compreende a interação como o meio pelo qual o ser humano se desenvolve. Dessa forma, ao perceber o processo de ensino e aprendizagem como uma oportunidade de desenvolvimento humano o espaço escolar quebra paradigmas no sentido de oferecer mais do que a transmissão de conteúdos, mas um espaço de desenvolvimento dos futuros profissionais atuantes na sociedade.

Nesse contexto Miranda (2011, p. 185) explica que “o conhecimento foi e sempre será importante para a existência da humanidade, pois, desde seu nascimento, o ser humano vai se construindo como sujeito pelos conhecimentos que dentro de um contexto histórico sociocultural, mediado pelo outro e pela linguagem veio adquirindo importância”.

A sociedade vem vivendo momentos difíceis devido à pandemia do Covid 19 que eclodiu no ano de 2020. A volta para um novo normal, no qual as escolas reabrem as suas portas para receber os alunos, retiram-se as máscaras e retoma-se às interações, trocas e compartilhamentos. Acredita-se ser necessário neste momento uma nova forma de olhar a educação e identificar os possíveis déficits de aprendizagem, verificar as fragilidades do ensino e aprendizagem no período que compreendeu o início da pandemia até à atualidade. A realidade pede formação e preparo dos atores escolares para lidar com as dificuldades e déficits que a pandemia do Covid 19 veio reforçar.

Sendo assim, compreende-se que o diálogo entre a Educação e a Psicologia vem para reforçar a importância da formação dos atores escolares

para o desenvolvimento humano e da aprendizagem no espaço educativo. Os indivíduos que hoje são estudantes nas escolas logo serão parte da população ativa da economia local ou regional e, sobretudo, podem trazer contribuições para o desenvolvimento do Desenvolvimento Regional, doravante (DR).

## A educação e o desenvolvimento humano

A educação é um termo amplo que pode ser caracterizado como ação informal e/ou formal na vida do sujeito. Por exemplo, a educação oriunda da família é enraizada na história e na cultura das pessoas que fazem parte dessa família, não existindo um manual com uma teoria estabelecida sobre como educar filhos, ela acontece com base nas experiências vividas e cada geração age conforme compreende que tem que ser feito. Já no que se refere à educação formal é diferente, pois é organizada, planejada com base em leis, regulamentos e normas de um território. O que fazer e como fazer exige métodos, teorias, projetos, cronogramas de tempo e prazos a serem cumpridos.

Dessa forma, Osinski (2002, p. 7) explica que “é o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal e informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação.” Compreende-se na visão de Osinski (2002) que a educação se faz a partir da vivência e experiências humana, da história de vida e da cultura se constrói a educação informal e formal percorrendo um caminho evolutivo e progressivo.

Biesdorf (2011, p. 4) parafraseia Libâneo (1994) e destaca que a educação escolar é um sistema de instrução com propósitos intencionais já pré-estabelecidos. “Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos e é na escola que se adquire conhecimentos científicos que formam a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social”.

No interim de uma educação escolar que oportuniza democraticamente os conhecimentos de modo a formar o cidadão para pensar criticamente a realidade, é relevante trazer a Constituição Federal de 1988, onde ela preceitua sobre os objetivos fundamentais: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e no artigo 208 garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A carta magna preceitua sobre o bem de todos, sem preconceito ou discriminação; define a educação como direito de todos a fim de garantir o desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Todas as pessoas têm o direito de ter uma vida digna sendo elas quem são, ter direito ao acesso à educação e sua permanência.

Ainda sobre a educação, à luz da LDB, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 1º expõem sobre a abrangência dos processos formativos,

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Ao discorrer sobre o objetivo geral da educação Read (2001, p. 9) pressupõe que é “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (READ, 2001, p. 9). Observa-se nas ideias expostas pelo autor que cada sujeito tem sua subjetividade, sua forma de pensar e de ser. Desse modo, cabe ao sistema educacional e a sociedade ao seu entorno respeitar as individualidades, as particularidades de cada sujeito.

Assim, o objetivo da educação conforme Libâneo (1994, p. 17), é “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” A educação formal ou informal, conforme o autor, é um mecanismo para repassar e oportunizar aos indivíduos, conhecimentos e comportamentos que os tornarão aptos para o exercício de cidadania e atuação nos diversos setores da sociedade.

Em conformidade com as reflexões supracitadas, Neto e Souza (2015) aduz que há que se pensar a fragmentação do cognitivo, da ideia de linearidade, de um pensamento único, do isolamento pessoal, hierarquização das classes sociais e do trabalho. “A Educação transcende todas essas questões, ultrapassa a escola, e para que possamos construir um referencial de sujeitos e saberes precisamos superar os desafios da escola que queremos para as novas gerações” (NETO; SOUZA, 2015, p. 2).

Desse modo, torna-se pertinente abordar o Artigo 3º, da LDB, Lei 9.394, de 1996, que aduz sobre a forma como o ensino será ministrado com base em princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Logo, entende-se que, a educação é uma ferramenta para o desenvolvimento do ser humano e do ambiente a sua volta. Dessa maneira, os quatorze princípios expostos pelo Art. 3º da LDB, Lei 9.394, demonstra a relevância da educação para o desenvolvimento do ser humano e ao expor que o processo de ensino deve ser conduzido respeitando as diferenças, liberdade para ensinar e aprender, igualdade para acessibilidade e permanência, bem como gratuidade no sistema público, bem como garantia do padrão de qualidade vêm reforçar essas ideias.

Campos (2011, p. 55) explica conceitualmente que “o desenvolvimento de cada ser humano se inicia no momento em que o óvulo materno é fecundado pelo espermatozoide paterno, sendo formada por uma célula única que imediatamente começa a subdividir-se”. A autora ainda ressalta que [...] embora se trate da mesma espécie, os seres humanos diferem em seu patrimônio hereditário e nas influências do ambiente onde se desenvolvem, daí as diferenças individuais e a complexidade do comportamento humano.

Lepre (2008, p. 7) descreve que “os seres humanos são pessoas integrais, mas para fins didáticos, o processo de desenvolvimento pode ser dividido em quatro dimensões: físico motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e sócio moral”. O ser humano está em constante desenvolvimento, passa por mudanças ao longo de sua vida e a educação é primordial para esse processo. As crianças que hoje frequentam os anos iniciais, logo estarão no mundo do trabalho fazendo parte da comunidade economicamente ativa.

Campos (2011, p. 67) as discorrer sobre as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico traz a noção de mediação representado mentalmente por uso de símbolos, com linguagem e

sem o referentes concretos. “Desta maneira, o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização possibilita o aparecimento dos chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos”.

Ainda de acordo com Campos (2011, p. 68) a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas; sendo assim, “O processo de ensino-aprendizagem ocorrido nas escolas propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais no próprio modo de articulação dos conceitos científicos”.

A interação com outras pessoas, em conformidade com Campos (2011) propicia aprendizagem e desperta processos de desenvolvimento. Verifica-se assim, que a interação nos espaços escolares é de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, pois entende-se que na escola seja possível a troca, a divisão e o compartilhamento de saberes a partir do contato e interação.

### **Educação, diversidade e cidadania – caminhos para o desenvolvimento regional**

Conforme Rocha e Mendes (2020, p. 7) a escola é um espaço que propicia a diversidade e também formação do cidadão. E que no decurso do processo histórico da sociedade, “o espaço educativo vem contribuindo para a construção do conhecimento, transitando entre uma educação que visa a consolidação da hegemonia dominante e uma educação que busca a transformação social”.

“A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (MARSHALL, 1967, p. 73).

Dessa maneira, cabe destacar em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo

de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Figueira (2011) aduz que a Declaração de Salamanca (1994) é um documento, marco dos Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidade Educacionais Especiais. O Documento reafirmou o compromisso da “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade de providenciar educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Assim um novo conceito ganhou forças: “Inclusão escolar e social” (FIGUEIRA, 2011, p. 28).

As crianças que adentram os portões das escolas e as portas das salas de aula em 2022 precisam de professores preparados, que saibam ouvir, compreender cada realidade, ter empatia, pois nem todas as crianças viveram uma mesma realidade de conforto e oportunidades no período pandêmico. Verifica-se que a realidade da pandemia veio a ressaltar ainda mais as desigualdades que já existiam, falta de acessibilidade à educação e tecnologias, bem como as dificuldades e déficits de aprendizagem.

Diante das dificuldades que muitos países enfrentam, em particular no que se refere à educação, cabe destacar recente estudo da UNESCO (2020) que ressalta a magnitude das desigualdades mundiais na educação. mostra a magnitude da exclusão na educação, que agora se vê agravada pela COVID-19. Na região, apenas cerca de um quarto dos países possuem leis de educação inclusiva que cobrem todo o alunado. O Chile e o Paraguai se destacam por serem dois dos cinco países do mundo que possuem leis de educação inclusiva que abrangem todos os estudantes. O Relatório Monitoramento da Educação (Relatório GEM, por suas siglas em inglês) de 2020 mostra que as desigualdades foram exacerbadas durante a pandemia: 40% dos países do mundo não apoiaram o alunado em situações de risco durante a crise. O relatório apela à região a promover sociedades mais resilientes e igualitárias, concentrando-se naquelas pessoas que estão ficando para trás à medida que as escolas se reorganizam.

O Relatório GEM 2020 da UNESCO traz uma avaliação dos avanços em direção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) sobre educação e suas dez metas, bem como outras metas de educação relacionadas à agenda dos ODS. Importante notar que o Relatório GEM 2020 da UNESCO também explora os desafios que nos impedem de alcançar essa visão e demonstra exemplos políticos concretos dos países que o gerenciam

para enfrentá-los com sucesso. Estes incluem diferentes entendimentos da palavra inclusão, falta de apoio aos professores, ausência de dados sobre os excluídos da educação, infraestrutura inadequada, persistência de sistemas paralelos e escolas especiais, falta de vontade política e apoio comunitário, finanças não-acompanhadas, governança não coordenada, leis múltiplas, mas inconsistentes, e políticas que não estão sendo seguidas.

Observa-se também no relatório do Banco Mundial-UNESCO-UNICEF (2021) expõe a magnitude da crise da educação:

Esta geração de estudantes corre agora o risco de perder 17 trilhões de dólares em ganhos ao longo da vida em valor atual, ou cerca de 14% do PIB global actual, como resultado do fechamento das escolas relacionadas com a pandemia COVID-19, de acordo com um novo relatório publicado hoje pelo Banco Mundial, UNESCO, e UNICEF. A nova projeção revela que o impacto é mais severo do que se pensava anteriormente, e excede de longe as estimativas de 10 trilhões de dólares divulgadas em 2020.

Neste ínterim, Neto e Souza (2015) explicam que ser educador é algo complexo e bastante reflexivo, exigindo do profissional uma certa sensibilidade no que diz respeito à formação dos sujeitos através da educação, essa que passa por uma crise constante por conta da evolução e globalização mundial.

[...] Os jovens no presente serão os futuros gestores, políticos, empresários, professores. [...] Para isso os seus mestres devem preparar esses cidadãos para serem sujeitos que saibam raciocinar, duvidar, pensar, questionar e refletir com seus próprios conceitos e do conhecimento para tomar as suas decisões de maneira certa. O mundo precisa de sujeitos que identifiquem os erros, que critiquem construtivamente e busquem soluções (NETO; SOUZA, 2015, p. 6).

As ideias postas por Neto e Souza (2015) fazem pensar a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento humano e reflete o desenvolvimento do território, uma vez que esses alunos ao fechar o ciclo de formação na educação básica precisarão pensar uma profissão, serão parte da população economicamente ativa.

Desse modo, Cury (2021, p. 9) evidencia que

[...] futuro que nasce no presente e explica a importância da educação como mediadora da transmissão e constituição de conhecimentos e de valores é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: a do

*singulus*, a do *civis* e o *socius*. E o que está por debaixo desse tríduo é o próprio ser humano, o *humanus*, ou seja, a pessoa humana.

Cada ser humano é único com suas particularidades e subjetividade tem direito ao acesso e a permanência na educação. Logo, ainda em consonância com Cury (2021):

[...] a educação escolar, na sua dimensão civil (subjetiva), política (participação), social (abrange coletivos) carrega consigo, no seu interior, a transmissão de conhecimentos sólidos, despertadores do “sono dogmático”, abre uma nova leitura do mundo e propicia a convivência solidária entre iguais e diferentes (CURY, 2021, p. 9).

Contudo, o desenvolvimento pode ser visto de acordo com Birkner (2012) como uma “ideia força”, a partir da qual uma região mobiliza seu capital humano, social, cultural, estabelecendo laços de confiança e cooperação, entre os diversos atores da esfera pública e da esfera privada. Assim, a ideia do desenvolvimento potencializa esforços de promoção de melhoria da qualidade de vida em todos os seus aspectos. Sobretudo, potencializando as liberdades de criação, inovação, empreendedorismo para que indivíduos e comunidades se constituíam autonomamente (BIRKNER, 2012).

O desenvolvimento regional é útil para compreender as manifestações das estruturas sociais nas formas concretas de vida, seja no bairro, na cidade, no município, seja na associação de municípios.

O binômio conceitual “Desenvolvimento Regional” revela a existência do elemento histórico e do elemento espacial. O elemento histórico mostra a existência do processo de mudança ocorrendo durante determinado tempo numa região específica; o elemento espacial determina em qual região são observadas as mudanças (LONGHI, 2012, p. 73).

Vivemos em uma sociedade que exige do cidadão um sujeito que saiba pensar, questionar, duvidar e raciocinar para que assim possa ser um construtor e formador de conceitos e princípios nos aspectos políticos, econômicos, culturais e educacionais. Porém essa nova ordem social contemporânea nos leva a uma transformação que não tem se dado de maneira direta e nem sem conflitos (NETO; SOUZA, 2015).

A LDB, Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 preconiza no Art. 1° [...], parágrafo 2° que: “§ 2° A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Entende-se a partir da lei que a educação precisa preparar o cidadão para o mundo do trabalho, para atender

as expectativas que o trabalho exige. Cada região tem suas características, sua história e sua cultura e por isso a educação deve caminhar entendendo esse contexto real, quem são os atores que representam o território e quais são as suas necessidades e potencialidades.

## **A educação facilitadora do desenvolvimento humano: um olhar da psicologia**

Compreende-se, a partir do que foi exposto, que a educação deve ser bem mais além de um processo de transmissão de informações de uma forma conteudista, pois um ambiente de aprendizagem trata-se de um espaço de formação de futuros profissionais atuantes na sociedade. Torna-se necessário rever as formas de ensino para que se considere o ensino como um meio de facilitar o desenvolvimento humano de futuros cidadãos. Dessa forma, encontra-se na teoria fundada por Carl Ransom Rogers (1902-1987) uma base para refletir sobre as práticas educativas, propondo um jeito de ensinar que transcende as práticas tradicionais, nas quais o professor é o único detentor do conhecimento passando esse conteúdo de maneira metódica (FLÔR, 2016).

