

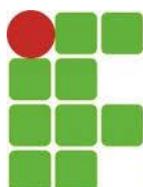
ISSN 2675-8555

Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Margareth Andrade Morais
Rodrigo Carvalho da Silveira
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Este número, de temática livre, traz textos que refletem a diversidade de pesquisas na área de língua e literatura.

Volume 1 | Número 1 | janeiro/junho 2020



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Margareth Andrade Moraes

Rodrigo Carvalho da Silveira

Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Este número, de temática livre, traz textos que refletem a diversidade de pesquisas na área de língua e literatura.

© 2020 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação (PROPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa (DPESQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-Graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus São Gonçalo*

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte.ifrj@gmail.com

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catálogo na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -
CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do
Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação,
Pesquisa e Inovação. v. 1, n. 1, jan./jun. 2020. –
Rio de Janeiro : IFRJ/PROPI, 2020-.

Semestral

ISSN 2675-8555

Disponível

em:

<http://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2.
Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Comissão Editorial

Angela Coutinho (IFRJ)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IFRJ)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Erica Bispo (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Flavio Senra (IFRJ)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Guimaraes (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (IFF)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Clauber Ribeiro Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2309941498437799>

Cybelle Borges de Abreu

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6794533711109846>

Claudia de Souza Teixeira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204167672741814>

Danielle Novais Uchôa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9459659406379880>

Erica Reviglio Iliovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5645073797789474>

Erica Sousa de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7355291747232496>

Fábio Carlos de Mattos da Fonseca

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0852605446342247>

Giselle da Motta Gil

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3421490011049462>

Isabelle de Araujo Lima e Souza

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7457661067170964>

Júlio César Paula Neves

Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381243489298460>

Leila Maria Taveira Monteiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

Lindinei Rocha Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5439061117975202>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

Lucy Miranda do Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702487084769719>

Mara Pereira Mariano

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1045241748448406>

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

Margareth Andrade Morais

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

Monique Lopes Inocencio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8273017540812611>

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9565890550117168>

Rafael Martins da Costa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8126341127786341>

Rodrigo Carvalho da Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1280568389198295>

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9745765597592374>

Tátia Áquila Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6039940480430079>

Vitor de Moura Vivas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

Sumário

Editorial	7
<i>Marcus Vinicius B. Almeida, Margareth A. Morais e Rodrigo C. Silveira</i>	
 <u>Artigos</u>	
Quasímodo e Claude Frollo: criatura e criador	11
<i>Leonardo de Atayde Pereira</i>	
Sobre nós: os livros, as leituras e os leitores do <i>Manual da Paixão Solitária</i>	23
<i>Juliana Pádua Silva Medeiros e Jussane Cristine Orlandeli Pavan</i>	
Modelos de Linguística Textual, linguagem da imediatez e linguagem da distância dos/nos textos: uma abordagem concisa de Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher	33
<i>Wallace Dantas</i>	
Nasal em coda medial: atuação do conhecimento fonológico na escrita infantil	43
<i>Déborah Cristina Pereira de Souza e Eliete Figueira Batista da Silveira</i>	
O modo de organização argumentativo de outdoors em eleições presidenciais	57
<i>Julio César Paula Neves</i>	
Innovación, internacionalización y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino	67
<i>Carlos Alberto Pasero</i>	
 <u>Ensaio Acadêmicos</u>	
Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica	83
<i>Leila Maria Taveira Monteiro</i>	
O ensino da gramática na educação básica: o lúdico em sala de aula	95
<i>Sidney Lopes Sanchez Júnior e Fabiana Veríssimo de Alencar</i>	
Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos	107
<i>Quezia dos Santos Lopes Oliveira</i>	

Relatos de Experiência em Docência

Ensino de língua inglesa e de LIBRAS usando o *WhatsApp*: uma narrativa de experiências docentes no IFPR – *Campus Assis Chateaubriand* 121
Celina de Oliveira Barbosa Gomes

Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte: uma experiência de ensino/extensão no IFRJ 129
Bárbara Caldas e Giselle da Motta Gil

Resenha

O desenvolvimento das línguas ao longo da evolução da humanidade 143
Lays Christine Santos de Andrade e Renata Cristina da Cunha

Normas para apresentação de originais 149

Editorial

Amanhecer

Faz escuro mas pesquiso

Porque a luz vai chegar

Tangem sinos na madrugada

Sente-se o conhecimento

A penetrar-nos nas veias

Vai nascer o Sol.

(Rodrigo Carvalho da Silveira)

Este é o número de estreia do Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE), publicação de acesso livre, vinculada aos cursos de pós-graduação da área de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). A criação deste periódico vem ao encontro do compromisso do IFRJ de promover a integração entre pesquisa, ensino e extensão. Este primeiro número teve, como organizadores, Marcus Vinicius Brotto de Almeida, Margareth Andrade Morais e Rodrigo Carvalho da Silveira.

A principal missão do CELTE, portanto, é contribuir para a disseminação das pesquisas no campo de linguagens e o seu ensino. O periódico leva ao público artigos inéditos, resenhas, ensaios e relatos de experiência que representem contribuições relevantes tanto para reflexão teórica mais ampla quanto para a análise de questões, procedimentos e métodos específicos nas áreas de Linguística, Literatura e afins.

Tal empreendimento torna-se ainda mais relevante na atualidade, em que o conhecimento científico tem sido constantemente alvo de descrédito. Além disso, o estabelecimento de um espaço para o debate científico no campo das linguagens configura-se como um ato de resistência num momento em que as Ciências Humanas e as Ciências Sociais vêm perdendo investimentos. Também é importante ressaltar que a pesquisa no campo de linguagens e o compartilhamento de experiências em docência propiciam a criação ou o aprimoramento de conceitos e metodologias para o ensino de línguas.

Este número, de temática livre, reúne um total de doze textos, sendo seis artigos científicos, três ensaios acadêmicos, dois relatos de experiência em docência e uma resenha.

O primeiro artigo, intitulado “Quasímodo e Claude Frollo: criatura e criador”, de Leonardo de Atayde Pereira, objetiva indicar possíveis conexões estéticas e temáticas existentes entre o romance histórico oitocentista e o gênero gótico, nascido a partir da produção artística do pré-romantismo europeu e das experiências narrativas de autores como Horace Walpole, Ann Radcliffe e Matthew Lewis.

Com foco no ensino de línguas, o artigo “Innovación, internacionalización y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino”, de Carlos Alberto Pasero, demonstra como novos contextos e condições na produção e circulação do conhecimento, como as novas tecnologias, por exemplo, condicionam o ensino tradicional de línguas estrangeiras para fins específicos nos cursos de graduação. O trabalho ainda analisa como experiências inovadoras no ensino

superior argentino podem fomentar práticas mais eficientes em cursos com finalidades específicas em línguas estrangeiras.

Já o artigo “Sobre nós: os livros, as leituras e os leitores do Manual da Paixão Solitária”, de Juliana Pádua Silva Medeiros e Jussane Cristine Orlandeli Pavan, analisa a leitura tendo em vista não só a construção de sentidos no livro, como também o perfil de leitor representado no texto. Assim, as autoras demonstram como é possível ter diferentes práticas leitoras de acordo com a materialidade do livro.

Tendo como foco também a construção de sentidos, o artigo “O modo de organização argumentativo de outdoors em eleições presidenciais”, de Julio César Paula Neves, analisa e identifica o modo de organização argumentativo em murais *outdoors* sobre o atual presidente e ex-deputado Jair Bolsonaro. No trabalho, observa-se a construção da orientação argumentativa demonstrada pelos processos linguístico-discursivos que tratam do ex-deputado.

Com um enfoque mais teórico, o artigo “Modelos de Linguística Textual, linguagem da imediatez e linguagem da distância dos/nos textos: uma abordagem concisa de Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher”, de Wallace Dantas, apresenta modelos de linguística textual, de forma concisa, para professores da educação básica, além de apresentar, ao lado desses modelos, a relação entre fala e escrita num contínuo de oralidade e escrituralidade.

Também com uma proposta pedagógica, o artigo “Nasal em coda medial: atuação do conhecimento fonológico na escrita infantil”, de Déborah Cristina Pereira de Souza e Eliete Figueira Batista da Silveira, analisa a representação da nasal em coda medial na produção escrita de crianças do Ensino Fundamental. O trabalho evidencia a interferência do conhecimento fonológico e da oralidade na representação da coda nasal e fornece subsídios para a compreensão adequada dos erros de escrita.

A apresentação de propostas pedagógicas para o ensino também está presente nos três ensaios deste número de estreia. O ensaio “Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica”, de Leila Maria Taveira Monteiro, demonstra a necessidade de que profissionais estejam informados e conscientes a respeito de como atua a multiplicidade de linguagens na sociedade contemporânea. Além disso, a autora expõe como esse conhecimento pode e deve ser usado no cenário da sala de aula.

Do mesmo modo, o ensaio “O ensino da gramática na educação básica: o lúdico em sala de aula”, de Sidney Lopes Sanchez Júnior e Fabiana Veríssimo de Alencar, buscou compreender de que maneira é possível favorecer a aprendizagem dos alunos para o ensino de gramática, por meio de estratégias diferenciadas. Assim, o trabalho expõe a necessidade de utilizar atividades lúdicas e de contextualizar o conhecimento científico a fim de promover uma aprendizagem mais efetiva.

No ensaio “Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos”, Quezia dos Santos Lopes Oliveira discute como os estudos do campo da Linguística, em consonância com os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, podem contribuir para abordagem da oralidade e da escrita a partir da perspectiva dos multiletramentos, conceito que enfatiza como a pluralidade cultural e as novas mídias influenciam no modo como as pessoas

produzem e compreendem textos na atualidade. A partir de uma reflexão teórica, a autora demonstra como os professores podem se instrumentalizar com esses conceitos para fundamentar a sua atuação no ensino de língua materna.