Pretende-se dizer que, as práticas tradicionais de ensino se apoiam em meios metódicos de transmissão de conteúdo que desconsideram as diversas formas de aprendizagem, negligenciando tal amplitude na formação docente. Portanto, é quebrando paradigmas que a educação centrada no aluno traz o termo de facilitação da aprendizagem, pois ao compreender que cada ser humano tem seu jeito de ser e consequentemente seu jeito de aprender, o ensino pode se centrar na construção do conhecimento através da relação entre professor e aluno, facilitando assim o desenvolvimento humano (CAMPOS, 2011). Dessa forma, não havendo apenas uma forma de aprender, torna-se necessário refletir sobre novas formas de ensinar, assim sugerindo que esse processo seja construído na relação.

Flôr (2016) disserta sobre as características da educação pautada na Abordagem Centrada na Pessoa e enfatiza que o maior potencial e desafio da abordagem é retomar o potencial do estudante para exercer um papel ativo na produção de conhecimento, colocando o professor na relação, não apenas como um detentor de conhecimento, mas como uma outra pessoa que está vivendo uma relação que pretende produzir conhecimentos e promover o desenvolvimento de ambos os atuantes nesta relação. Assim, as críticas ao ensino conteudista intencionam ampliar e despertar o potencial dos espaços de ensino para além da transmissão de conteúdo.

Desse modo, a psicologia contribui para educação, no sentido de olhar o espaço educacional como uma oportunidade de desenvolvimento humano,

através de relações enriquecedoras e promotoras de aprendizagem, ou seja, o olhar da Psicologia traz para a educação os fatores da vida que atravessam os processos de aprendizagem, como Campos (2011) afirma, olhar para a pessoa no contexto de sua existência.

A realidade tem mostrado como é necessário o conhecimento da Psicologia para que o profissional possa considerar em sua atuação os fatores múltiplos que influenciam no desenvolvimento e na vida humana, como as condições de gestação, nascimento, situação socioeconômica da família, antecedentes genéticos, sexo, interação social, aprendizagem, nível mental e muitos outros, desde o início da vida. O ser humano consegue desenvolver sua personalidade graças a suas relações com o ambiente físico e sociocultural onde os diversos profissionais atuam (CAMPOS, 2011, p. 10).

Isto posto, na teoria de Rogers entende-se que há um jeito de ser e se relacionar que facilitam o desenvolvimento do humano, despertando em cada pessoa o desenvolvimento de suas próprias potencialidades e esse jeito de ser se apoia em três atitudes facilitadora que presentes, genuinamente, no jeito de ser do professor pretendem facilitar a aprendizagem dos alunos, cada um à sua maneira. Essas atitudes podem ser nomeadas como compreensão empática; consideração positiva incondicional e autenticidade (AMATUZZI, 2012).

Quando se trata da autenticidade como atitude facilitadora nas relações, sejam elas em relações de ensino e aprendizagem, pais e filhos, casais ou em psicoterapia, representa que a qualidade de ser honesto consigo mesmo e com o outro permite facilitar que o outro tenha a mesma abertura para o que há dentro de si. Essa abertura para expressar aquilo que está dentro de si pode ser chamada de congruência, ou seja, concordância entre as atitudes e os sentimentos. Dessa forma, o autoconhecimento proporciona uma conexão com os próprios sentimentos e conseqüentemente faz das relações, oportunidades de desenvolvimento (ROGERS, 2009).

Eis o contrário de uma fachada estéril. Eis uma pessoa viva, com convicções, com sentimentos. Foi sua transparente autenticidade, estou certo, um dos elementos que dela fizeram uma facilitadora de aprendizagem. Não se adaptou a um puro formalismo educacional. Ela é, e os alunos progrediram porque estavam em contato com alguém que, real e abertamente é (ROGERS, 1972, p. 107).

Sabe-se que, a compreensão empática, para Rogers, implica possibilitar que o outro se sinta compreendido, tendo sua fala e suas emoções validadas

e respeitadas. Portanto, é uma atitude que poderia compor todas as relações. Consequentemente, refletir sobre a compreensão empática na educação vai além de propor mudanças na relação entre professor e aluno, mas pensar a mudança do ambiente escolar para um espaço que haja mais respeito à diversidade, o que facilitaria a aprendizagem e diminuiria ainda os casos de *bullying*, tema que merece aprofundamento considerando seu impacto na saúde mental (INSFRÁN, 2019).

Convém destacar que ter empatia no espaço escolar contribui para que haja uma aceitação das pessoas em suas particularidades, o que se refere a atitude de consideração positiva incondicional como fundamental para fazer da escola esse espaço de desenvolvimento humano. Portanto, pode-se definir essa atitude como uma capacidade genuína de aceitar o outro como ele é com os seus valores, seus interesses e seu jeito de ser, o que não significa concordar, mas aceitar que cada pessoa é única em seu jeito de ser (AMATUZZI, 2012).

Nesse sentido, trata-se de uma forma de abordar oportuna para qualquer relação que tenha como objetivo promover o desenvolvimento intra e interpessoal. Assim, pais e filhos, professores e alunos, homens e mulheres, relações de trabalhos e, em especial, a relação terapeuta e cliente podem se beneficiar desse jeito de abordar centrado na pessoa (BACELLAR, 2016, p. 60).

Essas atitudes são consideradas facilitadoras pois, quando genuínas possibilitam que as relações sejam honestas, autênticas e capazes de gerar empatia, portanto é uma teoria das relações humanas que tanto em psicoterapia, quanto na educação são facilitadoras do desenvolvimento à medida que compreende que cada ser humano é único e é interagindo nas diferenças que a aprendizagem ocorre (BACELLAR, 2016).

### **Aceitando a diversidade e subjetividade do sujeito**

O ensino centrado no aluno proporciona que o espaço escolar seja facilitador do desenvolvimento humano à medida que compreende que cada ser humano é único e a unicidade do padrão de ensino torna-se insuficiente para abranger a diversidade que compõe nossa existência. Ademais, é a partir da aceitação da diversidade que desenvolvemos e relacionando-se com o diferente que aprendemos novas formas de ver o mundo e assim evoluímos (FLÔR, 2016).

Considerar a diversidade nos modos de aprender implica que há também modos de ensinar, implicando que na relação entre professor e aluno deve

haver uma abertura para aprender com o novo e construir a aprendizagem que considera o contexto de cada, pois as pessoas aprendem aquilo que traz sentido à própria existência. Assim, os métodos tradicionais de transmissão de conteúdo no ensino desconsideram que cada pessoa tem um contexto e assim não ocorre uma aprendizagem significativa, e por isso é tão importante que o ensino seja pautado em uma relação que permite ao professor e aluno viver a experiência de aprender, ensinar e se atualizar para novas versões do “eu” à medida que novas aprendizagens vão surgindo nessa relação (BACELLAR, 2016).

Portanto, torna-se fundamental que seja enfatizada a consideração positiva incondicional como uma atitude que permite às pessoas a liberdade de ser e existir cada um à sua maneira, possibilitando que o ensino seja também libertador conforme aluno e professor se abrem para a experiência de conhecer novas informações e juntos se modificarem nesse processo de aprendizagem (BACELLAR, 2016).

Contudo, ao trazer o conceito de consideração positiva incondicional como essencial nas relações, é relevante destacar que considerar positivamente o outro não significa dar um julgamento positivo de concordância para o comportamento alheio, mas sim aceitar que cada pessoa tem um contexto e uma história que a faz atribuir sentidos únicos às experiências, ou seja, aceitar que a realidade tem para mim um sentido que não é o mesmo para o outro, e considerar essas diferenças é fundamental para propor formas de aprendizagem coerentes com cada pessoa. Como Bacellar (2016) afirma, a consideração positiva incondicional não implica aceitar com concordância o comportamento, mas aceitar a humanidade em cada um no seu direito de ser quem se é.

O importante é ressaltar que aceitar e concordar são significados diferentes, isto é, a aceitação só acontece quando existe respeito para com o outro. A partir daí, a relação poderá ser facilitadora e construtiva. Entretanto, isso não impede que as pessoas discordem umas das outras para se relacionarem. Afinal, cada um é diferente, tendo suas próprias crenças, necessidades, dificuldades, escolhas e experiências (ANTÔNIO, 2020, p. 109).

Tais pressupostos coadunam com o que Mahfoud (2012) escreve sobre liberdade experiencial afirmando que a liberdade está relacionada a possibilidade de realizar o próprio percurso, e essa possibilidade indica que há uma abertura para realizar as próprias escolhas diante das demandas que surgem nas relações, mesmo que nas relações de aprendizagem, na quais, tradicionalmente há muitas exigências. No entanto, o autor afirma que liberdade não é

a ausência dessas determinações, mas a abertura para discutir e refletir sobre tais determinações, possibilitando assim novos caminhos.

Reconhecemos, por experiência, a liberdade como a possibilidade de realizarmos o nosso próprio percurso. Note que isso não implica em não sermos determinados em coisa alguma ou não termos vínculo algum. A chance de sermos livres está em elaborarmos o mundo que temos. Portanto, a liberdade não é ausência de vínculo ou de determinação, mas se dá no âmbito do fazer um percurso realmente próprio (MAHFOUD, 2012, p. 198).

Portanto, o professor que se apresenta transparente em sua autenticidade e genuinamente se coloca no lugar de compreender o contexto de cada aluno, entende que cada pessoa tem seu jeito de aprender e confia no potencial de cada um. É apenas confiando na capacidade do aluno que o professor se torna um facilitador do conhecimento. Isto quer dizer que todo ser humano tem a capacidade de se desenvolver e buscar o melhor para si, mas desde que esteja em (educação, família, casal, psicoterapia...) são as atitudes facilitadoras (ROGERS, 1972).

### **A contribuição da Psicologia na preparação do cidadão para o mundo do trabalho**

É a partir dessa liberdade experiencial que a educação pode facilitar o desenvolvimento humano dos jovens futuros profissionais atuantes na sociedade (PINTO, 2020), e sabe-se que para que a aprendizagem tenha um sentido particular na vida de cada um requer um processo de despertar em cada um o autoconhecimento e responsabilização pela construção do próprio futuro. Isso pode ser alcançado à medida que Educação e Psicologia trabalhem juntas como duas ciências que se complementam no desenvolvimento dos cidadãos.

Para mim, o óbvio é que esse excesso de regras tem nos deixado ainda mais desorientados e distantes de nós mesmos e do que somos, e a tendência é de que mais perdidos fiquemos. A minha impressão é que isso tem contribuído para que a nossa sociedade continue não sendo um ambiente muito saudável. O antídoto para isso, a meu ver, é a liberdade (PINTO, 2020, p. 51).

Uma forma de facilitar que os jovens busquem o próprio sentido para aprender é oportunizar espaços para falar sobre a passagem para a vida adulta, em especial a escolha da profissão e aspectos que atravessam tal decisão. É uma das primeiras escolhas que o jovem pode fazer sozinho, apesar de haver

muitas expectativas familiares em alguns casos, mas não deixa de ser uma das escolhas mais importantes da vida, pois escolher a própria identidade profissional é como dar sentido à própria vida (LEITE, 2018), ou seja, a profissão ocupa grande parte da rotina diária do indivíduo e, portanto, é essencial que haja um sentido afetivo nessa atividade ocupacional.

Destarte, como afirma Lucchiari (2017) escolher a profissão é muito mais que fazer é uma escolha, é um processo que envolve o nascimento de uma identidade adulta, e isto amplia a relevância de quebrar os paradigmas da educação é transformar o espaço escolar em um ambiente facilitador do desenvolvimento humano para que esses jovens estudantes possam não só aprender novos conteúdos, mas que possam aprender a viver construindo para si projetos de vida conscientes.

Uma alternativa para trazer tais mudanças às escolas é, além de oportunizar espaços para refletir sobre a vida adulta e a escolha profissional, oferecer um serviço psicológico de Orientação Profissional/Vocacional para os alunos. Esse serviço visa proporcionar que o jovem expresse seus sentimentos, inseguranças e planos e através de técnicas, intervenções terapêuticas e um clima de aceitação e acolhimento a escolha profissional é facilitada, bem como o desenvolvimento de autonomia e responsabilização pela própria felicidade (PINTO, 2020). Assim, conclui-se que, a escolha da profissão em um processo de Orientação Profissional ocorre através de um processo de autoconhecimento e responsabilização pela própria vida.

## Considerações

Verifica-se a necessidade de adequação na formação para a docência e uma abertura para o papel de professor como um processo de evolução pessoal na qual a função de transmissão de conteúdo, dá lugar à função de facilitar aprendizagens e desenvolvimento humano como um todo (ROGERS, 1972). Logo, tornar-se professor representa a evolução de ser autêntico, honesto consigo mesmo, aceitando as diferenças em si e no outro e só assim compreender os diferentes jeitos de existir e aprender, isto é, aprender para ensinar e ensinar para aprender. Essa é uma relação de ensino e aprendizagem centrada na pessoa.

Faz-se necessário propor uma educação que prepare o cidadão para o mundo do trabalho e isso implica transformar a escola em um ambiente que vai além de transmitir conteúdos escolares para facilitar que os jovens aprendam a viver e ingressar na vida adulta com uma identidade profissional atuante (PINTO, 2020).

A Psicologia é uma ciência que muito contribui com os objetivos da educação de formar e ensinar os cidadãos que serão os futuros profissionais

atuantes na sociedade, principalmente ao propor um novo olhar para o desenvolvimento humano que entende as interações no ambiente escolar como fundamentais para um desenvolvimento saudável. Dessa forma, quando as pessoas buscam em si mesmas desenvolver sua empatia, sua honestidade consigo mesmas e finalmente consideram positivamente todas as pessoas em suas particularidades as relações que se consolidam em um espaço escolar podem ser chamadas de facilitadoras.

Ademais, conclui-se que, é essencial que sejam realizados mais estudos acerca da educação e seus desafios frente às novas instigações experienciadas pelo ser humano, que está sempre se modificando e evoluindo de acordo com as experiências que o atravessam. Portanto sugere-se que sejam implantadas novas políticas públicas para as novas demandas do cidadão que logo irá compor a população economicamente ativa e contribuir para o DR – Desenvolvimento Regional.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Marcos Martins. **Rogers: ética humanista e psicoterapia**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

ANTONIO, Vanessa Sardisco. Inclusão Centrada na Pessoa. *In*: PINTO, Marcos Alberto da Silva. **Abordagem centrada na pessoa**: algumas de suas possibilidades. São Paulo: All Print Editora, 2020.

BACELLAR, Anita. **Psicologia humanista na prática**: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa. v. 2. Unisul, 2016.

BARREIROS, Camilla Monteiro. **A interferência da pandemia do Covid-19 e os impactos na educação básica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Educação e Saúde, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19224>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BAZZANELLA, Sandro Luiz. **Crônicas do desenvolvimento**. v. 1. Florianópolis: DIOESC, 2012.

BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 2, 17 ago. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ir/article/view/20432/11920>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BIRKNER, W. M. K. Desenvolvimento e envolvimento. *In*: BAZZANELLA, S. L. (ed.). **Crônicas do desenvolvimento**. v. 1. Florianópolis: DIOESC, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 3 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia e desenvolvimento humano**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CURY, Carlos Jamil. O futuro da Educação: igualdade e diversidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, p. 103-116, 1995. Acesso em: 24 mar. 2022.

FLÔR, M. de S. As possibilidades de aplicação da abordagem centrada na pessoa. **Psicologia humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. v. 2. Palhoça: Unisul, 2016. v. 2, p. 88-118.

INSFRÁN, Fernanda. Empatia na Educação: buscando a superação de antigos entraves às experiências significativas de aprendizagem. *In*: TASSINARI, Márcia; DURANGE, Wagner. **Empatia: A capacidade de dar luz à dignidade humana**. Curitiba: CRV, 2019.

LEITE, Maria Stella Sampaio. **Orientação profissional: o que fazer**. São Paulo: Blucher, 2018.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGHI, Armindo. Desenvolvimento e Região. *In*: BAZZANELLA, Sandro Luiz Bazzanella (org.). **Crônicas do desenvolvimento**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna S. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 9. ed. São Paulo: Summus, 2017.

MAHFOUD, Miguel. **Experiência elementar em psicologia. Aprendendo a reconhecer**. Belo Horizonte-MG: Universa e Arte Sã, 2012.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar. 1967.

MIRANDA, Ilcéia de Sousa. O ensino de leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Cametá-PA. In: SEIBT, Cezar Luís *et al.* (org.). **Educação e desenvolvimento**: desafios e perspectivas. Cametá: CUNTINS, 2011. p. 181-196.

NETO, José de Caldas Simões. O papel do professor na formação de sujeitos: obstáculos e desafios de uma educação transformadora. **Anais II CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16498>. Acesso em: 29 fev. 2022.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Marcos Alberto da Silva. **Abordagem centrada na pessoa**: algumas de suas possibilidades. São Paulo: All Print Editora, 2020.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins e Picosque. Fontes, 2001. p. 366.

ROCHA, Ana Paula Quintino; MENDES, Maria Aparecida Colares. **Cidadania e diversidade**: dialogando com as transformações. Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, 2020.

ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender**. Trad. E. Machado & M. Andrade. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SEIBT, Cezar Luís *et al* (org.). **Educação e desenvolvimento regional**: desafios e perspectivas. Cametá: CUNTINS, 2011.

UNICEF. Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida. **Relatório do Banco Mundial**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 24 mar.2022.

UNESCO. Educação e Inclusão. **Relatório GME, 2020**. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>. Acesso em: 20 mar. 2021.

## TEXTO II

# O ENSINO REMOTO NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ (ANO LETIVO *CONTINUUM* CURRICULAR 2020/2021)

*Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho  
Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira*

---

*Caetité-BA  
22 de abril de 2022  
(...em tempos de pandemia...)*

Caro colega, professor, o nosso trabalho trata de um relato de experiência profissional de uma gestora escolar e uma professora durante o período do ensino remoto, correspondente ao ano letivo *continuum* 2020/2021, no Complexo Integrado de Educação de Caetité-Bahia (CIEC), escola pública, que oferta o Ensino Fundamental e Médio, em tempo integral. Vivenciar o contexto de pandemia (COVID-19) nos instigou a descrever sobre o ensino remoto e a democratização do ensino na escola pública; relatar os entraves e as desigualdades de acesso que os estudantes enfrentaram nesse período e quais foram as políticas públicas e estratégias adotadas para a redução dos índices de abandono escolar. O relato, em questão, desvela alguns entraves como falta de acesso aos equipamentos tecnológicos e de um provedor de internet com suporte adequado; instabilidade econômica dos estudantes e familiares; a entrada precoce dos alunos no mercado de trabalho; e, problemas de ansiedade devido ao isolamento social. Demonstrou, também, a fragilidade da escola pública durante o ensino remoto no sentido de assegurar o direito à educação gratuita e de qualidade no período da pandemia, bem como a transformação das práticas pedagógicas nas quais os professores reinventaram a profissão para atingir os estudantes em suas casas.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# O ENSINO REMOTO NO COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE CAETITÉ (ANO LETIVO *CONTINUUM* CURRICULAR 2020/2021)

Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho  
Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira

DOI: 10.24824/978652513125.2.121-140

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## A base introdutória

Com a propagação vertiginosa da COVID-19, em 2020, por todo o planeta, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara emergência de saúde pública de importância internacional e o novo cenário exigiu das autoridades governamentais a adoção de medidas políticas, sociais e econômicas com o objetivo de reduzir o risco de doenças, de outros agravos e zelar pela vida de toda a população. Dentre as medidas, fora recomendado o isolamento social em todos os setores da sociedade que não se enquadravam nos serviços considerados essenciais. No contexto educacional brasileiro o Ministério da Educação e governos de todos os estados publicaram decretos e portarias que suspenderam as aulas presenciais em todo o território.

Na Bahia, o Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020, regulamentou as medidas temporárias para o enfrentamento do coronavírus, e a suspensão das aulas, que inicialmente era por 30 dias, sendo prorrogada por várias vezes, até a data 14/03/2021, quase um ano depois, quando retorna as aulas de forma remota. Durante o período de suspensão das aulas, as escolas públicas do estado da Bahia, em 2020, não tiveram o respaldo de instrumentos legais e normativos que regulamentavam as atividades não presenciais ancoradas nos recursos digitais para validar o ano letivo. Em 15 de março de 2021 inicia o ano letivo de forma remota, dentro de um contexto em que a pandemia ainda não estava efetivamente controlada, com a adoção de estratégias que consideraram a realidade dos estudantes e educadores e as experiências vivenciadas em 2020. Houve a adoção do *continuum* curricular, no qual o ano letivo de 2021 associou o percurso curricular programado para dois anos letivos, 2020 e 2021, de forma gradativa.

Nesse contexto, o presente trabalho traz um relato de experiência profissional durante o período do ensino remoto, correspondente ao ano letivo

*continuum* 2020/2021. “O Relato de Experiência não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica, contudo, trata do registro de experiências vivenciadas” (MUSSI *et al.*, 2019, p. 63). Desta forma, objetiva contribuir na produção de conhecimentos sobre o ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19. Os autores Holges *et al.* (2020) definem Ensino Remoto Emergencial como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias da pandemia.

O ensino remoto deu grande visibilidade às desigualdades sociais latentes na sociedade capitalista, especialmente na educação, uma vez que as condições sociais de alguns estudantes das escolas públicas ocasionaram dificuldades quanto ao acesso ao ensino de qualidade e aos artefatos que mediaram o ensino. Esse cenário contribuiu para o aumento do abandono escolar e trouxe grandes prejuízos para a vida do estudante e para a economia como um todo. A exclusão social e o despreparo aumentaram os índices de desemprego, concentração de renda e precarização do trabalho. Essa situação nos fez pensar sobre a função social da escola em tempos de pandemia e como a educação estava sendo colocada sobre o prisma do cumprimento burocrático do ano letivo, quer presencial, híbrido ou remoto.

Esse momento adverso nos convidou a uma reflexão no campo da educação e nos levou a descrever sobre o ensino remoto e a democratização do ensino na escola pública; relatar os entraves e as desigualdades de acesso que os estudantes enfrentaram nesse período e quais foram as políticas públicas e estratégias adotadas para a redução dos índices de abandono escolar.

## Os procedimentos

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa descritiva exploratória, realizado durante a fase do ensino remoto, na rede estadual da Bahia. A pesquisa exploratória e descritiva é um tipo de estudo que busca observar, descrever e documentar aspectos de uma situação que naturalmente ocorre, trazendo uma abordagem qualitativa que tem como fundamento que o conhecimento sobre os indivíduos só é possível com base na descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios atores (POLIT; HUNGLER, 1996).

Triviños destaca cinco características da pesquisa qualitativa:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva;
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;

5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

O local de estudo foi o Complexo Integrado de Educação de Caetité – CIEC, localizado na Praça da Bandeira, s/n, bairro São José, em Caetité – Bahia, jurisdicionado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia e ao NTE 13 – Sertão Produtivo, local de trabalho das pesquisadoras. Os dados foram coletados durante o período entre 15/03/2021 e 17/09/2021, a partir das observações e experiências vivenciadas pelas educadoras e pesquisadoras, sendo uma professora e a gestora desta escola pública, que se constituem sujeitos desta pesquisa. A escola possui 41 professores e uma coordenadora pedagógica, oferta a educação integral em tempo integral, atendia em 2021, 782 estudantes do Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, divididos em 16 turmas e um Anexo de Ensino Médio, no turno noturno, no distrito de Brejinho das Ametistas.

Para repensar as novas práticas pedagógicas no contexto pandêmico, ancoramos nos estudos da educação pública trazida pelo grande educador, Anísio Teixeira: “*Educação não é privilégio*” (1968) e “*Educação é um direito*” (2009) reconhecendo o aluno como principal sujeito do processo educativo: “democrático, participativo, humanizado e emancipatório”, ideais defendidos por Anísio. O autor defendia uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, e que a educação não é um privilégio, mas um direito universal de todos.

E, para a efetivação deste relato, foi realizada uma interlocução com os documentos oficiais fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Ministério da Educação (MEC), documentos da escola, artigos e *lives* que trataram do tema, bem como, dados de observação de práticas realizadas na escola durante o período remoto.

## As discussões

Com o Parecer CNE 05/2020, que dispõe “sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” aos poucos as escolas foram dinamizando suas práticas e inserindo às tecnologias digitais de informação. Era preciso diversificar as atividades pedagógicas para atender a todos os alunos, pois já sabíamos que muitos deles, oriundos da zona rural ou de classe social menos favorecida não teriam acesso a essas atividades por diversos fatores. Conforme Parecer do Conselho Nacional da Educação:

A realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, e sim pelo uso de práticas

pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC [Base Nacional Comum Curricular], currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas (Parecer CNE 05/2020).

Começava uma luta em conjunto para que a educação chegasse aos lares dos alunos e contabilizasse a carga horária de dois anos, pois as ações do ano de 2020 serviu como um aprendizado e adaptação a uma nova rotina escolar que exigia conhecimento teórico sobre os ensinamentos remoto, híbrido, à distância, currículo contínuo, metodologias ativas, aplicativos do google (*Google Meet, Classroom*), planejamento e avaliação, tudo isso realizado em um curto espaço de tempo. Planos de aula foram refeitos, *lives* foram criadas, roteiros de estudos foram construídos, professores buscaram por formação para trabalhar com as ferramentas digitais, porém, na Bahia, na rede estadual de ensino, essas atividades somente tiveram como objetivo manter e estabelecer novos vínculos entre a escola, os professores e os alunos. Nesse período, observou-se um número expressivo de alunos que ficaram a margem dessas ações devido às condições de acessos aos recursos tecnológicos e à internet, e, por esse fator as atividades desenvolvidas não foram computadas como carga horária no ano letivo em vigência, findando o ano com o déficit no calendário escolar para ser somado a carga horária de 2021, autorizado pela Lei 14.040/2020:

[...] A integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (Parágrafo 3º, Inciso II, Artigo 2º, Lei 14.040/2020).

Com a experiência do ano de 2020 a Rede Estadual de Ensino da Bahia planejou o ano letivo de 2021 em consonância com a Lei Federal nº 14.040/2020 que dispensava os estabelecimentos de ensino de cumprirem o mínimo de 200 dias letivos, desde que atendida a carga horária mínima anual de 800 horas. Desta forma, estabelece o cumprimento da carga horária 2020 + 2021, com data limite para 31/12/2021. Preparada para o retorno em março/2021 a Secretaria de Educação realizou virtualmente duas semanas intensas de planejamento, divididas em Pré e Jornada Pedagógica, com orientações sobre o *continuum* curricular<sup>79</sup>, retorno das atividades em três

79 Aulas organizadas a partir das aprendizagens não construídas ou não consolidadas em 2020, com transição gradual para o currículo de 2021, em regime especial, com avaliações e apoio pedagógico.

fases (remoto, híbrido e presencial), distribuição da carga horária letiva, apresentação e disponibilização dos recursos educacionais e explicação sobre os processos avaliativos.

A Bahia inicia em 15/03/2021 a primeira fase do ensino remoto assegurado pelo Parecer nº 05/97 do Conselho Nacional de Educação que amplia os espaços de aprendizagem das atividades escolares:

[...] não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracteriza por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados (Parecer nº 05/97 CNE).

Seguindo as diretrizes para o ensino remoto, coube aos profissionais da educação estruturar esta modalidade de ensino levando em conta as particularidades do município e da instituição sem ferir o direito do aluno. Tivemos em 2020, na média, 100 horas-aula e seria necessário fazer uma agenda para pagar 700 horas em 2021. Nesta perspectiva, dispõe no Protocolo da Educação para o Ano Letivo 2020-2021:

- I. Conforme previsto na Lei 14.040/2020, as atividades letivas serão cumpridas no formato do *continuum* curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares, possibilitando a integralização da carga horária não realizada em 2020, com foco nos objetivos de aprendizagem, respeitando-se as especificidades das ofertas e modalidades de ensino.
- II. Neste sentido, a carga horária a ser integralizada (700h, de 2020) deverá ser somada ao mínimo de 800 horas letivas de 2021 e organizadas no novo calendário escolar, totalizando o mínimo de 1.500 horas letivas.
- III. A carga horária por componente curricular observará a proporção estipulada na matriz básica, por exemplo: Componente A tem carga horária “normal” de 80 horas, que corresponde a 10% da carga horária total (de 800 horas). Logo, na matriz de 1.500 horas letivas, esse mesmo componente precisará perfazer 150 horas letivas (10% da carga horária total de 2021), exceto no caso da carga horária da Educação Integral (BAHIA, 2021, p. 6).

O ano letivo 2020/2021 foi projetado para 228 dias letivos e uma carga horária semanal organizada em 6 (seis) dias semanais (de segunda a sábado). De acordo com Mascarenhas e Franco:

As atividades acadêmicas de modo remoto não significam a troca de modalidade de ensino presencial para a educação a distância, pois esse regime

de atividade (atividade remota) é temporário e atende ao período de pandemia da COVID-19. [...] o ensino com aulas remotas ocorre com professores online e em tempo real da aula presencial, com a suposta interação de alunos com ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas após as aulas remotas; material exclusivo feito por professores da disciplina; supõe, portanto, um tempo extra de professores para preparo, organização e acompanhamento dos alunos (MASCARENHAS *et al.*, 2020, p. 2-3).

No ensino remoto, as atividades são planejadas de forma assíncrona<sup>80</sup> e síncrona<sup>81</sup> e o processo de ensino e aprendizagem não pode ser pensado como mera transposição das aulas presenciais para o ambiente online. O professor deve combinar diferentes formatos engajando o estudante em atividades que se complementam. Segundo Anísio Teixeira é:

O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização (TEIXEIRA, 1994, p. 33).