Nessa mesma perspectiva, o relato de experiência “Ensino de língua inglesa e de LIBRAS usando o *WhatsApp*: uma narrativa de experiências docentes no IFPR – *Campus Assis Chateaubriand*”, de Celina de Oliveira Barbosa Gomes, apresenta experiências didáticas acerca do emprego pedagógico do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de mediação e promoção das habilidades de fala e escuta/compreensão em língua inglesa. Ademais, o ensaio também demonstra como mídias visuais dinâmicas – vídeos que reproduzem e comunicam saberes em LIBRAS – podem ser ferramentas úteis à aprendizagem.

No relato “Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte: uma experiência de ensino/extensão no IFRJ”, Bárbara Caldas e Giselle da Motta Gil compartilham como idealizaram e ministraram um curso de espanhol a partir de uma ação de extensão no IFRJ *Campus São Gonçalo*. A originalidade da metodologia, fundamentada no conceito de gêneros textuais, consistia em desenvolver as quatro habilidades – expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora – a partir da abordagem de manifestações artísticas de diferentes países da comunidade hispânica.

Fechando este primeiro volume do CELTE, está a resenha “O desenvolvimento das línguas ao longo da evolução da humanidade”, de Lays Christine Santos de Andrade e Renata Cristina da Cunha. Nesta resenha, baseada no livro *A história das línguas: uma introdução*, de Tore Janson, as autoras descrevem como tal obra constitui um estudo relevante para pesquisadores interessados na formação e no desenvolvimento das línguas.

O conjunto de textos aqui reunidos reflete a diversidade de teorias e de áreas de pesquisa relacionadas aos estudos sobre as línguas e suas manifestações literárias. Com base nessa pluralidade de ideias, almejamos incentivar os trabalhos de pesquisa e sua circulação bem como fortalecer a área de linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Como objetivo último, mas não menos importante, esperamos promover a Ciência e sua importância para o desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Boa leitura!
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Margareth Andrade Morais
Rodrigo Carvalho da Silveira
(Organizadores)

Quasímodo e Claude Frollo: criatura e criador?

Quasímodo and Claude Frollo: creature and creator?

Leonardo de Atayde Pereira

Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP)

Docente de História no Grupo Cruzeiro do Sul Educacional

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9657-0686>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2741588659268308>

E-mail: leonardopereira81@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo indicar possíveis conexões estéticas e temáticas existentes entre o romance histórico oitocentista, configurado em sua gênese pelo romance scottiano, e o gênero gótico, nascido a partir da produção artística do pré-romantismo europeu e das experiências narrativas de autores como Horace Walpole, Ann Radcliffe e Matthew Lewis. Essas relações entre o gótico e o medievalismo romântico de Scott foram objetivadas, por exemplo, no romance *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, publicado em 1831. Na narrativa de Hugo podemos notar a ambientação de uma atmosfera sombria e sobrenatural que se estende na caracterização da Catedral de Notre-Dame, no desenrolar do enredo e na configuração ambivalente e monstruosa de Quasímodo e Claude Frollo.

Palavras-chave: Romance gótico. Romance histórico. Walter Scott. Victor Hugo.

Abstract

This article aims to indicate the possible aesthetic and thematic connections between the nineteenth-century historical novel, set in its genesis by the Scott novel, and the Gothic genre, born from the artistic production of European pre-romanticism and the narrative experiences of authors such as Horace Walpole, Ann Radcliffe and Matthew Lewis. These relationships between Scott's Gothic and the Romantic Medievalism were objectified, for example, in Victor Hugo's novel called Notre-Dame de Paris, published in 1831. In Hugo's narrative we can note the setting of a darkening, supernatural atmosphere that extends into characterization in the Cathedral of Notre-Dame, in the unfolding of the plot and in the ambivalent and monstrous configuration of Quasímodo and Claude Frollo.

Keywords: Gothic novel. Historical novel. Walter Scott. Victor Hugo.

Data de submissão: 16/04/2020 | Data de aprovação: 11/05/2020

1 A narrativa gótica e a gênese do romance histórico

O famoso romance de Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*, publicado em 1831, foi elaborado com base na experiência narrativa do romance histórico oitocentista, gênero que teve como principal difusor o escritor escocês Walter Scott¹. Essa filiação estética do romance de Hugo, que promoveu uma particular interpretação histórica do período medieval em sua narrativa, talvez, também revele a origem de uma série de elementos estéticos advindos do imaginário gótico e presentes ao longo da história de Quasímodo e de Claude Frollo, protagonistas do romance em análise.

O estilo gótico ou romance gótico, como preferem alguns críticos, surgiu dentro do quadro literário europeu através da publicação do *The Castle of Otranto*, de Horace Walpole, publicado em 1764. Esse romance inaugurou um *corpus* estético que privilegiava os enredos

¹ LUKÁCS, 2011, p. 33; p.46.

cheios de mistérios, permeados por atmosfera sobrenatural e sombria e que tinha, quase sempre, um hipotético universo medieval como referência.

Essa opção pela representação do elemento medieval nas narrativas góticas tinha como objetivo ampliar a atmosfera de mistério e o apelo ao sobrenatural dos enredos, além da preocupação com um resgate historicista encontrado, em alguns momentos, na literatura pré-romântica do final do período setecentista europeu.

Uma visão de mundo romântica surgiu com uma série de propostas estéticas que rompiam com um modelo clássico de produção artística e literária, como nas criações poéticas e dramáticas do *Sturm und Drang* alemão e nas poesias dos sentimentalistas ingleses. Da mesma forma, essa nova maneira de conceber a arte e de interpretar a realidade também foi consequência das transformações estruturais de ordem política, social, econômica e cultural ocasionadas pelo desenvolvimento industrial na Europa.

A miséria dos explorados, de qualquer forma, tem um efeito perturbador e deprimente. Uma profunda melancolia se apodera das almas humanas; os lados sombrios e as impropriedades da vida são percebidos por toda a parte; morte, noite, solidão e os anseios de um mundo longínquo e desconhecido, distante do presente, torna-se o principal tema da poesia e da literatura acompanhado de uma entrega à embriaguez do sofrimento, assim como houvera uma entrega à voluptuosidade do sentimentalismo (HAUSER, 1995, p. 560)

O clima medievalizante, que atribuía às narrativas góticas uma atmosfera longínqua e misteriosa, tinha por objetivo promover uma retomada do fantástico e do inexplicável na literatura do período, a partir de um viés terrível e sinistro. A névoa, a noite, a tempestade, a floresta e o castelo nos remetem a um universo onde os eventos não são facilmente decifrados pelo pensamento racional, como nos romances labirínticos de Ann Radcliffe, ou que estão entregues totalmente ao sobrenatural, como nos romances Matthew Lewis.

Tanto a ambientação quanto as personagens dessas histórias, como pontuou Praz (1996), possuem uma enérgica força criadora mediada pelo irracionalismo, pelo ímpeto enigmático das paixões e pelo alargamento da experiência humana, nivelada pela realidade prosaica de uma lógica racional.

Esses elementos temáticos e estilísticos, como o enredo labiríntico, o uso do recurso da narrativa moldura, a presença do sobrenatural e o elemento medieval, serviram de ponto de referência para a formação de uma consciência histórica que iria se cristalizar com o romance histórico oitocentista.

O romance scottiano, modelo dessa narrativa histórica, mesmo tendo como eixo o detalhamento material dos costumes e dos hábitos do passado e a preocupação em transmitir uma ideia de continuidade e transformações dentro do processo histórico², também revela, se analisado mais minuciosamente, uma relação visível com o imaginário gótico do final do século XVIII.

² “Ele (Walter Scott) se esforça para figurar as lutas e as oposições da história por meio de homens que, em sua psicologia e em seu destino, permanecem sempre como representantes de correntes sociais e potências históricas” (LUKÁCS, 2011, p. 50).

O romance histórico de Walter Scott é o descendente direto da primeira manifestação da literatura “negra” – o romance gótico de Walpole e seus sucessores. O romance histórico é, na realidade, a utilização aperfeiçoada dos elementos “góticos”, desde a época e o cenário às horríveis tempestades que ajudam a criar ambiente. Iguamente admite o sobrenatural, explicado ou não. A novidade está no grande relevo que é dado à época, nos seus costumes (...) (CALIXTO, 1955, p. 19)

Seja através dos romances históricos de Walter Scott seja por meio do contato com a temática e estilo gótico, pulverizados na produção romântica oitocentista, Victor Hugo elaborou sua narrativa histórica iluminada pelo “sol negro” da herança gótica.

2 Estética e História em Victor Hugo

As referências góticas do romance *Notre-Dame de Paris*, de Hugo, de certa forma, foram esmiuçadas já em 1827, ano da publicação do drama *Cromwell* e do seu extenso prefácio.

Nesse prefácio, Victor Hugo transfere para a criação dramatúrgica o ideário estético do movimento romântico, enfatizando a importância da mistura de gêneros e a rejeição das regras dentro do processo de criação artística. Devido ao seu tom libertário e, em muitos momentos, panfletário, esse prefácio, ao longo dos anos, acabou se tornando um importante manifesto para o romantismo francês e para os seguidores literários de Hugo, espalhados por toda a Europa.

Influenciado pelas ideias de Herder expostas, principalmente, no trabalho *Também uma filosofia da história para a formação da humanidade*, e do pré-romantismo europeu, que chegaram até Hugo por meio do trabalho de divulgação da Mme. De Stael, o autor francês inicia o seu prefácio defendendo a ideia de que a humanidade é fruto de um longo processo de desenvolvimento orgânico. O gênero humano, ao passar por uma série de etapas de transformação, acabou manifestando um “espírito” diferente e determinado por cada etapa, sendo que esse “espírito” foi refletido nas tendências poéticas e estéticas de cada sociedade.

Para Victor Hugo a humanidade passou por três grandes etapas históricas, três momentos distintos que formavam um todo orgânico em suas instituições e representações culturais. Essas etapas históricas vivenciadas pelo homem foram chamadas por ele de “idades do mundo”, compreendendo os “tempos primitivos”, os “tempos antigos” e os “tempos modernos” (HUGO, 2014).

Na sua interpretação da História da humanidade, Hugo caracterizou os “tempos primitivos” como sendo o período de nascimento da poesia, que é vista como sinônimo de adoração da criação divina. O homem vive uma época marcada pelo forte sentimento de comunidade e de intensa integração com a natureza, numa existência tranquila e respeitadora da ordem natural do mundo. Praticamente uma “idade de ouro” da humanidade.

Com o desenvolvimento material da sociedade humana, surgem os conflitos territoriais, os problemas sociais e as relações humanas se tornam mais complexas. O homem começa um processo de distanciamento da ordem natural e adquire uma visão de mundo diferente da humanidade dos tempos anteriores. O “espírito” comunitário é abandonado por uma necessidade de organização social institucionalizada que valoriza os desejos de glória, de distinção e de poder político e material.

Para Victor Hugo, esse momento particular dos grandes impérios e dos poderosos Estados foi eternizado no surgimento da poesia épica de autores como Homero e no próprio teatro grego, apontado por Hugo como dependente desse “espírito” grandioso e espetacular da epopeia.

Essa essência épica chega ao fim juntamente com a decadência dos grandes impérios e estados. Uma nova sociedade, aos poucos, vai se moldando com os escombros da anterior, abrindo lugar para uma nova mentalidade e, por conseguinte, uma nova religião.

Os “tempos modernos” são apresentados por Hugo como o momento de surgimento do cristianismo, a religião que irá destruir o paganismo, que irá introduzir novas bases morais e éticas e, finalmente, unir os povos numa mensagem universal de fraternidade e renovação.

Para Hugo, o cristianismo, como baluarte da verdade, conduziu o homem a um novo entendimento de mundo, abriu os seus olhos diante da complexidade da vida e do gênero humano, fez com que ele enxergasse com mais facilidade a dualidade que compõe a sua existência.

Diante da constatação dessa ampliação da problemática da realidade e da condição humana, a criação artística, nas palavras de Hugo, deveria reproduzir esse embate entre o lado corpóreo e o lado espiritual do homem, revelando a luz e a sombra existentes dentro das ações e reflexões humanas.

A partir dessas elucubrações, Hugo constrói, gradualmente, ao longo do texto, sua análise sobre a ideia do grotesco, com base tanto no caráter externo relacionado à palavra, representado no seu lado cômico-burlesco e monstruoso, quanto no poder que o grotesco exerce como polo oposto ao conceito de sublime.

De acordo com Kayser (2013), nesse jogo dialético exercido entre o grotesco e o sublime, Victor Hugo acaba potencializando os efeitos estéticos dos dois conceitos³, numa tentativa de revelar todas as faces que uma criação artística deveria possuir. Dessa forma, para Victor Hugo: “(...) o objetivo propriamente dito da arte reside na união harmoniosa de ambos, em favor da beleza” (HUGO, 2014, p. 34).

A busca pela representação da complexidade da condição humana e a preocupação em mostrar a unidade exercida na relação entre o grotesco e o sublime revelam a influência que o pré-romantismo alemão e inglês e o culto de Shakespeare exerceram nas reflexões artísticas de Hugo.

³ “É somente na qualidade de polo oposto do sublime que o grotesco desvela toda sua profundidade. Pois, assim como o sublime – à diferença do belo – dirige o nosso olhar para um mundo mais elevado, sobre-humano, do mesmo modo abre-se no ridículo-disforme e no monstruoso-horrível do grotesco um mundo desumano do noturno e abismal.” (KAYSER, 2013, p. 60)

Como representante de uma literatura permeada pela tradição gótica, Victor Hugo conseguiu, principalmente, no seu romance histórico *Notre-Dame de Paris*, unir os temas medievais das narrativas pré-românticas e scottianas com uma singular reflexão sobre as possibilidades de representação do belo, ampliando, ainda mais, os caminhos estéticos do gótico romântico.

O sublime sobre o sublime dificilmente produz um contraste, e tem-se necessidade de descansar de tudo, até do belo. Parece, ao contrário, que o grotesco é um tempo de parada, um termo de comparação, um ponto de partida, de onde nos elevamos para o belo com uma percepção mais fresca e mais excitada. A salamandra faz sobressair a Ondina; o gnomo embeleza o silfo. E seria também exato dizermos que o contato do disforme deu ao sublime moderno alguma coisa de mais puro, de maior, de mais sublime enfim que o belo antigo; e deve ser isso. (...). Se o Elísio homérico está muito longe deste encanto etéreo, desta angélica suavidade do paraíso de Milton é que sob o éden há um inferno muito mais horrível que o Tártaro pagão. (HUGO, 2014, p. 34)

3 O medieval gótico e romântico de Victor Hugo

O *Notre-Dame de Paris*, de Hugo, publicado em 1831, trata da paixão avassaladora, e não correspondida, do padre Claude Frollo, arqui-diácono da Catedral de Notre-Dame, por La Esmeralda, misteriosa dançarina das ruas de Paris. Além de Claude Frollo, Quasímodo, o sineiro de Notre-Dame, e o soldado Phoebus, também gravitam em torno dos encantos da jovem.

O perfil de Claude Frollo só aparece no segundo capítulo do livro quatro do romance, e ficamos sabendo, de acordo com Hugo, por que o arqui-diácono de Notre-Dame não era uma “personagem qualquer”. Desde a infância, o nosso protagonista se viu diante das obrigações de uma futura e inevitável vida eclesiástica, que o aproximaram dos livros e da erudição científica da época, imagem que nos aproxima do Doutor Fausto de Goethe.

A morte prematura dos pais fez com que Claude Frollo, aos dezenove anos de idade, assumisse a guarda de seu irmão mais novo, Jehan, na época um bebê, fato que fez com que nosso personagem despertasse para uma nova vida.

Essa afeição se desenvolveu de forma singular. Em uma alma tão nova, era como um primeiro amor. Separado de seus pais desde a infância, mal os conhecera, enclausurado e murado em seus livros, sobretudo ávido de estudar e de aprender, atento apenas, até então, à sua inteligência, que se expandia com a ciência, à sua imaginação, que crescia com as letras, o pobre estudante não tivera ainda tempo de sentir o lugar de seu coração. Esse irmão mais novo, sem pai nem mãe, essa pequena criança, que lhe caía bruscamente do céu sobre seus braços, fez dele um homem novo. Percebeu que havia outra coisa no mundo além das especulações da Sorbonne e os versos de Homero, que o homem tinha necessidade de afeições, que a vida sem ternura e sem amor era um mecanismo seco, barulhento e dilacerante. Imaginava somente, pois ele se encontrava na idade em que as ilusões apenas se convertem em ilusões, em que as afeições de sangue e de família eram as únicas

necessárias e que um irmão mais novo bastava-lhe para preencher toda uma existência⁴ (HUGO, 2011, p. 185-186).

O solitário Claude Frollo, apaixonado pelos livros e pelo saber, desenvolve um novo afeto e uma nova paixão na vida, cuidar de seu irmão mais novo, ser seu mestre e guia. Contudo, Jehan nunca será uma verdadeira companhia, pois com o passar do tempo se torna preguiçoso, mau estudante e libertino. A personalidade de ambos era diferente e acabam se tornando estranhos um para o outro.

Mas, Claude Frollo vivia com alguém muito parecido com ele em Notre-Dame, um órfão que foi abandonado ao lado da imagem da Virgem Maria e criado por Frollo no isolamento da Catedral. Quasímodo, coxo, caolho e corcunda, cresceu na solidão de Notre-Dame e, da mesma forma que seu “pai adotivo”, impossibilitado de receber afeto e carinho de uma mulher.

A Catedral enclausurava, dentro de seus muros, dois seres proscritos da sociedade, um pela sua feiura e o outro pelo compromisso do celibato. O padre Claude Frollo e o corcunda Quasímodo fazem de Notre-Dame seu universo, onde se tornam parte integrante da construção, que oferece poucas aberturas para exíguos raios de luz e alegria.

Desde seus primeiros passos entre os homens, ele (Quasímodo) se sentiu, depois se viu, vaiado, difamado, repellido. A palavra humana para ele era sempre uma ralharia ou uma maldição. Crescendo, encontrava apenas a raiva ao seu redor. Ele a contraiu. Adquiriu a maldade geral. Armou-se com a arma que o feriam.