Por esse raciocínio, essas metas ainda são muito desafiadoras, pois os governantes ainda não conseguiram resolver todos os problemas educacionais, para fornecer aos brasileiros essa escola idealizada por Anísio Teixeira, onde todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação que lhes oferecessem condições e oportunidades para conquistar uma vida melhor. Assim, a escola pública deveria se constituir em um espaço de igualdade, de oportunidades e de oferta de uma formação necessária ao desenvolvimento integral dos sujeitos num processo pedagógico de democratização do ensino. Anísio lutava pela intervenção do Estado na educação e pelo fortalecimento da escola pública. De acordo Anísio Teixeira (1968) a escola pública tem a função, também, de aproximação social, destruição de preconceitos e prevenções, pois é neste espaço que as classes que divide uma sociedade se encontram e faz necessário a quebra dos preconceitos e das diferenças criando entre elas uma camaradagem e até amizade.

80 As ferramentas de interação assíncrona são desconectadas de tempo e espaço, ou seja, o estudante interage no seu tempo e ritmo. Os exemplos de ferramentas assíncronas mais comuns são: fóruns, e-mails, videoaulas, textos e blogs (MENDONÇA; GRUBER, 2019).

81 Quanto as ferramentas síncronas, Mendonça e Gruber (2019) definem que estas ocorrem em tempo real e seus exemplos são os chats ou teleconferências, os momentos de interação síncrona entre professores e estudantes oportunizam discussões, troca de experiências e colaboração na educação à distância.

Devemos considerar que a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças se constitui acima de tudo como uma medida e uma intencionalidade política, pois não se democratiza o ensino com privilégios apenas para uma parcela da população. Nesta premissa, pensar na escola pública e na educação como um direito de todos durante o ensino remoto tornou-se ainda mais difícil no cenário educacional em que se fez necessário o isolamento social e a inclusão digital no sistema de ensino, pois a pandemia intensificou e explicitou a dificuldade vivenciada por muitos estudantes para se adaptarem ao ensino remoto, frente a vários entraves, tema de discussão do próximo tópico.

Conforme Portaria de nº 711/2021, publicada em Diário Oficial do Estado da Bahia em 10 de março de 2021, consta na Subseção I – Da Renovação de Matrícula Escolar, em seu Art. 2º que “todos os estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino terão suas matrículas renovadas automaticamente, por meio do Sistema de Gestão Escolar, para o ano/série subsequente, no dia 05/03/2021”. Desta forma, todos os estudantes avançaram em regime especial no ano letivo *continuum* 2020/2021 para o ano/série seguinte, conforme possibilita a alínea c, Inciso V, do Art. 24, da LDB nº 9394/96, a Lei nº 14.040/2020, Resolução CNE/CP nº 02/2020 e a Resolução CEE nº 50/2020.

A clientela do Complexo Integrado de Educação de Caetité não difere das de outras escolas públicas do Estado da Bahia, é bastante heterogênea. Lidamos com estudantes de diversas classes sociais, de situação socioeconômica relativamente baixa e de classe média. Destes, 147 residem na zona rural e utilizam transporte escolar para se deslocarem de casa até a escola, e em muitos casos, andam léguas até chegarem ao ponto de ônibus. Cerca de 248 das famílias desses estudantes são assistidas pelo programa assistencial Bolsa Família, do Governo Federal<sup>82</sup>.

Após a II Unidade foi realizado o Conselho de Classe tendo como objetivo acompanhar a participação e a assiduidade dos estudantes durante o ensino remoto, com a devida atenção e respeito aos fatores associados às condições contextuais de participação deles, bem como o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos para as duas unidades letivas. Com esse procedimento, fora identificado que havia alunos que abandonaram a escola e com baixos rendimentos, constituindo-se em um grande desafio para os educadores que era garantir condições para que o aluno possa aprender e ser frequente no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que remotamente. Conforme Filho e Araújo:

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998).

82 O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (SENARC), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil.

Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência (FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 37-48).

Paulo Freire (1996) faz uma crítica sobre o fracasso escolar uma vez que a escola não consegue oferecer um sentido para que os alunos permaneçam.

Em um determinado momento o adolescente descobre – e descobre sofriadamente – que a escola não bate com as dúvidas dele, que a escola não corresponde às suas ansiedades. E, tanto quanto ele possa, o adolescente deixa a escola. No fundo a escola não se tornou capaz de evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela. Essa é uma das razões, mas há outras razões de natureza pedagógica e de natureza política também (FREIRE, 1996, p. 67).

Seguindo essa linha de pensamento, o abandono escolar se faz por múltiplos e complexos motivos e se configura em uma injustiça social. Diante do cenário pandêmico fez-se necessário a escola repensar sobre o seu papel na sociedade, em que estudantes e professores possuíam uma carga horária a ser cumprida no ano letivo 2020/2021 com a vasta utilização dos recursos digitais de forma síncrona e assíncrona, num sistema de enormes desigualdades sociais e de profunda crise política e econômica. Desconsiderar esta realidade e as particularidades dos estudantes refletiria no insucesso escolar e consequentemente impulsionaria o abandono.

Neste sentido, fez-se necessário subsidiar o (re)planejamento da prática pedagógica, permitindo a adoção de medidas de correção do percurso escolar, direcionadas ao alcance dos objetivos de aprendizagem previstos e das competências esperadas, bem como, acompanhar o percurso dos alunos incluindo as atividades de recuperação paralela e as normas que contemplam as ausências, enfermidades e outras condições que dificultem a participação dos(das) estudantes. Para a reflexão e discussão frente ao contexto considerou-se na Portaria nº 786/2021, que dispõe de orientações para a realização do Conselho de Classe, as seguintes premissas:

- a) o acolhimento e respeito às individualidades;
- b) as condições de acessibilidade tecnológica;
- c) o tempo e o ritmo de aprendizagem dos(das) estudantes, no contexto de emergência de saúde pública;
- d) as especificidades do ensino remoto e das ferramentas síncronas e assíncronas;

- e) a opção pelo *continuum* curricular; e  
 f) as unidades letivas instituídas para o ano letivo 2020/2021, conforme oferta e modalidade (BAHIA, 2021).

Ao realizar o Conselho de Classe identificamos que em praticamente todas as turmas existiam estudantes com baixo desempenho, sem frequência nas aulas síncronas e sem realizar as atividades propostas, conforme quadro a seguir:

I e II Unidade – Ano letivo 2020/2021							
Situação	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º ano	2º Ano	3º Ano
Alunos sem acesso à internet, que realizam as atividades impressas.	02	09	25	06	16	10	07
Alunos com baixo desempenho em 3 disciplinas ou mais.	07	14	38	15	34	15	03
Alunos que não possui frequência nas aulas e não realiza as atividades.	00	06	16	06	18	18	13

Fonte: Organizado pelas autoras com base nas Atas de Conselho de Classe da instituição escolar.

De acordo com este levantamento verifica-se que dos 782 alunos matriculados no ano letivo *continuum* 2020/2021, 75 (9,59%) estudantes estavam sem acesso à internet e realizavam as atividades impressas na escola; 126 (16,11%) apresentaram baixo desempenho em três disciplinas ou mais; e, 77 (9,85%) estudantes não possuíam frequência nas aulas e não realizavam as atividades propostas, seja de forma virtual ou impressa.

Em relação ao acesso à internet observa-se que 9,59% dos estudantes não possuíam um provedor de internet com suporte adequado seja por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço na área em que vivem, a exemplo dos alunos que residem na zona rural. Entre os principais motivos para alunos não possuírem internet em casa estão o custo do serviço e indisponibilidade dos equipamentos tecnológicos. Como alternativa, a escola ofereceu aos alunos sem acesso a plataforma material impresso. No início do ano letivo por solicitação da Secretaria de Educação na Plataforma do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem – SAGA fora aplicada uma pesquisa para verificar a quantidade de professores e estudantes que possuem acesso à internet em suas residências, de acordo com as faixas de tempo indicadas abaixo.

Conectividade à internet				
Total		Mais de 2h diárias	Menos de 2h diárias	Não tem acesso diário à internet
Professores	41	41	--	--
Estudantes	782	582	125	75

Fonte: Organizado pelas autoras com base na Plataforma do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem – SAGA.

De acordo com os dados acima, observa-se que, os níveis de conectividade à internet são diferenciados entre os professores com 100% e os estudantes com 74,42% com mais de 2h diárias de conectividade. A pandemia da COVID-19 evidenciou os efeitos da exclusão digital sobre as desigualdades sociais demonstradas na realização de atividades *on-line* durante o ensino remoto, visto que 15,98% possuíam um nível de acesso à internet inferior a 2h diárias e 9,59% não tem acesso diário à internet. Dos estudantes que possuíam menos de 2h de acesso diário verificou-se que a conectividade acontecia por meio de dados móveis e por *wi-fi* em locais públicos ou residências de vizinhos. Outro ponto observado em relação à baixa frequência de uso da Internet foi a conexão de velocidade inapropriada e sem suporte adequado.

O índice do nível de acesso diário à internet poderia ser amenizado se houvesse políticas públicas para atender as famílias baianas de baixa renda, através da compra de pacotes de dados de internet para celular e dispositivos portáteis para alunos a fim de permitir a realização e acompanhamento de atividades não presenciais. É preciso empenho político por parte dos governantes juntamente com as operadoras para disseminar em todas as áreas geográficas do estado, o sinal da internet gratuito para atingir todos os estudantes da rede pública de ensino e garantir a inclusão digital.

Outro ponto identificado na pesquisa foi em relação ao tipo de equipamento que professores e estudantes dispõem para acessar a internet.

Equipamentos de acesso à internet					
Celular		Notebook	Desktop	Tablet	Outro
Professores	100%	75%	20%	05%	---
Estudantes	95%	15%	10%	08%	---

Fonte: Organizado pelas autoras com base na Plataforma do Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem – SAGA.

Verifica-se que o celular desponta como principal dispositivo usado para acessar a internet, tanto por professores quanto por alunos, seguido por *notebook*, *desktop* e *tablet*. Em muitas casas havia apenas a disponibilidade de um aparelho celular, a família alegava que não tinha condições de comprar um celular ou outros aparelhos para os filhos estudarem. Muitos estudantes relataram a dificuldade em realizar as atividades *on-line* pelo celular pois às vezes o aparelho móvel não tinha espaço suficiente para fazer o download do conteúdo e das atividades, para baixar os aplicativos e não conseguir fazer uma leitura apropriada por não enxergar bem, devido a tela do aparelho ser pequena.

Em relação aos alunos com baixo desempenho em três disciplinas ou mais, cerca de 126 estudantes, equivalentes a 16,11% apresentaram

dificuldades de aprendizagem, por vários motivos: muitos não conseguiram se adaptar ao ensino remoto; ausência de uma rotina de estudo, ausência da presença física do professor para sanar as dúvidas e incentivar o estudo; perda de entusiasmo; exaustão da tela dos aparelhos tecnológicos; falta de conectividade; ausência da família e a baixa escolaridade para auxiliar os filhos nas atividades; dificuldade na realização das atividades impressas; falta de reforço escolar; problemas emocionais (depressão, ansiedade e estresse).

Vale destacar que no período pandêmico muitos estudantes apresentaram implicações negativas na saúde mental relacionadas aos níveis de depressão, ansiedade e estresse em virtude das medidas de confinamento gerada pela falta de convívio social, problemas familiares e a limitação de certas atividades (esportivas, culturais, lazer etc.) que promovem o bem mental. Este quadro implicou drasticamente no desempenho escolar dos estudantes.

Outro fator preocupante observado foi o percentual de 9,85% de alunos que não possuem frequência nas aulas e não realizavam as atividades propostas no formato *on-line* ou impressas. Esta situação se agravou em virtude da dificuldade de acesso à escola; falta de supervisão dos pais; problemas financeiros na família impostas pela crise da pandemia; e a entrada precoce no mercado de trabalho. Essa entrada precoce no ambiente profissional, pode causar grandes prejuízos vida desses jovens ao longo prazo: sem a escolaridade, ficará mais difícil conseguir empregos e afetará a economia do país devido a mão-de-obra desqualificada.

De posse desses dados resultantes dos entraves e dificuldades encontrados no processo de ensino e aprendizagem na fase remota, tais como: o baixo desempenho escolar dos educandos, o nível de acesso aos equipamentos tecnológicos, à internet e o possível abandono, o Complexo Integrado de Educação de Caetité mobilizou toda a comunidade escolar para a busca de estratégias com o objetivo de amenizar esses impactos na educação pública e superar este momento adverso.

A partir desta mobilização, criou-se uma espécie de canal de escuta onde foi realizado uma busca ativa desses alunos por série, turma e turno, realizada por dois professores escolhidos como padrinhos. Vale ressaltar que esta escolha foi feita mediante a criação do projeto “Apadrinhar”, que teve como objetivo fortalecer o contato, acompanhar e orientar os alunos em possíveis dificuldades. Em seguida houve a mobilização dos estudantes para a eleição de líderes de classe; criação de grupos no *WhatsApp*; formação de turmas na plataforma do *Google (Classroom)*, com os respectivos componentes curriculares, orientando o acesso aos alunos, pais e responsáveis em reuniões virtuais. Esse canal de escuta foi muito importante para dar voz e vez aos educandos e familiares que narraram as mais diversas situações enfrentadas durante o ensino remoto.

A salas de aulas foram equipadas com notebooks, convidando os alunos sem acesso à internet para assistirem as aulas *on-line* com todas as medidas de segurança e disponibilizou funcionários de apoio para acompanhá-los na nova rotina, que poucos se adequaram a ela. De início houve uma aceitação por parte dos alunos e dos familiares que mandaram seus filhos para a escola, mas tempos depois eles começaram a faltar sem apresentar justificativas, outros justificavam que haviam arrumado trabalho e precisavam ajudar em casa.

Sem assistir as aulas síncronas esses alunos foram analisados a partir de cinco grupos:

- estudantes que pegavam na escola, semanalmente, as atividades impressas para responderem em casa, no intuito de assegurar o acesso a aprendizagem. Muitos estudantes logo se adequaram a esse novo formato e ao passo que devolviam as atividades já saíam com outras para serem estudadas e respondidas.
- alunos/famílias que residem na zona rural e não possuíam acesso ao transporte escolar para se deslocarem até a escola, a exemplo dos alunos matriculados no Anexo de Brejinho das Ametistas, no noturno. Nesse caso, a escola em parceria com a rede municipal assumiu o compromisso de entregar as tarefas impressas nas comunidades rurais com datas e locais previamente comunicados tanto para entrega quanto para recebimento.
- alunos/famílias que pegavam as atividades de forma aleatória, usando da premissa da falta de tempo para buscá-las e devolvê-las no período determinado pelos professores. Essa situação comprometeu o desempenho escolar dos estudantes. A escola buscou o diálogo com a família intensificando a importância do cumprimento do cronograma para a efetivação desse processo.
- alunos/família que não compareceram a unidade escolar para justificar suas ausências, configurando-se assim, um quadro de abandono. A escola realizou uma busca ativa junto as famílias por meio de ligações telefônicas, *WhatsApp* e ofícios a fim de viabilizar o retorno imediato desses estudantes.