Depois de tudo, ele voltava sua face para os homens apenas com pesar. Sua catedral lhe bastava. Era povoada de figuras de mármore, reis, santos, bispos, que não se rebentavam de rir à sua presença e tinham por ele apenas um olhar tranquilo e benevolente. As outras estátuas, aquelas de monstros e dos demônios, não tinham raiva dele. Quasímodo se parecia muito com elas. Elas ralhavam, sobretudo, com os outros homens. Os santos eram seus amigos e velavam por ele; os monstros eram seus amigos e o protegiam. Assim, tinha ele grande efusão com eles. Assim, passava horas acorocado diante de uma dessas estátuas conversando solitariamente com ela. Se alguém o flagrasse, fugia como um amante surpreendido em sua serenata⁵. (HUGO, 2011, p. 191-192)

⁴ “Cette affection se développa à un point singulier. Dans une âme aussi neuve, ce fut comme un premier amour. Séparé depuis l’ enfance de ses parents, qu’il avait à peine connus, cloître et comme muré dans ses livres, avide avant tout d’étudier et d’apprendre, exclusivement attentif jusqu’alors à son intelligence qui se dilatait dans la science, à son imagination qui grandissait dans les lettres, le pauvre écolier n’avait pas encore eu le temps de sentir la place de son coeur. Ce jeune frère sans père ni mère, ce petit enfant, qui lui tombait brusquement du ciel sur les bras, fit de lui un homme nouveau. Il s’aperçut qu’il y avait autre chose dans le monde que les spéculations de la Sorbonne et les vers d’Homerus, que l’homme avait besoin d’affections, que la vie sans tendresse et sans amour n’était qu’un rouage sec, criard et déchirant; seulement il se figura, car il était dans l’âge où les illusions ne sont encore remplacées que par des illusions, que les affections de sang et de famille étaient les seules nécessaires, et qu’un petit frère à aimer suffisait pour remplir toute une existence.” (HUGO, 2017, p. 186-187).

⁵ “Dès ses premiers pas parmi les hommes, il (Quasímodo) s’était senti, puis il s’était vu conspué, flétri, repoussé. La parole humaine pour lui, c’était toujours une raillerie ou une malédiction. En grandissant il n’avait trouvé que la haine autour de lui. Il l’avait prise. Il avait gagné la méchanceté générale. Il avait ramassé l’arme dont on l’avait blessé. Après tout, il ne tournait qu’à regret sa face du côté des hommes. Sa cathédrale lui suffisait. Elle était peuplée de figures de marbre, rois, saints, évêques, qui du moins ne lui éclataient pas de rire au nez et n’avaient pour lui qu’un regard tranquille et bienveillant. Les autres statues, celles des monstres et des démons, n’avaient pas de haine pour lui Quasimodo. Il leur ressemblait trop pour cela. Elles raillaient bien

Notre-Dame, a imponente Catedral, era misteriosa e enigmática como seus adoradores, Claude e Quasímodo. Victor Hugo cria uma sombria personagem, aterrorizante em seus labirintos de pedra e anunciadora de uma atmosfera de fatalidade, deformando o monumento real em prol de seus objetivos estéticos do sublime e do grotesco.

Seguir o advento e a marcha do grotesco na era moderna é um estudo curioso. É de início uma invasão, uma irrupção, um transbordamento; é uma torrente que rompeu seu dique. (...). Imprime sobretudo seu caráter a esta maravilhosa arquitetura que, na Idade Média, ocupa o lugar de todas as artes. Prende seu estigma na fachada das catedrais, emoldura seus infernos e seus purgatórios sob a ogiva dos portais, fá-los flamejar nos vitrais, desenrola seus monstros, seus cães de fila, seus demônios ao redor dos capitéis, ao longo dos frisos, nas bordas dos telhados. Estende-se sob inúmeras formas na fachada de madeira das casas, na fachada de pedra dos castelos, na fachada de mármore dos palácios. (HUGO, 2014, p. 36-38)

Num contraste com a ensolarada e movimentada Paris, a Notre-Dame de Hugo surge, inicialmente, como um belo monumento integrado à paisagem da cidade, mas no final da descrição, a rosácea da Catedral é comparada a um olho de ciclope, monstro mítico devorador de homens.

De acordo com Louis Chevalier, Notre-Dame nunca foi vista pelos seus cronistas como “aterrorizante”, adjetivo incorporado por Hugo no imaginário em torno de sua reinvenção da famosa Catedral. O terror que encobre a atmosfera de Notre-Dame acaba encontrando eco nos destinos de todos aqueles que procuram refúgio entre seus muros, como Frollo, Quasímodo e La Esmeralda, personagens que perecem no final do romance, enquanto a sombria Catedral permanece como testemunha das paixões desmedidas dos homens.

A heroína do romance é a dançarina cigana La Esmeralda, espécie de “mulher fatal” que encarna, em toda a sua potencialidade, a beleza feminina. Com seus encantos, atrai o olhar devotado dos homens e a inveja das mulheres, ora representa a inocência e a bondade, ora encarna o desejo carnal, possuindo um lado angelical e outro demoníaco.

O celibatário Claude Frollo não consegue resistir aos encantos da bela cigana e será vítima da irresistível paixão que sente pela “mulher fatal”. De forma obsessiva, o arqui-diácono persegue a jovem, tenta um frustrado sequestro e só encontra desprezo e repulsa por parte de La Esmeralda.

O desejo incontrolável de possuir a dançarina só cresce ainda mais quando Frollo fica sabendo da paixão que La Esmeralda sente pelo soldado Phoebus. A partir desse momento, todo o amor acumulado pelo arqui-diácono se transforma no mais arrebatador desejo de vingança.

plutôt les autres hommes. Les saints étaient ses amis, et le bénissaient; les monstres étaient ses amis, et le gardaient. Aussi avait-il de longs épanchements avec eux. Aussi passait-il quelquefois des heures entières, accroupi devant une de ces statues, à causer solitairement avec elle. Si quelqu'un survenait, il s'enfuyait comme un amant surpris dans sa sérénade.” (HUGO, 2017, p. 193-194).

Claude Frollo, louco de ciúmes e vingança, consegue promover um encontro entre La Esmeralda e seu amante Phoebus, e de forma anônima, conduz o galante soldado até a jovem cigana que o espera num local secreto. Finalmente a sós, mas observados pelo padre, os amantes conduzem a narrativa a um momento de grande tensão sexual, que é bruscamente interrompido com o surgimento de um vulto que ataca Phoebeus com um punhal.

La Esmeralda é presa sob a acusação de ter assassinado o soldado Phoebus, como queria Claude, o verdadeiro criminoso. A cigana, que perambula pelas ruas de Paris com uma cabra e possuidora de um misterioso amuleto no pescoço, nada pode fazer para alegar sua inocência e acaba sendo sentenciada à morte.

Na prisão, o arqui-diácono tenta convencer La Esmeralda da grandeza de seu amor, prometendo salvar a cigana em troca da satisfação de seus desejos. A jovem dançarina não aceita a proposta, despreza o amor que Claude Frollo sente por ela, e diz preferir a morte a tê-lo como amante. Dessa forma, Frollo abandona a cigana na prisão e dá continuidade à sua “obra de maldição”.

Assim como seu “pai adotivo”, Quasímodo também se apaixona por La Esmeralda, sentimento que nasce a partir do momento em que a cigana se compadece do triste corcunda, quando esse é alvo das gozações e humilhações da multidão parisiense. Mas, talvez consciente de sua repulsiva aparência, Quasímodo não deseja ardentemente a lépida dançarina.

La Esmeralda também representa a “mulher fatal” para Quasímodo, mas não como personificação do pecado e encarnação demoníaca. O corcunda vê a cigana como ser angelical, intangível e digna de inomináveis sacrifícios.

Dentro das inúmeras cenas melodramáticas e folhetinescas do romance, o corajoso e apaixonado Corcunda consegue salvar, num primeiro momento, sua adorada amada da morte e a conduz para o abrigo da Catedral. O amor de Quasímodo, dentro dos objetivos estéticos de Victor Hugo, se configura como o símbolo do encontro entre o grotesco e o sublime.

A narrativa caminha, a partir da salvação de La Esmeralda por Quasímodo, para o seu desfecho trágico. O arqui-diácono Claude Frollo cada vez mais é consumido pelo seu desejo de vingança, se tornando cruel e desinteressado pelo conhecimento e por Jehan, seu irmão mais novo. A cigana La Esmeralda perde sua alegria e viço no abrigo da sombria Catedral e sofre com o abandono de seu amado Phoebus, que sobreviveu à punhalada de Frollo.

Devido a um estratagema criado por Dom Claude, os miseráveis de Paris, comandados pelo grupo da “Corte dos Milagres”, tentam invadir Notre-Dame para salvar La Esmeralda. O corcunda, como um possesso, consegue impedir o assalto à Catedral, mas a sua amada cigana é raptada sob as ordens de Claude Frollo.

Num outro episódio do romance, carregado de teor melodramático, fora dos padrões da verossimilhança e de acordo com o gosto folhetinesco da época, a fugitiva cigana encontra com sua mãe perdida. Paquette, também conhecida por “Chantefleurie”, outrora uma bela e faceira jovem, que vivia enclausurada numa pequena célula localizada no centro

de Paris, local que escolheu para se isolar do convívio com os homens e para se lamentar do sumiço de sua filha Agnès, raptada ainda criança por uma cigana.

Com o rapto da pequena Agnès, é deixada em seu lugar uma criança feia e disforme, que será o futuro herói da narrativa, Quasímodo. Victor Hugo utiliza-se de mais um recurso comum em suas narrativas, mostrar como os personagens de seus romances possuem um elo de ligação que interliga seus destinos.

Para a surpresa dos leitores, La Esmeralda é a filha perdida de Paquette.

A felicidade das duas miseráveis mulheres dura pouco, pois os soldados descobrem La Esmeralda escondida na célula de Chantefleurie e a arrastam para a forca. A mãe morre na tentativa de impedir que os soldados levassem sua filha ao cadafalso.

Escondidos entre as altas torres de Notre-Dame, Claude Frollo e Quasímodo observam a morte de La Esmeralda. A pobre cigana fora vítima da paixão desenfreada do arqui-diácono e de sua própria paixão por Phoebus de Châteaupers.

O feio e heroico corcunda iria ainda ser protagonista de dois eventos trágicos na narrativa. Primeiramente, sufocado de ódio e tristeza, Quasímodo investe contra o arqui-diácono que observava num transe de loucura o fim da dançarina. Claude Frollo cai do alto da Catedral numa horripilante e fatal queda. Quasímodo observa o triste quadro e se lamenta.

A narrativa de *Notre-Dame de Paris* se encerra com o capítulo “O casamento de Quasímodo”, título que revela um desfecho permeado de tragicidade e atmosfera gótica. Os desígnios proféticos da palavra “Fatalidade”, grafada em grego nas paredes de Notre-Dame por Claude Frollo, se cumprem no final do romance.

(...) Quasímodo desapareceu de Notre-Dame no dia da morte da cigana e do arqui-diácono. E não mais foi visto nem se soube o que foi feito dele. (...). Quanto à misteriosa desaparecimento de Quasímodo, eis tudo o que descobrimos. Cerca de dois anos ou dezoito meses após os acontecimentos que terminam esta história, vieram buscar na cova de Montfaucon o cadáver de Olivier le Daim, que fora pendurado dois dias antes, e que Carlos VIII decretou pela graça que fosse enterrado em melhor companhia em Saint-Laurent; encontraram então, entre todas as carcaças hediondas, dois esqueletos abraçados de forma singular. Um desses dois esqueletos era de uma mulher, tinha ainda algum farrapo da veste de fazenda que fora branca, e se via, ao redor de seu pescoço um colar de sementes de meliácea, com um pequeno saco de seda ornado de miçangas verdes, que estava aberto e vazio. (...). O outro que abraçava o primeiro bem junto, era um esqueleto de homem. Observaram que tinha a coluna vertebral desviada, a cabeça nas omoplatas e uma perna mais curta do que a outra. Aliás, nenhuma vértebra da nuca estava fraturada e era evidente que não fora pendurado. O homem que possuía esses ossos viera até ali, e ali morrera. Quando tentaram afastar o esqueleto que ele abraçava, desfez-se em pó⁶. (HUGO, 2011, p. 569)

⁶ “(...) Quasimodo avait disparu de Notre-Dame le jour de la mort de l'égyptienne et de l'archidiacre. On ne le revit plus en effet, on ne sut ce qu'il était devenu. (...). Quant à la mystérieuse disparition de Quasimodo, voici tout ce que nous avons pu découvrir. Deux ans environ ou dix-huit mois après les événements qui terminent cette histoire, quand on vint rechercher dans la cave de Montfaucon le cadavre d'Olivier le Daim, qui avait été pendu deux jours auparavant, et à qui Charles VIII accordait la grâce d'être enterré à Saint-Laurent en meilleure compagnie, on trouva parmi toutes ces carcasses hideuses deux squelettes dont l'un tenait l'autre singulièrement embrassé. L'un de ces deux squelettes, qui était celui d'une femme, avait encore quelques

Assim como Walter Scott, o autor francês soube unir seu projeto estético/literário, esboçado no prefácio da peça “Cromwell”, com uma interpretação do passado medieval francês. Como vimos na análise do seu romance histórico mais paradigmático, *Notre-Dame de Paris*, Hugo visualizou uma Idade Média sombria, mística e regida pelo estigma da fatalidade.

Paralelamente a essa releitura estética do passado, Hugo também manifestou a intenção, advinda do diálogo com as narrativas de Scott, em retratar todo o movimento histórico em torno das diversas camadas sociais representadas no romance. Dessa forma, captou, mesmo que a partir de recursos imaginativos, quais seriam as possíveis necessidades e ações do povo francês durante o século XV.

As tensões sociais do período, agravadas por uma acentuada situação de miséria material e moral, são representadas nas descrições das festas populares e nas ações do grupo social formador da “Corte dos Milagres”. A fragilidade da justiça, dependente da vontade do monarca, e o domínio político e econômico exercido pela aristocracia surgem no romance, por exemplo, na forma como La Esmeralda e sua mãe foram tratadas pela guarda de Paris e na escolha amorosa de Phoebus pela moça rica em detrimento da bela cigana⁷.

O romance também encarna uma intenção anticlerical na sombria figura de Claude Frollo, que como clérigo é obrigado a encarar as obrigações do celibato e do isolamento social. Seu domínio sobre as outras personagens, entre eles, Quasímodo, Jehan e La Esmeralda, se exerce a partir do poder que emana da sua elevada posição social e da atmosfera enigmática e até mesmo mística que perpassa sua personalidade e ações.

A Igreja medieval, simbolizada na Catedral de Notre-Dame, e seu clero, representado por Claude Frollo, pelo menos nesse romance histórico de Hugo, foram interpretadas como sinônimos de terror e controle social.

Contudo, cabe frisar que, em determinado momento da trama, esse tipo de poder “místico” que emana da Catedral e de seu clérigo é desafiado. Quasímodo, personagem que encarna a miséria e abandono do Terceiro Estado nesse romance medievalista de Hugo, tem seus momentos de ímpeto heroico e revolta quando tomado por uma irrefreável paixão por La Esmeralda. Da mesma forma os pobres da “Corte dos Milagres”, que devido a uma

lambeaux de robe d'une étoffe qui avait été blanche, et on voyait autour de son cou un collier de grains d'adrézarach avec un petit sachet de soie, orné de verroterie verte, qui était ouvert et vide. (...). L'autre, qui tenant celui-ci étroitement embrassé, était un squelette d'homme. On remarqua qu'il avait la colonne vertébrale déviée, la tête dans les omoplates, et une jambe plus courte que l'autre. Il n'avait d'ailleurs aucune rupture de vertèbre à la nuque, et il était évident qu'il n'avait pas été pendu. L'homme auquel il avait appartenu était donc venu là, et il y était mort. Quand on voulut le détacher du squelette qu'il embrassait, il tomba en poussière.” (HUGO, 2017, p. 591).

⁷ No capítulo VI do livro oitavo Victor Hugo nos revela que Phoebus não morreu com a punhalada que recebeu de Claude Frollo, mas que foi salvo pelas mãos de um boticário. O amante de La Esmeralda, personagem secundário do romance, encarna o homem simplório e supersticioso, incapaz de amar intensamente e que tem suas ações e pensamentos voltados a sua existência confortável e boêmia de soldado. Assim que se vê curado dos ferimentos causados pela punhalada, logo se esquece de La Esmeralda e se volta à segurança de suas relações afetivas com a rica Fleur-de-Lys.

incidência simples, a permanência de La Esmeralda na Catedral de Notre-Dame, resolvem se mobilizar e tentam invadir a aterrorizante construção.

O que podemos notar no romance histórico *Notre-Dame de Paris* é a configuração de uma sociedade medieval regida pela crise, ou seja, por mudanças paradigmáticas de suas estruturas de sustentação, captadas na representação das tensões sociais existentes entre as diversas camadas sociais que compunham a sociedade francesa do período, aspectos históricos que contribuíram para que Hugo construísse uma Idade Média marcada pelo contraste entre o sublime e o grotesco e perpassada pelos mecanismos do processo histórico.

Victor Hugo, em sintonia com as diretrizes do historicismo romântico, soube como captar uma realidade histórica de outrora, seu “espírito” e suas lutas sociais internas, e legou uma lição política e cultural ao seu presente, o instável e revolucionário século XIX. “A obra-prima do novo medievalismo pitoresco, à maneira francesa, é ‘Notre-Dame de Paris’ de Hugo: com toda a falsidade gótica do enredo e dos personagens, é uma das maiores visões históricas que já se imaginaram” (CARPEAUX, 2012, p. 117).

Referências

CALIXTO, Maria Leonor. **A Literatura “Negra” ou “de Terror” em Portugal nos séculos XVIII e XIX**. Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1955.

CARPEAUX, Otto Maria. **O romantismo por Carpeaux**: História da Literatura Ocidental, vol. 6. São Paulo: Leya, 2012.

HAUSER, Arnold. **História da Arte e da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HUGO, Victor. **Notre-Dame de Paris**. Tradução de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. Prefácio de Louis Chevalier. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: Prefácio do Cromwell. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUGO, Victor. **Notre-Dame de Paris**. Paris: Pocket, 2017.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**. Tradução de J. Ginsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **O romance histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PRAZ, Mario. **A carne, a morte e o diabo na Literatura Romântica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

Como citar

PEREIRA, Leonardo A. Quasímodo e Claude Frollo: criatura e criador? **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, jan./jun. 2020.

Sobre nós: os livros, as leituras e os leitores do *Manual da paixão solitária*

About links and us: books, readings and readers of Manual da Paixão Solitária

Juliana Pádua Silva Medeiros

Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0287-978X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7162327079457541>

E-mail: julianapadua81@gmail.com

Jussane Cristine Orlandeli Pavan

Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3990-8238>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404349553652385>

E-mail: jussane.pavan.jp@gmail.com

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo analisar "Manual da paixão solitária", de Moacyr Scliar, em relação a três aspectos: o livro enquanto materialidade (diferentes suportes e formatos); a leitura tanto na perspectiva das nossas impressões pessoais acerca da obra (experiência literária) quanto das construções de sentidos (processamento textual); o leitor apresentado no enredo (representações) e a partir de práticas leitoras do livro em questão (perfis). Para tal análise, utilizamos contribuições teóricas de Calvino (1990), Chartier (2008), Kleiman (2009), Larrosa (2015), Santaella (2004) e Wandelli (2003).

Palavras-chave: Romance. Hipertextualidade. Moacyr Scliar.

Abstract

This essay purposes to analyze three aspects of "Manual of solitary passion", by Moacyr Scliar. First, is materiality (different supports and formats); second one is reading both from our personal perspective impressions about the work (literary experience) and third one is the meaning construction (textual processing); where the reader is presented in the plot (representations) and from where it practices its book's question reflections (profiles). To sustain and contribute this analysis, we used some important theoretical such as Calvino (1990), Chartier (2008), Kleiman (2009), Larrosa (2015), Santaella (2004) and Wandelli (2003).