Diante da impossibilidade de prever o retorno presencial das aulas os governantes implantaram políticas públicas que apoiaram as famílias dos estudantes para a estruturação de uma rotina de estudos, tais como: Vale Alimentação Estudantil (benefício complementar emergencial no valor de R\$ 55,00, para compensar a falta da merenda escolar do mês), Programa Bolsa Presença (bolsa no valor de R\$ 150,00 para 207 famílias dos estudantes do

CIEC a fim de estimular a permanência dos alunos de baixa renda na escola), Mais Estudo (bolsas de monitoria de Português e Matemática, no valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para 15 estudantes selecionados no CIEC) e Programa Educar para Trabalhar (oferta de cursos gratuitos de qualificação profissional à distância)

Diante do exposto, sabemos que a escola, o governo federal e estadual não é capaz de zerar os entraves e dificuldades encontrados no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, que tendem a aumentar devido a crise econômica pela qual muitas famílias estão atravessando. Conciliar escola e trabalho tornou-se um dilema para muitos estudantes que precisaram contribuir com as despesas domésticas e em muitos casos se sustentarem. Sem ter um tempo dedicado para os estudos em casa, com distorção idade-série e com reprovações o trabalho acaba sendo a justificativa para o abandono escolar principalmente no Ensino Médio.

Se a pandemia isolou as pessoas ela também contribuiu para a saída precoce do jovem estudante para o mercado de trabalho, situação vivenciada no Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC), que após a realização do Conselho de Classe da I e II Unidade mapeou esses alunos infrequentes e pertencentes a classe social menos privilegiada, pois segundo Arroyo “É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe” (ARROYO, 1993, p. 21), pois são esses alunos que levam o alimento para a casa, pagam contas e dividem as despesas com outros membros da família. Esses alunos enxergam a educação como um processo em longo prazo e o trabalho uma necessidade em curto prazo.

Este contexto exigiu esforços de todos os envolvidos no processo educacional e de todas as esferas governamentais para reduzir os índices de desigualdades sociais vigentes. Exigiu e exige um planejamento robusto para ofertar um ensino de qualidade e acessível a todos. É de suma importância destacar também, que nesta modalidade de ensino remoto o apoio efetivo dos governantes aos professores, com formação continuada e instrumentos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho não foi satisfatório.

## Considerações

A suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da COVID-19 e as mudanças súbitas na sociedade, principalmente na educação, geraram significativas mudanças nas práticas educativas exigindo dos gestores, professores, coordenação pedagógica, alunos e famílias uma transição

de um modelo de aula presencial para o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais.

Neste contexto muitos entraves e dificuldades surgiram causando um impacto negativo para o desenvolvimento das práticas educativas, tais como: alunos sem acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, desmotivação quanto ao ensino remoto, dificuldades de aprendizagem, entrada precoce no mercado de trabalho, ambientes familiares conturbados, saúde mental fragilizada, dificuldades financeiras decorrente do isolamento social, da crise econômica e da alta taxa de desemprego no país. Desta forma, os estudantes mais carentes, de baixa renda, foram os mais afetados neste período.

Frente a este cenário, percebe-se que, o êxito na educação online no Complexo Integrado de Educação de Caetité – CIEC foi decorrente da mobilização conjunta de todos os atores envolvidos no processo educativo, que ao identificar todos esses problemas elaboraram ações e estratégias com o objetivo de amenizar os danos causados no ensino remoto pela pandemia do coronavírus. Entretanto, as medidas tomadas nem sempre conseguiram sanar alguns entraves, especialmente de ordem socioeconômica em meio às famílias em situação de vulnerabilidade social.

Este período foi de muito aprendizado para toda a comunidade escolar que teve que reinventar as práticas educativas e repensar a concepção de avaliação e de aprendizagem, respeitando as singularidades dos sujeitos envolvidos. Os valores humanos mais do que nunca se efetivaram para garantir uma convivência virtual, construída entre a parceria escola e família através do respeito, inclusão, ética, solidariedade, empatia, senso de justiça, altruísmo, prudência, resiliência, responsabilidade e tolerância.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Decreto nº 19.529**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador-BA, 16 de março de 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Protocolo da Educação para o ano letivo 2020-2021**. Salvador-BA, 2020.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria nº 786/2021**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação da Aprendizagem e do Registro de Frequência dos(das) estudantes nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as ofertas e modalidades da Educação Básica no *continuum* curricular do ano letivo 2020/ 2021. Salvador-BA, 09/04/2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria nº 81/2020**. Diário Oficial, Edição 22838 – Pág. 16. Salvador, 05 de fevereiro de 2020. Secretário da Educação. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/ver-html/9490/#/e:9490>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria nº 711/2021**. Estabelece normas, procedimentos e cronograma para a renovação de matrícula escolar, de transferência de estudantes entre escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e de matrícula escolar de estudantes oriundos das Redes Municipais de Ensino, bem como para candidatos à Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino e Conveniadas, referentes ao ano letivo *continuum* 2020/2021. Diário Oficial, Salvador-BA, 10/03/2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria nº 985/2020**. Dispõe sobre as regras de aproveitamento de estudos para os concluintes do Ensino Médio, em todas as ofertas e modalidades integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, em caráter excepcional, em decorrência da situação emergencial de saúde pública, de importância internacional, decorrente do Coronavírus. Salvador-BA, 18/09/2020.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE N.º 50/2020**. Normatiza procedimentos para a integralização da carga horária mínima do ano

letivo afetado pelo estado de calamidade pública e para a reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020, à luz da Lei Federal N.º 14.040, de 18 de agosto de 2020. Salvador-BA, 09/11/2020.

BRASIL. **Lei Federal 14.040/2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 02/2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Distrito Federal, 10/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Distrito Federal, 28/04/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Parecer nº 5/97**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Distrito Federal, 05/07/1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 set. 2021.

HOLGES, Charles *et al.* **The difference between emergency remote teaching and online learning**, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e

possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. **Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: Análise do Parecer 05/2020**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. *Olhar de Professor*, v. 23, 2020.

MENDONÇA, Igor Thiago Marques; GRUBER, Crislaine. Interação síncrona na Educação a Distância a partir do olhar dos estudantes. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, 2019.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES Claudio Pinto. Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 414-430, jul./dez. 2019.

POLIT, Denise T.; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 128-130.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TEXTO III

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: um olhar para o ensino da leitura

*Ivone Ferreira de Alcântara Oliveira  
Pâmela Fragoso Leal dos Santos*

---

*Cacoal-RO  
29 de maio de 2022  
(...em tempos de pandemia...)*

Caro colega professor, nessa produção, pretendemos tecer algumas reflexões a respeito do uso das ferramentas digitais nas aulas de leitura, especificamente no ensino fundamental. Essa questão aparece com frequência nos diversos debates e produções acadêmicas, nos quais ficam evidentes as diversas contribuições para um ensino e aprendizagem significativa na formação do indivíduo nesse contexto tecnológico. Entretanto, na prática os entraves são diversos e constantes; se por um lado, socialmente é comum, com maior ou menor frequência, o uso das ferramentas digitais entre crianças e adolescentes, seja para comunicação e diversão, por outro, quando se trata de estudar – usar esses aparatos tecnológicos, como recurso nas aulas – muitos alunos perdem o foco principal: pesquisar, ler e construir conhecimentos sobre o conteúdo apresentado na aula. Esses obstáculos impulsionam os docentes a buscar alternativas pedagógicas, no intuito de formar usuários e cidadãos críticos e éticos que saibam usufruir de forma correta e justa essas ferramentas. Em vista disso, a formação e preparação docente é primordial, não só para explorar esses aparatos na aula, mas também para formar cidadãos que saibam se comportar na sociedade digital de maneira ética e responsável.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: um olhar para o ensino da leitura

*Ivone Ferreira de Alcântara Oliveira  
Pâmela Fragoso Leal dos Santos*

DOI: 10.24824/978652513125.2.141-150

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## **Introdução**

O ensino da língua materna sempre foi um trabalho desafiador para o professor. Imaginamos, no contexto atual, em que docentes e discentes estão diante de uma realidade da escola conectada, ao mesmo tempo – conectados, e presencialmente – ocupando o mesmo espaço físico, a sala de aula. O que possibilita a interação entre ambos, e, conseqüentemente, vasto espaço para o ensino e aprendizagem por meio das pesquisas, leituras, discussões e compartilhamentos que dialogam com as diversas áreas de conhecimento.

Sabemos que são inúmeros os benefícios para o ensino e aprendizagem proporcionados pelas tecnologias digitais, porém o professor precisa promover a cultura do estudo por meio dessas ferramentas, pois os alunos – numa grande maioria – preferem navegar como forma de entretenimento; outros, ficam dispersos, envolvidos com jogos, tendências, e outras formas de distração que circulam nas mídias digitais.

Logo, dois aspectos motivaram a elaboração desse artigo: o uso efetivo das ferramentas digitais nas aulas e quais propostas pedagógicas utilizar a fim de promover a competência leitora dos alunos nos ambientes virtuais. Sendo assim, tem-se como objetivo principal desta produção refletir sobre as ferramentas digitais e práticas pedagógicas no que tange ao ensino da leitura nos suportes físicos e digitais.

Para isso, tem-se como suporte teórico Rojo (2012, 2017), Riedner e Pischetola (2016), Nascimento (2016), Vilaça e Araújo (2016), Bernardo e Karwoski (2017) Coscarelli (2018), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entre outros autores que contribuíram para a discussão da temática em questão.

## **As ferramentas digitais no contexto de ensino e aprendizagem**

Sabe-se que as mídias digitais transformaram as práticas sociais, e isso refletiu, fortemente, na área educacional. Para Vilaça e Araújo (2016), uma

sociedade cada vez mais digital, requer novas demandas dos cidadãos, como novas formas de ler, escrever e fazer circular a informação, o que exige desses indivíduos novas habilidades e competências para conseguirem se comunicar. Sendo assim, cabe ressaltar que não basta acesso à tecnologia, mas também formação para que este indivíduo saiba como usar os mais diferentes recursos tecnológicos de forma plena. Diante dessa demanda, a formação docente é primordial, e, preferencialmente, no ambiente escolar para que se possa formar educadores e construir a cultura digital em sala de aula.

A esse respeito, Riedner e Pischetola (2016), já apontavam para a importância do preparo docente com relação ao uso dessas ferramentas tanto na formação inicial como na formação continuada para que tal prática seja construída culturalmente nos contextos de ensino-aprendizagem. De modo geral, embora com certas dificuldades, nota-se o interesse docente na aquisição desses conhecimentos, seja por meio da autoformação, no decorrer dos planejamentos de suas aulas, nas trocas de experiências entre profissionais do mesmo local de trabalho, ou no envolvimento entre professores e estudantes. Entretanto, não é o suficiente para um saber efetivo, visto que ainda permanece o apego às práticas tradicionais, em que esses recursos são usados apenas como instrumentos pedagógicos na exposição de conteúdos.

Nessa mesma direção, Coscarelli (2018) nos mostra a realidade da maioria dos docentes diante dos usos das tecnologias digitais e seus desafios para incluí-las em suas práticas, sendo o maior deles, a própria formação docente. Infelizmente, as universidades ainda não preparam, satisfatoriamente, os professores para esse uso e poucas são as oportunidades para a formação destes em serviço, para atender a essa necessidade específica. Diante disso, torna-se prioritário tais instituições pensarem nas tecnologias de informação como parte do processo de formação do professor em sua graduação, como também, encontrar formas de trazer as experiências acadêmicas para a prática dos professores em sala de aula, para que haja um diálogo em busca de novas práticas para uma educação em tempos digitais, reforça Coscarelli.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, dentre as dez competências gerais traz a competência 5, intitulada Cultura Digital, na qual as atividades devem permitir aos estudantes:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

De acordo com a prescrição dada pela BNCC, promover a cultura digital na sala de aula é muito mais que ensinar conteúdos e usar recursos tecnológicos para a realização das atividades escolares. É preciso formar estudantes competentes para usufruir desses recursos nos diversos afazeres cotidianos e para exercer protagonismo com vistas a agir e cuidar do bem-estar individual e coletivo.

## Como promover leitores em meio a mídias digitais?

Ao se tratar da área de linguagem, entende-se que a disciplina de língua portuguesa é foco de muita atenção, por se tratar do ensino da leitura e escrita. No caso desta produção, a nossa preocupação é em promover as competências e habilidades leitoras dos alunos, os quais estão inseridos em uma realidade tecnológica, com isso, repleta de múltiplas linguagens.

De acordo com a (BNCC, 2018, p. 87), na competência específica de número 10, da disciplina de língua portuguesa destaca que a escola deve primordialmente: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais,” de forma que envolvam os processos de compreensão e produção.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018), no tocante ao ensino de leitura, prescreve que o aluno precisa:

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (BNCC, 2018, p. 73).

Como visto, o eixo da leitura abordado pela BNCC refere-se às práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor-ouvinte-espectador com os diversos gêneros discursivos sejam escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Nesse sentido, a busca pela a formação da cultura digital torna-se ponto-chave para os docentes, pois essa realidade multiletrada requer novas formas de ensinar e de aprender, sendo professores e alunos os atores

principais desses desafios. Logo, é de extrema necessidade, saber lidar com as diferentes linguagens e diferentes letramentos, dos mais simples com baixo nível de hipertextualidade, aos mais complexos que envolvem a hipermídia.

A esse respeito, Rojo (2012, p. 16) explica que devemos ‘descoleccionar’ os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discursos, tecnologias, novas mídias digitais constituídas pelas múltiplas linguagens. Rojo (2012/2017) também aponta para uma pedagogia dos multiletramentos definida como uma pedagogia por design “na qual os estudantes precisam se apropriar dos designs digitais disponíveis”. Além disso, ser também um leitor, um analista crítico desses designs.

Ainda, segundo a autora, “não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone”. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”, a partir de práticas que contemplem tais demandas.

### **Proposta pedagógica: a *mobile learning* nas práticas de leitura**

A forma de ensinar e aprender a partir de tecnologias móveis vêm sendo motivo de pesquisas na área educacional. Bernardo e Karwoski (2017) apresentam reflexões sobre o uso das ferramentas digitais – especialmente sobre a leitura por meio da “aprendizagem móvel” (uma tradução literal para a expressão estrangeira *mobile learning*), aprendizagem que está em fase de crescimento, tanto no contexto brasileiro quanto mundial.

De acordo com Nascimento (2016), as principais características dessa metodologia são multifuncionalidade, conectividade, personalização, diversidade, flexibilidade e acessibilidade. Vale acrescentar ainda, a multimodalidade, já que nessa metodologia estão presentes os diferentes modos semióticos como a linguagem verbal (oral e escrita), visual: no tocante às cores e imagens, som, espaço (layout, gesto, toque).

Além disso, quaisquer dispositivos móveis (*smartphone, tablet, etc.*) que tenham conectividade sem fios podem ser usados como ferramenta de ensino. Entretanto, “vale ressaltar o papel do mediador, pois é ele quem cria situações de aprendizagem, guiando os estudantes na realização das suas ações”, como pontua Nascimento (2016, p. 35). Essa mediação é fundamental, para coibir o uso indevido do celular o qual pode causar muitos transtornos nas aulas e desavenças entre aluno e professor.