Keywords: Romance. Hypertextuality. Moacyr Scliar.

Data de submissão: 25/02/2020 | Data de aprovação: 29/04/2020

1 Introdução

O presente ensaio tem como objetivo analisar *Manual da paixão solitária*, de Moacyr Scliar, em relação a três aspectos: o **livro** enquanto materialidade (diferentes suportes e formatos); a **leitura** tanto na perspectiva das nossas impressões pessoais acerca da obra (experiência literária) quanto das construções de sentidos (processamento textual); o **leitor** apresentado no enredo (representações) e a partir de práticas leitoras do livro em questão (perfis). Para tal análise, utilizamos contribuições teóricas de Calvino (1990), Chartier (2008), Kleiman (2009), Larrosa (2015), Santaella (2004) e Wandelli (2003).

Manual da paixão solitária, de Moacyr Scliar, publicado pela Companhia das Letras em 2008 e vencedor do Prêmio Jabuti em 2009 na categoria Ficção, conta a história de um congresso que tem como principal eixo de discussão o capítulo 38 do livro *Gênesis*. A referida passagem bíblica é bem pequena e narra as (des)venturas de Judá e de seus três filhos: Er, Onan e Shelá.

Judá prepara o casamento do primogênito Er com uma moça de importante família local, Tamar. O enlace ocorre, mas Er desagrade ao Senhor e por isso morre. Com essa morte, é função de Onan exercer o papel de provedor de filhos e continuar a linhagem da família, porém o rapaz não quer preencher o espaço do irmão morto e, nas relações sexuais com Tamar, despeja seu sêmen na terra. Por esse feito, Deus o pune e ele também morre. Consequentemente, seria a vez de Shelá salvar a honra da família, mas - por ser muito novo - seu pai pede que Tamar aguarde a maioridade do garoto. Mesmo quando ele alcança a idade apropriada, Judá não promove o casamento entre os dois. Cansada de esperar e em busca de justiça, Tamar arma um plano e consegue engravidar do próprio patriarca Judá.

A partir das discussões possíveis desse capítulo da Bíblia, a obra de Scliar desenrola-se. A trama gira em torno de um evento acadêmico em que o famoso professor universitário Haroldo se propõe a apresentar um manuscrito produzido pelo filho mais novo de Judá, Shelá. Tal documento é lido em primeira pessoa - por esse renomado palestrante - para um grande público¹. Contudo, já no final da leitura, uma colega de profissão e ex-aluna, Diana, que não compartilha das mesmas linhas ideológicas, diz, publicamente, ter um outro manuscrito, elaborado por Tamar. Assim, como fez Haroldo, ela lê em primeira pessoa, apresentando a mesma história bíblica, mas sob o ponto de vista da mulher que ficou universalmente conhecida como ardilosa e estrategista.

Diante de pontos de vistas diferentes, mas complementares, é possível entender um pouco melhor a relação entre os dois professores-pesquisadores que, semelhantes às personagens bíblicas, passam por encontros e desencontros em suas jornadas.

2 Materialidades

O livro de Moacyr Scliar está disponível para a leitura em diferentes suportes e formatos: capa comum, *e-book* (AZM), audiolivro (MP3) e digitalizado (PDF). Cada tipo de materialidade tem um preço diferente: o exemplar novo em capa comum, em brochura, custa em média R\$ 39,99 nas livrarias, mas pode ser encontrado em sebos até por R\$ 9,99; o *e-book*, para *Kindle*, custa R\$ 27,50 na Amazon; o audiolivro está por volta de R\$ 24,90, dependendo da loja virtual, e o livro digitalizado pode ser baixado de graça na internet em *sites* de compartilhamento de arquivos.

No que se refere ao tamanho do texto, a obra tem:

¹ O ato de ler em voz alta para outras pessoas retoma uma prática leitora muito comum na história da leitura. Até à Idade Média, segundo Chartier (2009), esta é a principal forma de acesso aos textos.

- 216 páginas em capa comum e digitalizado, variando em *e-book* devido às possibilidades de configurações de leitura;

- 797 KB em PDF e 1704 KB em *e-book*, e

- 9h20min em audiolivro.

A disposição da narrativa em PDF é semelhante ao da capa comum, mas a experiência de leitura não. Pelo fato de ser estático e não permitir ajuste de fonte, como no *Kindle*, o livro digitalizado - para ser lido em *smartphone* ou *tablet* por meio do Acrobat Reader - exige que o leitor fique dando *zoom*, o que não é tão confortável, comparado ao papel pólen (sensação de aconchego para os olhos).

Por mais que o número de páginas do *e-book* possa ser diferente de um livro impresso, a prática leitora se aproxima bastante, haja vista que, além do efeito de *page flip*, é possível grifar trechos, fazer comentários, marcar a página em que parou etc.

Indiferente de qual seja a configuração devido ao formato e ao suporte, é importante sublinhar que o texto do *Manual da paixão solitária* apresenta-se na íntegra, sem quaisquer modificações no conteúdo em todas as versões disponíveis no mercado editorial.

De acordo com Chartier (2009), as transformações dos suportes, ao longo da história, impactam as práticas leitoras, como se percebe ao comparar a experiência com o livro tradicional e o audiolivro. Essa pode ser feita enquanto se dirige o carro, já a outra não.

No tocante ao número de exemplares vendidos, segundo os dados fornecidos pelo *site* da Amazon, em 2 de junho de 2019, não há uma disparidade tão grande entre capa comum e *e-book*. No *ranking*, o livro impresso fica no 115.417º lugar, enquanto o digital, na loja *Kindle*, em 107.715º. Quando entramos na categoria de livros de ficção, as posições se aproximam mais ainda. O livro físico fica em 3.722º lugar; e o *e-book*, em 3.797º.

Isso demonstra que, apesar de muitos não acreditarem, há várias pessoas escolhendo ler em dispositivos de tecnologia móvel. Por outro lado, esses mesmos números demonstram também que, por mais que esses sujeitos tenham incorporado o suporte digital em suas práticas leitoras, eles não deixam de comprar o livro impresso.

No *site* da Amazon, também é possível observar a opinião dos leitores sobre a obra em questão - seja capa comum ou *e-book* - e ver com quantas estrelas ela foi avaliada. Até a referida data de consulta, há somente 4 avaliações, sendo que três delas são 5 estrelas e uma com 1. Quando lemos o comentário da única pessoa que avaliou mal o livro, percebemos que essa avaliação vai além do conteúdo da obra, estilo de escrita ou qualquer outro traço interno do texto, mas se preocupa em avaliar o suporte e sua relação com o preço:

excelente livro! Quanto ao conteúdo, eu daria 4 estrelas, mas por esse preço... [título da avaliação]

Livro bem interessante e bem escrito. Mas um e-book por esse preço não se justifica. Quase o preço de um hardcover. Fica aqui o meu protesto. E ainda dizem que o criminoso é quem pirateia. (se concorda comigo, ajude a espalhar essa mensagem).²

² Opinião do leitor (05 out. 2015). Disponível em: https://www.amazon.com.br/gp/customer-reviews/R2S3TCC9S41LOH/ref=cm_cr_srp_d_rvw_ttl?ie=UTF8&ASIN=8535913556. Acesso em: 02 de jun. de 2019.

O cliente-leitor acredita que, por ser uma obra digital, o preço deve ser bem mais barato que o de capa comum. O espaço, portanto, que seria utilizado para uma avaliação do conteúdo acabou sendo usado para mobilizar um protesto.³ É interessante também notar que as três outras pessoas que avaliaram o livro curtiram o comentário citado, o que sugere que concordam com a reivindicação do alto preço do *e-book*.

Assim como os apontamentos desses leitores, possivelmente, impactam de alguma forma novos compradores, certos textos publicados na mídia também acabam funcionando como estratégias de *marketing*: entrevista com Moacyr Scliar e notícia sobre a premiação. A primeira matéria foi publicada no mesmo dia do lançamento do livro (24 de novembro de 2008), em página inteira, no Caderno 2 (*Folha de São Paulo*). A segunda foi divulgada no *UOL Online*, em 04 de novembro de 2009, quando o livro recebeu o prêmio Jabuti na categoria de melhor obra de ficção. Nos dois casos, os textos foram escritos para enaltecer a qualidade literária.

Mesmo que as avaliações - tanto do leitor comum quanto do jornalista - sejam bastante positivas, isso não garante uma experiência de leitura favorável. No nosso caso, como não houve uma identificação com o tema do livro, a obra só foi lida com êxito, porque havia objetivos: produção de um trabalho acadêmico.⁴

Para Kleiman (2009, p. 29 e 30):

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca da coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho [...] é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. (KLEIMAN, 2009, p. 29-30)

3 Construção dos sentidos

Em uma reflexão sobre os aspectos subjetivos (apreciação) e objetivos (investigação) da leitura de *Manual da paixão solitária*, coloca-se em jogo experiência literária x processamento textual. Se por um lado não houve identificação imediata (sentimento que disparasse a vontade de apreciar o livro); por outro, o contato com a obra foi feito de maneira bastante cautelosa (reflexão sobre leitores e leituras a partir do referido exemplar literário).

Mesmo sem qualquer afinidade com textos bíblicos, identificamos a releitura do capítulo 38 da *Gênesis* e percebemos que Moacyr Scliar construiu sua narrativa, nos conduzindo pelas aventuras de Shelá e Tamar, como forma de enredar/amarrar a história das personagens Haroldo e Diana.

³ Será que a avaliação negativa do leitor influencia outros possíveis compradores da obra? Será que alguém que está procurando por um novo *e-book* acaba não adquirindo o livro de Moacyr Scliar a partir da queixa quanto ao alto preço?

⁴ Produção deste ensaio como parte da avaliação da disciplina de doutorado *Leituras e leitores na literatura brasileira* (UPM).

A dualidade entre o prazer de ler e o prazer da investigação coloca ainda mais em evidência o conceito de *experiência*, que segundo Larrosa (2012) é algo que nos atravessa e deixa marcas. Ele diz que, para que a experiência aconteça, é necessário que a pessoa esteja na posição de exposição e de abertura para os acontecimentos:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. [...] Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. [...] Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2015, p. 25-26)

Larrosa (2015) destaca que a experiência é um encontro único que deixa marcas exatamente pela posição em que a pessoa se coloca em relação ao acontecimento. A leitura pode ser, portanto, uma experiência desde que o leitor se coloque em situação de exposição, de abertura, de preparação para esse acontecimento.

Manual da paixão solitária começou, para nós, como desafio: não era um livro que *a priori* nos colocava em posição de abertura para a experiência, pois não tínhamos interesse por esse tipo de proposta literária, assim, achávamos. Então, a exposição necessária para o acontecimento da experiência leitora só foi se dando com a busca dos propósitos da leitura.

O momento em que o ato de ler passou a se configurar como uma verdadeira experiência aconteceu quando Shelá começou a descrever a sua relação com a escrita. A partir desse trecho, a obra foi ao encontro de nossas inquietações enquanto pesquisadoras: Qual o poder da escrita literária? Como funciona a mente de um escritor? O que ele imagina de seus leitores durante o processo da escrita? Quais mecanismos utiliza para a construção de um texto plurissignificativo?

O livro supracitado foi, pouco a pouco, tornando-se mais atrativo, porque também estava abordando, de forma literária, assuntos do universo teórico que bastante nos interessam. A percepção de que a experiência de escrita de Shelá é algo pessoal e novo para a sua sociedade, figurando-se como a ficcionalização de discussões sobre o ato de escrever (vozes no texto) e o papel do leitor na construção dos sentidos (coautor), trouxe para nós uma reflexão sobre os nós que conectam a obra, um verdadeiro convite para experimentar a complexidade do texto que ultrapassa os acionamentos dos sistemas de conhecimento (linguístico, textual e enciclopédico).

Kleiman (2009), ao discutir sobre a importância dos objetivos da leitura no processamento textual, destaca que os conhecimentos prévios ajudam na construção dos

sentidos, o que para nós esteve diretamente conectado à experiência. Consoante a autora, os conhecimentos linguísticos possibilitam um maior domínio do texto, pois quanto mais se entende como funciona a língua, maior a facilidade de compreender o que está escrito; os conhecimentos textuais, por sua vez, permitem o entendimento dos objetivos que um dado texto possui com a sua escrita e leitura; os conhecimentos de mundo (enciclopédico) favorecem uma gama de conexões entre o que está escrito e o mundo ao redor, alargando as camadas de significação.

Apesar de *Manual da paixão solitária* trazer desafios para as nossas leituras no que se refere à ativação de conhecimentos prévios do universo bíblico, o fato de sermos leitoras assíduas de literatura (conhecimentos linguísticos e textuais) garantiu o reconhecimento de outras intertextualidades presentes no texto, como o mito de Atalanta e Hipomenes, contribuindo para uma vivência rica e cheia de enredamentos.

Nesse exercício de mobilizar diferentes conhecimentos para tecer os sentidos, constatou-se que o maior desafio não foi a falta de conhecimento sobre a Bíblia, mas lidar com a estrutura narrativa hipertextual e o formato do livro (arquivo digitalizado e salvo em PDF).

O livro em questão é uma grande rede textual que alinhava a Bíblia com outras expressões culturais, sociais e políticas, formando assim um novo texto, cujos fatores internos (tessitura) apresentam a história de um menino que pensa e reflete sobre sua própria história e vai conseguindo tirar conclusões acerca de si mesmo, da vida e das tradições familiares. Inspirado, portanto, no capítulo 38 do *Gênesis*, Moacyr Scliar expande a narrativa bíblica, completando as lacunas, de modo a conversar com a realidade externa inter- e hipertextualmente.

Essas diversas conexões, feitas pelo autor gaúcho para formar a história do seu premiadíssimo livro, convidam o leitor a participar da construção da narrativa, ou melhor, das narrativas, pois são pelo menos duas inseridas em um contexto maior. Tal processo interativo de ativação de *links* e de nós garante ao exemplar literário uma arquitetura hipertextual. No prefácio do *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*, de Raquel Wandelli, 2003, página 19, Dilvo I. Ristoff traz considerações importantes sobre esse tipo de construção textual:

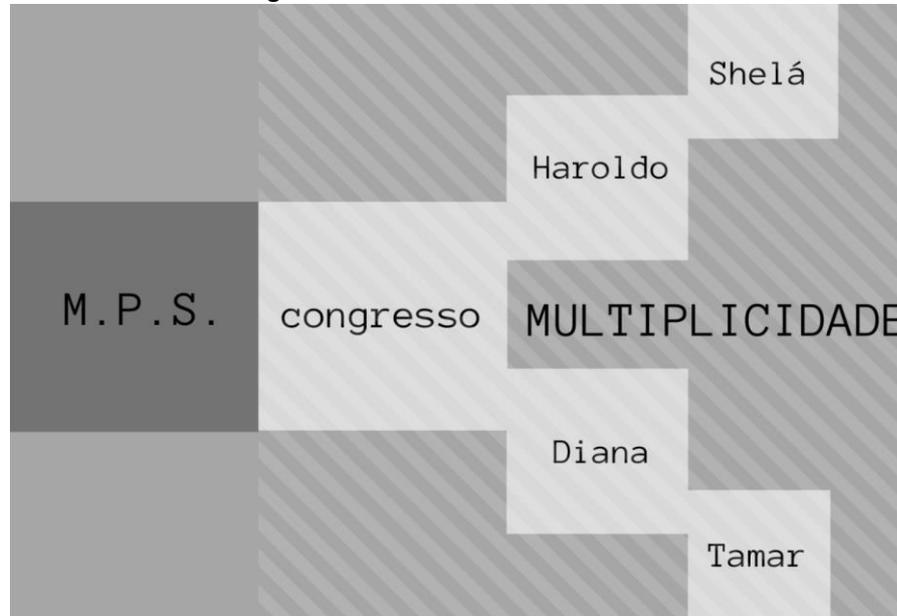
O hipertexto é um processo de leitura e escrita, uma potencialidade que pode ou não ser ativada em determinado meio. Para Wandelli é, pois, falsa a dicotomia entre o livro impresso e o meio eletrônico em termos de oposição binária entre o velho e o novo. As narrativas contemporâneas mostram que o livro impresso também mudou e que a mudança, iniciada de forma dramática nas últimas décadas, não só responde às novas tecnologias da era da informática como de certa forma antecipa algumas de suas estratégias e possibilidades.

Em *Manual da paixão solitária*, como se observa a seguir, há duas narrativas distintas que se unem em um contexto: o congresso bíblico. A partir da apresentação desse evento acadêmico, feita pelo narrador, conhecemos a história de Haroldo e Diana, que antes mantinham uma relação de professor-aluna e depois de colegas de profissão. A divergência

de ideologias, no entanto, adiou o encontro íntimo que eles sempre desejaram ter. Tal desencontro amoroso entre os dois historiadores relaciona-se com as narrativas de Shelá e de Tamar, que foram lidas para os congressistas⁵.

O esquema abaixo mostra um pouco mais como funciona a construção da história, destacando a noção de hipertextualidade.

Figura 1 - Histórias dentro de histórias



Fonte: Elaboração própria

Como observado, *Manual da paixão solitária* é um romance que figura com uma grande rede hipertextual devido à multiplicidade de vozes, de perspectivas e de narrativas. Segundo Calvino (1990, p. 138), “quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve”, ou seja, por mais que se aproprie da Bíblia, o tecido literário escrito por Moacyr Scliar ganha outros contornos.

Wandelli (2003, p. 24) nos faz lembrar que o texto hipertextual não é algo recente que chega junto com o advento do computador, mas uma construção de tempos remotos⁶: “Cervantes, ele mesmo, já explora em *Dom Quixote* alguns recursos hoje incorporados e potencializados no hipertexto.” De acordo com a pesquisadora, “A rede imensa do velho *Dom*

⁵ A paixão platônica entre esses dois professores-pesquisadores conecta-se com os supostos manuscritos que se conectam com a história bíblica. É interessante ressaltar que os manuscritos que parecem ter sido escritos pelas personagens bíblicas Shelá e Tamar foram na realidade elaborados por um amigo escritor em comum dos professores-palestrantes.

⁶ Em uma tentativa cronológica de tentar estabelecer as origens da hipertextualidade, classificam-se a *Bíblia*, *As mil e uma noites*, *a Divina comédia*, *Ulysses*, *Madame Bovary*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Se um viajante numa noite de inverno*, entre outras obras, como arquiteturas hipertextuais, nas quais são permitidas múltiplas entradas e saídas a partir de um jogo interativo. Lévy (1993) cita a enciclopédia como um grande exemplo de escrita e leitura hipertextuais, devido às suas inúmeras ferramentas de orientação: sumários, quadros de sinais, thesaurus (dicionário de sinônimos), atlas, notas de rodapé, remissão para o glossário por um asterisco etc. Dessa forma, verifica-se que o hipertexto não se constitui somente de uma trama cheia de bifurcações, pois os elementos paratextuais também são nexos de conexão.