Sendo assim, diante da realidade escolar em que os estudantes estão conectados à Internet e acessam aplicações, vídeos, livros digitais, jogos e materiais didáticos por meio de seus celulares, a *mobile learning* ou *m-learning*

é uma metodologia de ensino pertinente, porque os alunos já estão com os aparelhos em mãos, o que favorece otimizar o tempo da aula.

Nessa perspectiva, promover o ensino da leitura por meio dos dispositivos móveis digitais pode concretizar as práticas de multiletramentos e desencadear novos comportamentos sociais que se refletem na formação de leitores. Diante desses apontamentos, é preciso, portanto, considerar as potencialidades pedagógicas que essa ferramenta pode oferecer ao processo de leitura e formação de leitores autônomos e críticos, observam Bernardo e Karwoski (2017).

Sendo assim, usar a *m-learning* como metodologia permite ao professor uma infinidade de estratégias para dinamizar o processo de leitura. A seguir, ilustramos duas dessas que foram utilizadas no contexto da sala de aula: leituras de livros em formatos digitais e gamificação. Para a execução desta última, sugerimos o uso da plataforma Kahoot para aplicação de atividades gamificadas sobre leituras literárias, realizadas com turmas de 7º e 8º anos (ensino fundamental II), ao longo do ano de 2021 (no decorrer das aulas remotas) em uma escola pública do interior do estado de Rondônia – RO. Resumidamente, o projeto de leitura foi desenvolvido em três eixos (leitura, oralidade e cultura digital), ao longo das aulas de língua portuguesa que eram transmitidas via *Meet*.

- a) Prática de leitura: Leitura de livros, quer em suportes físicos ou digitais.
- b) Prática de oralidade: Momento de exposição oral dos temas abordados ao longo das leituras;
- c) Cultura digital: Momento de interação na plataforma digital Kahoot com questões de compreensão e interpretação a respeito das leituras realizadas.

Portanto, por meio dessa sequência didática, é possível que o professor oportunize um ambiente que mescle a interação professor-aluno, aluno-aluno, de modo off-line, no decorrer das interações presenciais, e *on-line* em um ambiente gamificado.

Pôde-se observar a partir dessa prática pedagógica que os discentes mostraram-se muito mais engajados para ler as obras sugeridas, já que a famosa “prova do livro” – de forma impressa – passou a ser realizada em um ambiente digital. Os estudantes se divertiram ao responder as atividades em um ambiente gamificado, constituído de trilha sonora, nível de dificuldade, tempo cronometrado, ranking de pontuações e relatório personalizado de desempenho por questões. Conseqüentemente, proporcionou o desenvolvimento das habilidades leitoras, nos suportes textuais físicos e digitais, como também favoreceu o envolvimento desses estudantes com os multiletramentos.

## Considerações

Ao se tratar de práticas pedagógicas no que tange ao uso das ferramentas digitais, a formação profissional desses docentes é um ponto que merece atenção, visto que a demanda para o ensino atual exige diferentes e complexas competências para as quais boa parte dos professores, infelizmente, não as adquiriram. Embora o interesse individual pela autoformação seja indispensável, ora na formação continuada, ora nas trocas entre colegas no local de trabalho e até mesmo na relação – professor, imigrante digital e discentes, nativos digitais.

Como observa, Dionisio; Vasconcelos (2013, p. 19) vivemos em uma sociedade comparada a um grande ambiente multimodal, no qual “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico.”

Isso quer dizer que estamos inseridos em um contexto multiletrado em que as inovações são constantes, dentro e fora da escola. Devido a isso, precisamos nos despir de muitas práticas tradicionais e considerar as práticas de leitura que vão ao encontro da realidade vivida pelos nossos alunos.

As discussões de Rojo (2012, 2017) e Bernardo e Karwoski (2017) trouxeram reflexões e sugestões de propostas didáticas embasadas nas ferramentas digitais, as quais servem para subsidiar os docentes em suas práticas em sala de aula. Não obstante, há ainda a grande necessidade de reforçar esses subsídios, principalmente, no tocante ao ensino da leitura em ambientes digitais.

No intento de somar com as propostas pedagógicas discutidas por esses autores, apresentamos nesta produção uma sugestão para o trabalho da leitura a partir da metodologia de *mobile learning* por meio da qual, o professor consegue se aproximar da realidade dos alunos, já que numa grande maioria, utilizam os dispositivos móveis no ambiente escolar.

Espera-se que essa produção possa ser pertinente aos docentes no tocante a promover o letramento digital de muitos professores que ainda necessitam desse “ponta pé inicial”, como também a oferecer pistas para a elaboração de suas práticas. Outrossim, acredita-se que essas reflexões possam “servir de gatilho” para outras pesquisas, visto que há muitas lacunas provenientes da formação insuficiente, quando se trata do uso das ferramentas digitais em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BERNARDO, Júlio César Oliveira; KARWOSKI, Acir Mario. A leitura em dispositivos digitais móveis. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 795-807, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646355/16864>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

COSCARELLI, Viana, Carla. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 28 abr. 2022.

COSTA, Dilermando Moraes; LOPES, Jurema Rosa. “Quem Forma se Forma e Reforma ao Formar”: Uma discussão sobre as TICs na Formação de Professores. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** [livro eletrônico]. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 157-190. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaera-digital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaera-digital_011120181554.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editora, 2013, p. 19-42.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. **MC-learning: práticas colaborativas na escola com o suporte da tecnologia móvel**. 259 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21227/1/2016\\_tese\\_kasnascimento.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21227/1/2016_tese_kasnascimento.pdf). Acesso em: 15 maio 2022.

RIEDNE, Daiani Damm Tonetto; MAGDA, Pischetola. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 2, p. 37-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/526>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo Moura (org.). Pedagogia dos multiletramentos. *In: Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2**. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>. Acesso em: 28 abr. 2022.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. *In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital*** [livro eletrônico]. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 157-190. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital\\_011120181554.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

Versão final

# TEXTO IV

## FORMAÇÃO DOCENTE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: uma análise das práticas alfabetizadoras no ensino fundamental

*Ana Christina de Sousa Damasceno  
Christiana de Sousa Damasceno  
Maria dos Remédios Nunes da Costa*

---

*Parnaíba-PI  
30 de maio de 2022  
(...em tempos de pandemia...)*

### **Conversa com o professor**

Caro colega, professor, a presente pesquisa pretende discutir sobre a formação docente e a aquisição da linguagem, como as práticas alfabetizadoras dos professores são influenciadas pela formação ofertada nos sistemas de ensino, para tanto temos como objetivo geral: investigar a influência da formação continuada de professores no processo de aquisição da linguagem, onde faremos um estudo das práticas de letramento na rede municipal de ensino de Caxingó. E, como objetivos específicos: identificar as práticas do professor através do letramento enquanto meio para a aquisição da linguagem escrita; descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador; analisar as práticas de letramento como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita. A pesquisa de campo foi realizada através de um questionário, este foi enviado aos professores através da Plataforma *Google Forms*, pois a pesquisa foi realizada durante a pandemia da covid-19, de abordagem qualitativa. Tivemos como base teórica autores como Rodrigues (2003), Krammer (1998) Brasil (2010) e Soares (2004). Como principais resultados obtivemos a ideia de que a prática pedagógica depende diretamente dos processos formativos pelos quais os professores passam, e que precisam dessa orientação para o melhor fazer de sua atuação, principalmente quando atua na aquisição da linguagem.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# FORMAÇÃO DOCENTE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: uma análise das práticas alfabetizadoras no ensino fundamental

*Ana Christina de Sousa Damasceno*

*Christiana de Sousa Damasceno*

*Maria dos Remédios Nunes da Costa*

DOI: 10.24824/978652513125.2.151-166

---

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## **Para entender a questão**

Entendemos que a linguagem, seja ela oral e escrita, é a base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem, precisando ser desenvolvida plenamente desde a mais tenra infância. Por meio dela que se solidifica saberes e se constrói conhecimentos, precisa ser priorizada e plenamente trabalhada desde a Educação Infantil, enquanto instituição responsável pela educação e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Não obstante, ela deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância, não só no âmbito escolar, mas de forma geral, é indispensável que a realidade vivenciada em diversas instituições deixa muito a desejar quando se trata da competência do corpo docente em atividades que envolvam a aquisição da linguagem por meio das práticas de letramento.

Nas últimas décadas do século XX, a forma de pensar sobre a leitura e a escrita começou a ir se transformando, consideravelmente, com foco nas práticas sociais, ou seja, no letramento.

Segundo Kleiman (2008, p. 18) “letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Assim, entende-se que o professor não aprende apenas pelo que tem de individual, mas, certamente, pelo contexto que o cerca, incluindo significados e usos produzidos em suas redes de relações com o outro. Percebe-se, desta maneira, que há necessidade de implementação do processo de formação, na perspectiva de (re)estabelecer a relação teoria-prática no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2000).

Os estudos sobre letramento surgem fortemente no cenário educacional brasileiro nos anos 1980 com pesquisas desenvolvidas centradas nos contextos educacionais variados (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998, 2000b). Tais pesquisas demonstram mudanças no processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente na formação docente. Considerando as constantes mudanças nesses contextos, a proposta desta pesquisa pretende investigar a produção sobre letramento e formação docente.

Nessa perspectiva o professor assume um papel salutar para a reversão desse quadro, está na sua prática uma possível solução para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja ela escrita ou oral.

Diante dessas reflexões a presente pesquisa tem como objetivo investigar a influência da formação continuada de professores no processo de aquisição da linguagem, onde faremos um estudo das práticas de letramento na rede municipal de ensino de Caxingó. Bem como, tem por objetivos específicos: identificar as práticas do professor através do letramento enquanto meio para a aquisição da linguagem escrita; descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador; analisar as práticas de letramento como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

Lembramos que os professores que participaram dessa pesquisa participaram da formação continuada de professores da rede municipal de ensino da cidade de Caxingó, são professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que foram acompanhados pelas ações de monitoramento e formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre os anos de 2013 a 2018.

## **Formação continuada de professores**

Ao trabalharmos com a formação de professores, e se considerarmos a formação de professores um conjunto que unifica os saberes valorizando o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, poderemos constituir a identidade do professor. Pode-se afirmar que a identidade profissional se desenvolve e se adapta ao contexto social, político e histórico em que o professor está inserido

Para Antônio Nóvoa:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como

organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Quando falamos de formação docente pensamos que isso se restringe a fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores, qualificados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que isso. É preciso adquirir toda uma bagagem de conhecimentos, que quase sempre não se aprende só na universidade. A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa.

O docente não deve ser um mero técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deve qualificar-se como um profissional que deve participar ativa e, criticamente, no processo de inovação e mudança como um agente dinâmico, cultural, social e curricular.

A escola como um conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada deve ser o meio da inovação e profissionalização docente. Diante disso o professor deve planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim, como facilitador da aprendizagem, prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos, gerando por meio da sua atividade eficaz de condução a aprendizagem de seus alunos, de forma contextualizada e socialmente engajada.

A formação do professor deve contemplar o envolvimento com tarefas de formação comunitária, dotando-o de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara.

Percebe-se, desta maneira, que há necessidade de implementação do processo formativo, na perspectiva de (re)estabelecer a relação teoria/prática no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2000b). Para tal fim, é preciso assumir uma política na qual a meta seja o professor reflexivo e crítico, transformador do espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa. Nessa concepção, a formação docente, através do(s) letramento(s) será o caminho apropriado para essa prática.

A Lei n. 9.394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Constata-se que a LDB adotou os termos formação de profissionais da educação e formação de docentes, ressaltando, também, que cabe aos sistemas de ensino promoverem aperfeiçoamento profissional continuado, como, também, estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua, e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação. Em 2002, O Conselho Nacional de Educação, CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos formação e profissional ou ainda exercício profissional, como, por exemplo, o artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (BRASIL/CNE, 2002).

Destaca-se no documento a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2009). Assim, os termos formação e profissionalização em alguns momentos são sinônimos, em outros são complementares. Considerando-se que a formação continuada é relevante para desencadear uma articulação direta entre a pesquisa (academia) e o ensino (escola), o documento enfatiza a necessidade de transposição didática do saber científico para o saber escolar (BRASIL, 2003).

## A aquisição da linguagem

A linguagem é um dos temas que vem sendo bastante discutido no âmbito da Educação, de forma especial no Ciclo Alfabetizador, devido o reconhecimento de que é nesta etapa que a criança inicia sua inserção no mundo da escrita. Pensa-se que ler e escrever são procedimentos que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progridam e tenham acesso a uma aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia. O ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que necessitam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, de modo que as crianças possam construir e reconstruir seus pensamentos, utilizando-se, assim as principais práticas e metodologias para que se solidifique este desenvolvimento.

A necessidade de trabalhar a linguagem escrita é crucial e se faz salutar para o desenvolvimento sociocultural das crianças, conforme Piaget (2002), a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende da maturação orgânica e cognitiva da criança, que será adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca; pessoas e objetos. Isso pressupõe, que seu desenvolvimento precisa acontecer de forma linear, universal e contínua, passando pelos estágios do balbúcio às expressões vocabulares.

Ainda de acordo com Piaget (2002), as relações estabelecidas na linguagem e na sua aquisição e as contribuições das experiências de interação e comunicação ofertadas às crianças auxiliam o processo de desenvolvimento das relações linguísticas, e aprimoram a interação das crianças na vida escolar e social.

A aquisição da linguagem caracteriza-se como um processo interfuncional que articula língua e palavra, torna-se imprescindível uma investigação não apenas dos aspectos efetivos da aquisição da linguagem, mas também do aparato e do ambiente que circunda a criança desde antes de seu nascimento, visto que, desde o período que a criança está dentro da barriga da mãe, já se encontra exposta à linguagem, e esta, se constitui como meio para uma inter-relação entre o ambiente em que a criança se encontra e os estímulos externos e a aptidão inata da criança para a aquisição da linguagem.

A linguagem escrita possibilita ao usuário da língua a apropriação da comunicação em uma sociedade que estabelece parâmetros escritos para a sua inserção social, para tanto podemos, assim, conceituar:

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão

e recuperação de ideias, conceitos, informações (OLIVEIRA *et al.*, 2002, p. 63).

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem e a sua relevância destacamos os estudos de Teberosky e Colomer (2003), quando relatam que as crianças que são expostas precocemente, isto é, antes dos cinco anos de idade, ao mundo letrado pelos seus familiares amplia seu vocabulário devido à sua inserção no mundo das linguagens oral e escrita, sendo que, essas interações possibilitam a elas aprendizagem plena, ou seja, essas diversas opções de conhecimentos e relações estimulam a criança a buscar por regularidades para construir e reconstruir seus próprios conhecimentos diante da sua realidade social.

Diante do processo de aquisição da linguagem escrita Ferreiro e Teberosky (1999) vislumbram uma perspectiva de ver e entender o sujeito como um ser capaz de construir ativamente seu próprio conhecimento, partindo da elaboração de hipóteses e interpretações acerca da leitura e da escrita, questões que se elucidam diante de uma prática, contextualizada, de pensamentos e ações diante da escrita. Diante de tal perspectiva, ressaltamos que a relação deste estudo com a teoria construtivista, visto que esta corrente estabelecia que o conhecimento deveria ser construído através da relação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, apontando para uma possibilidade de letramento, que se caracteriza como o uso social da língua escrita.

Diante das reflexões podemos inferir que, o ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que precisam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, para que as crianças possam construir e reconstruir seus significados, desenvolvendo ou aprimorando a linguagem e seus aspectos, uma vez que a partir destes elas vão formando seus próprios conceitos em relação aos objetos.

Ao nos apropriarmos do sistema de escrita pensamos no processo de letramento e sua interferência no mesmo, o letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade, para tanto a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aquisição da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o

desenvolvimento da mesma. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte, totalmente, novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

Podemos entender que o letramento vem se configurando como uma “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2004).

O letramento sendo utilizado nos anos iniciais da escolarização, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais, contribuem para tal efetivação da linguagem. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar (MARTELLO, 2005).

De acordo com os estudos de Kleiman (2010, p. 9): “o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita”, sendo que tais práticas oportunizam para ela o envolvimento em práticas sociais e que ela faça uso da linguagem, para que a aquisição dessa habilidade seja importante e faça sentido no dia-a-dia, pois ela irá utilizá-la.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999) apontam em seus estudos que a criança na idade de alfabetizar-se, mesmo sem ainda saber ler, demonstra conhecimentos prévios sobre o ato de leitura e de escrita, apresentando critérios, estes, por sua vez, bem elaborados, para admitir se uma marca gráfica pode ou não ser lida, tais como: o de fazer uma dicotomia entre as figuras e os escritos; o de hipotetizar uma exigência de “quantidade mínima de caracteres”; e o de exigir uma “variedade de letras”, tais habilidades são pertinentes para a apropriação do sistema de escrita, que consolida-se diante de práticas do letramento.

Diante do exposto propomos nesta pesquisa elucidar as práticas de letramento, viabilizando a aquisição da língua escrita, de forma contextualizada, ressaltamos as inúmeras possibilidades de trabalho que o professor pode desenvolver para auxiliar o desenvolvimento da linguagem.

## **A metodologia – o tipo e abordagem da pesquisa**

A pesquisa proposta se referencia em uma abordagem qualitativa e tem como eixo temático a aquisição da língua escrita: um estudo sobre as práticas

de letramento no ciclo alfabetizador na rede municipal de ensino de Caxingó-PI. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado. De modo que não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997).

Mínayo (1999) ao referir-se à pesquisa qualitativa enfatiza, ainda que esta não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade sem seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos. Tal abordagem de pesquisa, também, se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à fonte das informações, optamos por uma pesquisa de campo, com utilização de questionário, enviado aos professores investigados através da Plataforma do *Google Forms* sobre a aquisição da linguagem escrita e com os alunos.

## **Campo e sujeitos da pesquisa**

As escolas que serão pesquisadas estão localizadas na cidade de Caxingó, cidade localizada ao Norte do Estado do Piauí. Funcionam nos turnos manhã e tarde com oferta de ensino na modalidade de Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). As mesmas recebem, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes provenientes de todo o município, visto que esta última modalidade é ofertada apenas em duas das escolas pesquisadas.

O público dessa pesquisa é composto por alunos e alunas das escolas da rede pública municipal de ensino que tem o Ciclo Alfabetizador, que corresponde do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

## **Proposta de análise e de interpretação dos dados**

A proposta para a análise e a interpretação dos dados será por meio da proposta conceituada como Núcleos de Significação. Tal proposta foi apresentada por Aguiar e Ozella (2006), concebendo o homem como sujeito histórico e dialético, isto é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio. Para a obtenção de tais dados utilizaremos um questionário, que se mostra de maneira precisa, nas análises qualitativas.

A análise qualitativa de dados se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. Segundo André (1983) ela possibilita compreender o caráter multidimensional dos fatos em seu cotidiano, bem com o expressar os significados de uma experiência, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

## **Análise e discussões**

Analisaremos a influência da formação continuada no processo de aquisição da linguagem através de um questionário destinado aos professores das séries iniciais, foram escolhidos um professor de cada escola que atua nas séries iniciais, são 12 escolas, no entanto só obtivemos resposta de cinco sujeitos, foi elaborada com cinco questões, as perguntas referem-se a formação e às práticas pedagógicas desses professores, relacionando-as às contribuições conceituais relativas a aquisição da linguagem escrita e o letramento.

Os professores que retornaram são efetivos, possuem entre nove a 20 anos de experiência, e sempre atuaram nos anos iniciais, duas trabalham na sede da cidade, e os demais nas escolas de comunidades rurais, todos possuem especialização na área da Pedagogia, mas nenhum possui formação na área de linguagem.

Essa pesquisa não foi feita por meio do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), então apresentaremos as respostas em forma de parecer elaborado e discutido entre as autoras do texto.

A seguir faremos as análises seguindo as reflexões das autoras partindo das respostas obtidas para cada pergunta.

Pergunta I: Apresente seu conceito de formação de professores.

O professor deve ser formado na mudança e para a mudança e a incerteza, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada e trabalhada em conjunto. Precisa, também, desenvolver capacidades de aprendizagem, relação de convivência, cultura e contexto (NÓVOA, 1995). de maneira que reflita sua prática de forma constante e organizada, ampliando sua vivência e praticando da melhor maneira a teoria aprendida.

Também referente ao processo de formação, concordamos com Rodrigues, quando afirma:

Existe, nos processos de formação para a docência, um cabedal de conhecimento considerados necessários ao exercício da profissão; existe também a consciência de que a atenção é importante e necessária para o entendimento da situação pedagógica, construída a partir da própria história dos

processos de formação/escolarização dos professores [...] (RODRIGUES, 2003, p. 84).

A formação continuada se faz necessária na vida cotidiana do professor, para lhe garantir um processo de avaliação e aprimoramento de sua prática diária.

Pergunta II: Partindo de suas experiências alfabetizadoras, como se caracteriza o processo de aquisição da linguagem?

Ao pensarmos na aquisição da escrita por meio das práticas de letramento deve-se pensar em uma prática pertinente a esta ação, de forma articulada com o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, para tanto:

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 97).

Portanto, quanto mais cedo a criança for inserida no mundo letrado, mais cedo se dará a aquisição da linguagem escrita, nesta pesquisa elucidamos a faixa etária que cursa o Ciclo Alfabetizador, dentro da faixa etária entre seis e oito anos, registrando na memória os momentos de interação com o mundo da escrita e atribui sentido e importância para aprender a ler e a escrever e mais entende a função da escrita para a viver na sociedade.

Dessa forma, os documentos que orientam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores apontam para os direitos de aprendizagem, e o

[...] currículo, a partir dos “direitos de aprendizagens”, pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p. 16-17 *apud* BRASIL, 2015).

De acordo com as diretrizes da alfabetização se faz necessário um processo que garanta aos estudantes os direitos de aprendizagem de forma cada

vez mais próxima da sua realidade social e da sua comunidade. Dando-lhes possibilidades de desenvolvimento e condições melhores de viver e conviver.

Pergunta III: Para sua atuação docente, como a formação de professores pode auxiliar no processo de ensino e aquisição da linguagem escrita?

A prática e o ato de reflexão da prática de formação exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor assume o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos.

A formação e amparo ao trabalho docente nos anos iniciais é garantido por lei, e as redes de ensino precisam estar atentas a isso. De acordo com o parecer nº 07 /2010, do Conselho Nacional de Educação que apresenta as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, fica explícito no, Art. 30 que os anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar à todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

É garantido ao estudante uma prática pertinente que lhe possibilite um significativo processo de alfabetização, que seja gerido pelo processo de letramento, ao professor deve ser dada a oportunidade de aprimorar esse processo com sua prática, e essa garantia deve ser prioridade aos sistemas de ensino.

Pergunta IV: Como está (foi) organizado o processo de formação continuada do seu município?

Em todo e qualquer momento da vida docente se faz necessária a prática da formação docente, e esta precisa ter um caráter contínuo, para que

desenvolva um trabalho pertinente da teoria aplicada à prática. No entanto: “O desafio colocado à formação em serviço de professores alfabetizadores está em considerar, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da escrita e a prática concreta, real, dos professores” (KRAMER, 2005), e esse desafio só é superado através de uma prática pedagógica de formação continuada, que garanta também ao professor saberes necessários para o enfrentamento das principais dificuldades de seus estudantes em sala de aula. Pergunta V: O processo de formação continuada de seu município lhe oferece suporte para o processo de ensino e aquisição da linguagem? Justifique.

Os sistemas de ensino e as escolas são orientados pelo Senado Federal, de acordo com Projeto de Lei da Câmara Nº103 de 2012, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) por vigência de 10 anos (2011- 2020), decreta em seu Art. 2º – São diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo, e para tanto segue-se a meta 5:

Meta 5: Alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Estratégia: Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de Pós-Graduação stricto-sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-9394/96, no Art. 87, atribui aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação à distância.

Para a efetivação dessa lei, e execução do PNE estados e municípios precisam garantir o básico das ações previstas, nesse caso a formação dos seus educadores, de forma a assegurar o desenvolvimento dos estudantes de forma gradual e contínua, garantindo aprendizagens essenciais nas séries iniciais, e uma aprendizagem significativa.

## Considerações

As várias experiências nas práticas de formação de professores apresentam muitas dúvidas e desafios dos docentes que trabalham diariamente o processo de alfabetizar e letrar. O ato de acreditar que é possível alfabetizar letrando é uma tarefa a ser refletida, pois o ato de ensinar a ler e escrever é mais do que possibilitar o domínio de uma tecnologia, ele possibilita condições de inclusão do sujeito na vida social e cultural as quais pertencem o indivíduo.

Diante dessa situação percebemos a necessidade de entendermos a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita.

Diante dessa expectativa por parte dos docentes é se possibilita o desenvolvimento de atitudes positivas e eficientes no processo de alfabetização e letramento.

O professor que trabalha partindo de uma formação presente cotidianamente em sua prática garante saberes e aprendizagens necessárias ao ato de ensinar, flexibiliza suas dificuldades, perpassa desafios, reflete sua atitude, repensa sua prática embasado em uma teoria atual e pertinente ao processo a que se dedica.

Nossos objetivos foram alcançados, pois vimos que os professores percebem e entendem sua prática no processo de aquisição da linguagem, cada vez mais próximo de uma prática eficiente de formação continuada, e ver na formação uma boa opção para o aprimoramento de sua prática, bem como é através dela que se pode reinventar sua prática.

Diante do exposto esta pesquisa tratou de pensar a formação do professor, para o início da escolarização, exatamente na fase de aquisição da linguagem escrita, tendo a escrita como um sistema de signos culturalmente construídos e que está no centro de nossa sociedade, de forma que a aprendizagem se caracteriza como um processo de desenvolvimento de aspectos intelectuais, mediados pelas influências socioculturais, pelos signos e demais aspectos que se voltem para a linguagem.

Ainda concluímos que é preciso compreender que a formação do professor alfabetizador precisa considerar que os saberes que emergem da prática alfabetizadora, reconhecem a legitimidade do protagonismo docente, da busca por uma sociedade mais justa e uma escola mais inclusiva e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9496/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP 1**. Distrito Federal 01 de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2010.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MARTELLO, Julie. Muitos caminhos através de muitos modos: alfabetizando-se na primeira infância. In: **Alfabetização na primeira infância: visão em mudança, prática desafiadora**. 7. ed. 2002. p. 89-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. UFPB.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 2. impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto: 2017.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre Artmed. 2002.

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alfabetização na idade certa 152, 164

Anos iniciais do ensino fundamental 118, 161, 178

Aprendizagem 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 141, 142, 144, 151, 152, 153, 156, 159, 160, 161, 162, 163

Aquisição da linguagem 149, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163

## C

Conselho nacional de educação 125, 136, 154, 161, 164

## D

Desenvolvimento humano 70, 75, 99, 100, 101, 102, 107, 109, 111, 113, 114, 115, 117

Desenvolvimento regional 99, 101, 102, 105, 108, 115, 118, 178

## E

Educação 7, 21, 75, 77, 83, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 161, 162, 164, 165, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

Ensino 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

Ensino e aprendizagem 99, 101, 110, 114, 126, 131, 139, 141, 160

Ensino fundamental 118, 119, 123, 129, 139, 145, 149, 151, 152, 154, 158, 161, 162, 164, 177, 178, 180

Ensino remoto 119, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134

Enunciação 38, 40, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70

Evolução da língua 17, 19, 27, 36, 41, 42, 44, 49

**F**

Formação continuada 3, 13, 133, 142, 146, 149, 152, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 172, 177, 179

Formação de professores 147, 152, 154, 159, 161, 162, 164, 171, 176

**J**

Jeitinho brasileiro 71, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81

**L**

Latim 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 43, 46, 47, 49, 50, 51

Língua 7, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 74, 76, 93, 141, 143, 145, 155, 156, 157, 160, 161, 164, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180

Linguagem 23, 25, 26, 27, 32, 39, 40, 41, 46, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 78, 85, 86, 93, 95, 101, 143, 144, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 171, 172, 173, 175, 179, 180

Linguagem escrita 149, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 163

Língua latina 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 31, 32, 33, 36, 37, 43, 49, 50

Língua portuguesa 17, 19, 20, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 74, 143, 145, 161, 171, 172, 175, 177, 178, 179, 180

Linguística 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 94, 104, 172, 175, 177, 179

**M**

Ministério da Educação 116, 121, 123, 136, 147, 164

**P**

Pandemia 13, 17, 53, 71, 83, 99, 101, 106, 107, 116, 119, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 139, 149, 172

Práticas de letramento 149, 151, 152, 157, 158, 160

Práticas discursivas 7, 17, 71, 83, 171, 173, 176, 177, 178, 180

Processo de aquisição da linguagem 149, 152, 156, 159, 160, 163

Processo de ensino 99, 101, 104, 105, 126, 127, 131, 151, 152, 160, 161, 162

Professores 11, 13, 50, 74, 106, 107, 111, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 142, 143, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 176, 179

Profissionais atuantes na sociedade 101, 109, 113, 114

## S

Saberes e práticas discursivas 171, 173, 176, 177, 178, 180

Secretaria de Educação 116, 123, 124, 129, 135, 164, 172

## T

Tempos de pandemia 17, 53, 71, 83, 99, 119, 122, 137, 139, 149, 172

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Ana Christina de Sousa Damasceno**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9705646502434212>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1677-3900>

Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP). Mestre em Letras (UESPI). Especialista em Educação Infantil (UESPI). Especialista em Gestão Municipal de Educação (UFPI). Especialista em Formação de Professores em EaD (FAESPA). Especialista em Psicopedagogia e Clínica (Instituto Dexter). Licenciada em Pedagogia (FAP/UNINASSAU) e em Letras/Português (UESPI). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq – IFRO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017) e no GREPET (Grupo de Pesquisa em Inovação de Recursos Didáticos, Produtos Educacionais e Tecnológicos) do IFCE. Bolsista Capes/CNPq através do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP. Participa dos Grupos de estudos: LALFPEB (UPE) e GETE (UNICAP/UPE/UESPI). Professora Efetiva da SEMEC/Caxingó, PI. Professora do Curso de Pedagogia na FAESPA. Coordenadora do Curso de Pedagogia da FAESPA. Formadora Regional do ProAlfabetização (SEDUC/PI). Contato: [anachristinadamasceno@gmail.com](mailto:anachristinadamasceno@gmail.com)

## **Jorge Luís de Freitas Lima**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8848135440647626>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9381-2598>

Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, no Instituto de Natureza e Cultura – INC. Doutor (2019) e Mestre (2014) em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas (1993) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR/*Campus* de Rolim de Moura). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO – Premiado pela SBPC na UFMG em 2017). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Ensino de Línguas – CNPq-UFAM e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Criança e Educação na Fronteira Amazônica – CNPq-UFAM. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant – AM. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores e de processos socioculturais em região de fronteira. Coordenador do Projeto de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas

de Professores Indígenas – PAINTER/FAPEAM e do Projeto de Pesquisa sobre a Inclusão de alunos indígenas pela Linguagem – HUMANITAS/FAPEAM. Coautor da obra Gramática – compreender & comunicar (2020) e da obra Figuras e Tropos em Contextos Sociais (2022). Participa como organizador e autor do Almanaque de formação Continuada do Professor (vol. I e II) com terceiro volume em produção e como organizador na obra Educação Direto ao Assunto – nossas mazelas e nossas esperanças (2022). Autor de capítulos nas obras Transbordando Fronteiras: *linguages desde el entrelugar, resistencia y pluralidade em los Brasiles* (2020). Ensinando Espanhol no Amazonas: experimentando, integrando e resistindo (2021) e na obra Ensino de Graduação em tempos de pandemia: experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas (2021). Organizador e autor da obra Vivências PIBID: atividades desenvolvidas pelo subprojeto de Língua Portuguesa em Benjamin Constant – AM (2021). É Acadêmico e Titular da Cadeira Perpétua de nº 125 da Academia de Letras e Culturas da Amazônia – ALCAMA. Contato: [jorgefreitas@ufam.edu.br](mailto:jorgefreitas@ufam.edu.br)

### **Nara Dantas de Azevêdo**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9129897670065180>

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-3563-3487>

Licenciada em Letras Inglês/Português – UNEB, Campus VI. Licenciada em Letras – Espanhol/Português – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão da Tecnologia da Informação – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Graduada em Gestão de Marketing – Universidade Cruzeiro do Sul – São Paulo. Especialista em Língua, Linguística e Literaturas – FACIBA – Bahia. Especialista em Coordenação Pedagógica – UFBA-Bahia. Especialista em Metodologia de Ensino para Educação Profissional – UNEB – BA. Especialista em Docência para a educação Profissional e Tecnológica. Docente no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP do Sertão Produtivo) Caetité-BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia – NTE-13). Faz parte do Grupo de pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Contato: [narazevedo@gmail.com](mailto:narazevedo@gmail.com)

### **Sérgio Nunes de Jesus (Organização e Coordenação)**

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9648583745536616>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X>

Licenciado em Letras Português-Inglês (1997). Mestre em Linguística (2008). Doutor em Ciências da Educação (2010). Pós-doutor em Ciências da Educação (2015). Cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Foi professor visitante na York University,

Toronto-Canadá, 2019. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (GP PDA) / CNPq-IFRO. Faz parte dos Grupos de Pesquisas GP Lin/UNIFAL-MG e Discurso, Sujeito e Sociedade/UNICAP-PE. Pesquisador Associado ao Projeto PAINTER-FAPEAM, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, INC, Benjamin Constant-AM). Autor das obras: *Português instrumental* (2013) – *Ler e gostar de ler: isso é coisa que se aprende* (2016) – *Análise do Discurso Francesa: afinidades epistêmicas franco-brasileiras*, V. 1 e 2 (2016-2018) – *Coleção ciência aberta*, Vol. 1-22 (2011-2022) – *Povos e comunidades tradicionais*, V. 1 e 2 (2017-2019) – *Gramática: compreender & comunicar* (2020). Tem experiências de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Gênero; Povos e Comunidades Tradicionais. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contatos: canibalsergio@outlook.com – sergio.nunes@ifro.edu.br

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

## SOBRE OS AUTORES

### **Alexandrina Verônica Guedes das Neves**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1758456898138528>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5365-4663>

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (2000) e mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2015). Doutorado (em andamento) em ciências da linguagem (UNICAP). Atualmente é professora de língua portuguesa da Prefeitura Municipal de Igarassu, formadora – Interativa Consultoria Educacional, professora de português e inglês da Prefeitura Municipal de Araçoiaba, professor – Alpha Educação e Treinamentos. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: contação de história, educação infantil, oficinas, brinquedoteca, contação de histórias e literatura infantojuvenil. Contato: [alexandrina.2020800020@unicap.br](mailto:alexandrina.2020800020@unicap.br)

### **Alice de Castro Algayer**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2468923472022209>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1916-0771>

Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Universitário de Cáceres. Faz parte da Liga Acadêmica de Cardiologia e Cirurgia Cardiovascular (LACCIC) e da Liga Acadêmica de Anatomia Clínica e Cirúrgica de Cáceres (LAACCC). Tem formação técnica em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* Cacoal. Formou-se na Escola de Idiomas Wizard. Contato: [alicealgayer99@gmail.com](mailto:alicealgayer99@gmail.com)

### **Celso Ferrarezi Junior (Apresentação)**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432>

Possui Licenciatura em Letras Português/Inglês (1989). Mestrado e Doutorado em Linguística – Semântica (1997/1998) e pós-doutorados (2005/2016) também na área de Semântica. É autor de 49 livros literários e científicos, estes na área de linguagem e ensino de línguas. Escreveu mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Atua como consultor de diversas instituições e publicações científicas no Brasil e no exterior. É Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. Tem experiência de ensino e de pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, alfabetização, descrição linguística e teorias semânticas da linguagem. Contato: [cferrarezij@gmail.com](mailto:cferrarezij@gmail.com)

**Christiana de Sousa Damasceno**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9369546022244570>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0519-2721>

Mestranda em Artes, Patrimônio e Museologia pela UFDPAR. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Psicopedagogia pelo INTA. Especialista em Formação de Professores em EAD pela FAESPA. Professora efetiva da Rede municipal de Parnaíba desde 2011. Trabalhou na Escola Arco-Íris (2005 a 20014); na Escola Municipal Samuel Santos (2011 a 2014); na APAE (2014 a 2019) e ministra aulas na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima desde 2014. Foi supervisora do PIBID (2015 a 2018); coordenou o programa Mais Alfabetização na Escola Municipal Benedicto dos Santos Lima em 2019. Atualmente é preceptora do Programa Residência Pedagógica da UFDPAR (2020 a 2022). Professora-autora do Material Educacional do Piauí para 2022, elaborado pela NOVA ESCOLA. Ministra cursos de formação de professores pela Empresa Dinâmica Consultoria e pela ELIBRAS com Oficinas voltadas para a Educação Inclusiva. Professora contratada na UNIP, lotada nas turmas de Pedagogia e professora convidada na Faculdade e Instituto Dexter de Desenvolvimento e na FAESPA ministrando aulas nas turmas de Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia (Atendimento Educacional especializado), Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Educação especial, Alfabetização e Psicopedagogia. Contato: [chrisousad@ufpi.edu.br](mailto:chrisousad@ufpi.edu.br)

**Claudineia Aparecida Bertóchi**

Professora efetiva Municipal da Cidade de Rondolândia-MT em História e Professora efetiva Estadual SEDUC – Cuiabá do Estado de Mato Grosso em História. Leciona nas Escolas Estaduais Ewaldo Meyer Roderjan e na Escola Professora Norma Lucia Nunes em Brásnorte-MT. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO, *campus* Cacoal; atua na linha de pesquisa: *Literatura e Sociedade*.

Contato: [claudineia.bertochi@edu.mt.gov.br](mailto:claudineia.bertochi@edu.mt.gov.br)

**Elizângela Ataíde de Souza**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0798966113973182>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5488-7108>

Especialista em Mídias na Educação (Universidade Federal de Rondônia-U-NIR). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior (União das Escolas Superiores de Cacoal-UNESC). Licenciada em Letras/Língua

Portuguesa (Universidade Federal de Rondônia-UNIR). Professora do ensino médio no Governo do Estado de Rondônia desde 2002. Em 2014, desempenhou a função de gestora (vice-diretora) na Escola Estadual de Ensino Médio Shirlei Ceruti, em Vilhena-RO, bem como a função de coordenadora local do Enem nos anos de 2015 e 2016. Faz parte do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia, CNPq-IFRO. Organizadora de projeto escolar intitulado: Revista Impressa, desenvolvido nas escolas Shirlei Ceruti (Vilhena) e Carmela Dutra (Porto Velho). Tem publicação nas seguintes obras: Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. I, da Coleção Ciência Aberta, Vol. 19 (organizadora e autora). Almanaque de Formação Continuada do Professor, Vol. 2, da Coleção Ciência Aberta, Vol. 20 (autora). No prelo: Figuras e topos em contextos sociais (autora). Acredita que a educação precisa rever valores e métodos de ensino, onde o aluno e o professor devem se reconhecerem como parceiros na construção do saber. Contato: lizsouza1972@gmail.com

### **Fernanda Giron Moreira**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9197794904748387>

Acadêmica do curso Letras em Português/Inglês pela União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC). Técnica em Agroecologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, *campus* Cacoal). Estudou Língua Inglesa na Escola de Idiomas Wizard (Cacoal-RO). Contato: fehgiron@gmail.com

### **Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6694770493045431>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8328-3269>

Possui Mestrado em Linguística Aplicada (2020). Graduação em Letras: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (1999). Pós-graduação em Língua Portuguesa (2000). Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. É professora da rede pública de ensino do estado de Rondônia desde 1982. Atuou nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e atualmente leciona língua portuguesa no ensino médio. Contato: ivone.alcantara@hotmail.com

### **Jaqueline Correa Rocha**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3337418890434416>

ORCID: <https://orcid.org/0000-002-2368-6063>

Psicóloga, Graduada em Psicologia pela Faculdade de Pimenta Bueno FAP-RO. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Contato: psijaquelinecorrea@gmail.com

**Joceli Mota Correa da Rocha**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1773642480635882>

ORCID: <https://orcid.org/0000-002-5220-668x>

Graduada em Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Docência e Metodologia do Ensino Superior, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutoranda em Desenvolvimento Regional pelo PPG UNISC/UNITAU Santa Cruz/ RGS. Professora no ensino Superior da Faculdade Estácio/FAP de Pimenta Bueno/RO. Contato: [profmotaacrocha@gmail.com](mailto:profmotaacrocha@gmail.com)

**Jumara Carla Azevedo Ramos Carvalho**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0406045235502240>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1745-6090>

Mestre em História Social (UNIMONTES-MG). É graduada em História (UNEB/BA) e em Educação Física (UNOPAR). Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares; Gestão do Trabalho Pedagógico; Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação – na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e em Filosofia Contemporânea. Professora das redes municipal e estadual em Caetité/BA. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces”: <http://dgp.cnpq.br/dgp/>. Contato: [jumaracarla@yahoo.com.br](mailto:jumaracarla@yahoo.com.br)

**Margarete Fidelis Vicente**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0976724068149627>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6230-4200>

Licenciada em Pedagogia Plena pela Associação Educacional de Cacoal (Faculdade de Educação, 1999). Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED 2011). Desde 2012 atua como professora efetiva nível 3 (Anos Iniciais do Ensino fundamental I). Atuou por Tempo Determinado em caráter emergencial pelo Governo do Estado de Rondônia, no período de 2009 a 2011. Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO, *campus* Cacoal; atua na linha de pesquisa: *Literatura e Sociedade*. Têm experiências em Educação no Ensino Fundamental I nos Anos iniciais. Contato: [margofidelis71@seduc.ro.gov.br](mailto:margofidelis71@seduc.ro.gov.br)

**Maria dos Remédios Nunes da Costa**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4841496363940560>

ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-7095-5193>

Graduada em Letras Portugêses (Universidade Estadual do Piauí). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (INTA) e especialista em Psicopedagogia (Instituto Dexter). Professora efetiva da

Rede Municipal de Ensino de Caraúbas do Piauí. Professora Substituta da Secretaria Estadual da Educação. Formadora Municipal do Ciclo de Alfabetização – Programa PRO ALFABETIZACAO na Idade Certa (SEDUC/PI). Contato: remedios-costa@hotmail.com

### **Marizete de Carvalho Cardoso Teixeira**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3336350342908940>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9039-6675>

Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, na Universidade do Estado da Bahia, Campus VI, Caetité-Ba. Graduação em Geografia e Educação Física. Especialização em Geografia do Brasil, Gestão do Trabalho Pedagógico, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Gestão Educacional. Professora das redes estadual e municipal em Caetité/BA. Atualmente é gestora do Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC). Atualmente integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH Campus VI – UNEB (GEPEGEO) e o Grupo de Pesquisa “Educação Integral na escola e na sociedade: sujeitos, territórios, dimensões e interfaces”: <http://dgp.cnpq.br/dgp/>. Contato: zetecct@hotmail.com

### **Nádia Barros Araújo**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9688861949150301>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2102-2455>

Professora da rede pública do estado da Bahia. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tem especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Pós-graduação e Extensão – IBPEX. Bem como, em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atualmente cursa Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP-PE. Tem experiência na área de Educação com ênfase em contextos de diversidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação continuada de professores da Educação Básica, Educação na perspectiva intercultural, Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Contatos: nadiabarrosgestar@gmail.com – [nadia.2021800113@unicap.br](mailto:nadia.2021800113@unicap.br)

### **Pâmela Fragoso Leal dos Santos**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5154332039628647>

Possui Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (2013). Pós-graduanda na área de Linguística e Formação de Leitores.

É professora de Língua Portuguesa e atualmente leciona nos anos finais do ensino fundamental na rede pública de ensino do estado de Rondônia desde 2013. Contato: [pamelalettras.leal@gmail.com](mailto:pamelalettras.leal@gmail.com)

**Rinalda Cordeiro Siqueira Costa Ferraz**

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0494656234444414>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2409-9693>

Formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Geografia. Leciona a mais de 20 anos na educação para alunos de ensino médio, vestibulandos e concursos públicos. Atualmente é mestranda em Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Contato: [rinalda.2020600092@unicap.br](mailto:rinalda.2020600092@unicap.br)

**Ronilse Bonfá Bindaco**

Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC). Especialista em Metodologia e Didática do Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade de Rolim de Moura (FAROL). Foi professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia (SEDUC – Gov. Rondônia). Faz parte do Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/CNPq-IFRO, *campus* Cacoal; atua na linha de pesquisa: *Literatura e Sociedade*. Atualmente é Pecuarista no município de Alvorada do Oeste – Rondônia. Contato: [ronilse.bindaco@hotmail.com](mailto:ronilse.bindaco@hotmail.com)

**Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização**

***Versão final***

*Versão final*

Editora CRV - Proibida a impressão e comercialização

**SOBRE O LIVRO**

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)