Quixote mostra que os romancistas nunca se limitaram ao modelo aristotélico princípio-meio-fim e buscaram reincidentemente formas mais elásticas para expor suas narrativas fora do jugo da sequencialidade.” (WANDELLI, 2003, p. 24)

Nesse sentido, assim como a famosa história *As mil e uma noites*, que traz uma série de narrativas dentro da narrativa principal, o livro *Manual da paixão solitária* pede um determinado perfil de leitor: aquele que se conecta “[...] entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir” (SANTAELLA, 2004, p. 33).⁷

Para Wandelli (2003, p. 42):

A forma rizoma é, ao mesmo tempo, o que ameaça e liberta a obra de uma lógica linear, desacomodando leituras passivas, em que o livro funciona como espelho de identificação narcisista. Imbuído de poderes sobre o texto, o leitor pode interagir e refletir sobre o processo de produção textual. Adquirindo ele próprio um devir de escritor, esse leitor ativo não deve mais à prática literária a mera tarefa de interpretação – é sua produtividade que interessa.

4 Considerações Finais

Em linhas gerais, as narrativas presentes em *Manual da paixão solitária* proporcionam essa ligação de sentido entre a história de Haroldo e a história de Shelá, assim como também aproxima o percurso de Diana com o percurso de Tamar. Enquanto os homens vivem apaixonados por mulheres que não podem ter, as mulheres arranjam um modo de conseguirem o que querem e o que acreditam ser justo por meio de planos e artimanhas.

O nosso encontro com o livro *Manual da paixão solitária*, de Moacyr Scliar, foi uma aventura cheia de obstáculos, os quais acabaram sendo superados com prazer e satisfação ao longo da leitura. A escolha de ler o livro em formato digitalizado (PDF), no *smartphone*, tornou-se, então, o único entrave do começo ao fim, haja vista que não conseguimos fazer anotações no próprio texto. O pouco conhecimento de mundo sobre histórias bíblicas que, inicialmente, colocava-se como grande empecilho para a experiência de leitura não atrapalhou no processamento textual devido ao nosso interesse investigativo de se pensar os vários tipos de livros, de leituras e de leitores que emergem da obra em estudo.

Na imersão pelos nós que conectam narrativas, percebemos que nós podemos: 1. ter diferentes práticas leitoras de acordo com a materialidade do livro; 2. atingir camadas de leituras diferenciadas em razão dos conhecimentos prévios; 3. alcançar uma rica experiência de leitura a partir de objetivos e não apenas de aspectos subjetivos; 4. reconhecer, como hipertexto, um romance que é tecido na perspectiva da multiplicidade, e 5. compreender que o leitor imersivo não é um perfil apenas ligado ao universo dos computadores.

⁷ Para Santaella (2004), os perfis leitores não se limitam aos períodos históricos, mas se organizam pelos aspectos cognitivos, sensoriais e perceptivos mobilizados durante a leitura. Segunda a autora, quanto maior a interatividade com o texto, mais profunda será a experiência de imersão.

Referências

- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2008.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: _____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LEVY, Pierre. **A inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget. 1993.
- RISTOFF, Dilvo I. Prefácio. In: WANDELLI, Raquel: **Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SCLIAR, Moacyr. **Manual da paixão solitária**. São Paulo: Companhia da Letras, 2008. [lelivros.site]
- WANDELLI, Raquel: **Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

Como citar

MEDEIROS, Juliana P. S.; PAVAN, Jussane C. O. Sobre nós: os livros, as leituras e os leitores do “Manual da paixão solitária”. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2020.

Modelos de linguística textual, linguagem da imediatez e linguagem da distância dos/nos textos¹: uma abordagem concisa de Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher

Models of textual linguistics, language of immediacy, and language of distance from texts: a brief approach of Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher theories

Wallace Dantas

Mestrando da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9716-644X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1459889103116363>

E-mail: wallacedantaspb@hotmail.com

Resumo

O presente texto, de cunho teórico, pretende trazer uma abordagem concisa de teorias que, ao longo dos anos, estão contribuindo com os estudos do texto, principalmente, quando falamos de Linguística Textual (doravante LT). Abordaremos os modelos de linguística textual de Petöfi (1971), van Dijk (1977) e a relação entre oral e escrito a partir de Koch e Oesterreicher (2007, 2013). Para a abordagem dos dois primeiros autores, temos como fundamento Bernárdez (1982). A fim de completar o debate aqui travado, quando necessário, buscamos reflexões em Miranda (2016a, 2016b), Koch (1997, 2015a, 2015b), entre outros. Objetivamos, de forma concisa, apresentar modelos de linguística textual, além de explicitar, ao lado desses modelos, a relação entre falado e escrito desses textos num contínuo de oralidade e escrituralidade.

Palavras-chave: Modelos de análise textual. Linguística Textual. Texto. Oral e Escrito.

Abstract

This paper, which has a theoretical perspective, aims to show a brief approach of theories that throughout the years have been contributing to the studies of texts, mainly regarding Textual Linguistics. It will be tackled the textual linguistics models of Petöfi (1971), van Dijk (1977), and their connection to oral and written models of Koch and Oesterreicher (2007, 2013 respectively), Petöfi's (1971) and Van Dijk's models are analyzed based on Bernárdez's (1982) perspective. Other authors, such as Miranda (2016) and Koch (2015a, 2015b) were accessed in order to better fulfill the discussions developed in this paper. This article aims to present didactically and concisely textual linguistics models and to explain their connection to oral and written texts in an orality and literacy view.

Keywords: Text analysis models. Text Linguistics. Text. Oral and Written.

Data de submissão: 07/04/2020 | Data de aprovação: 18/05/2020

1 Palavras Iniciais

A Linguística Textual (doravante LT) é o ramo da Linguística que estuda os fenômenos da língua a partir do texto, ou, melhor dizendo, estuda o texto, tendo-o como seu objeto de pesquisa. Porém, é importante compreender que o avanço da LT, além de outros aspectos, emana de diferentes concepções de texto que a própria Linguística tem mantido durante todo

¹ Parte do título deste artigo é uma menção direta ao título do capítulo 5 do livro “Introducción a la linguística del Texto” de Enrique Bernárdez, de 1982, que serviu de fundamento para uma parte significativa deste trabalho.

seu percurso, acarretando, assim, no seu processo evolutivo, diferenças bastante significativas (KOCH, 2015a).

Nesses termos, de maneira resumida, concordamos com Koch (2015a) e apresentamos as concepções de texto que fundamentaram os estudos em LT, ressaltando, porém, que tais concepções, em dados momentos, podem se correlacionar.

Quadro 1 - Concepções de texto

i)	Texto como frase completa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico – concepção de base gramatical;
ii)	Texto como signo complexo – concepção de base semiótica;
iii)	Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas – concepção de base semântica;
iv)	Texto como ato de fala complexo – concepção de base pragmática;
v)	Texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva – concepção de base discursiva;
vi)	Texto como meio específico de realização da comunicação verbal – concepção de base comunicativa;
vii)	Texto como <i>processo</i> que mobiliza operações e processos cognitivos – concepção de base cognitivista;
viii)	Texto como <i>lugar de interação</i> entre atores sociais e de construção interacional de sentidos – concepção de base sociocognitivista-interacional.

Fonte: Koch (2015a, p. 11-12)

Conforme Quadro 1, considerando o contexto de surgimento da LT e de produção a ela relacionada, em meados da década de 1960, indo até metade da década de 1970, o que os estudiosos estavam fazendo era se debruçar sobre análises transfásica e/ou sobre a construção de gramáticas do texto (KOCH, 2015a). Então, em um primeiro momento, o que se pretendeu foi uma análise que tivesse a condição de ir além da frase e de seus limites propriamente ditos, para tratar de fenômenos como a referenciação, seleção do artigo (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases que não são ligadas por conectivos, alguns fatores de ordem prosódica, etc.

Chamamos a atenção já para a década de 80 quando houve a ampliação do **conceito de coerência**, a partir de uma perspectiva pragmático-enunciativa, na qual a coerência é tida não apenas como uma simples e mera propriedade do texto em si mesmo, mas como um fenômeno amplo, que se constrói em uma determinada situação de interação, entre o texto e os usuários que o criam, considerando uma extremamente complexa rede de fatores linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais (KOCH, 2015a). Nessa perspectiva, mencionamos os importantes trabalhos de Jonas Petöfi.

Ainda na década de 80, agora, considerando o processamento cognitivo do texto, mencionamos os trabalhos de van Dijk, que a cada momento foram ganhando mais espaço chegando, assim, à década de 1990, porém, com forte tendência sociocognitivista. Chamamos a atenção, nessa década, além de para o próprio van Dijk (1977), para autores como Koch e Oesterreicher (2007, 2013) e Adam (1990), só para citar alguns exemplos.

Ainda na década de 1990, ganharam importância os estudos de vertente sociocognitiva, abrangendo temas como a referenciação, inferenciação. A partir de então, oralidade, relação oralidade/escrita, além dos estudos dos gêneros do discurso vão ganhando notoriedade também.

As pesquisas a partir do estudo do texto falado, envolvendo questões de ordem sociocognitiva e interacional, vão ganhando uma projeção maior, tomando direções diferentes da Análise da Conversação, a partir do que pode ser verificado na obra dos autores alemães Koch e Oesterreicher (2007, 2013), como também em projetos de análise de descrição da modalidade oral da língua, tanto na Europa, como na América².

No tocante à questão acima, relativa aos gêneros textuais/discursivos, mencionamos, como sendo de importância vital, os estudos do Círculo de Bakhtin. Somando-se a esses estudos, também, autores como Miller, Bazerman, Jean-Michel Adam, Bernard Schneuwly, Joachim Dolz, Jena-Paul Bronckart, entre outros.

Nessa perspectiva, considerando esses momentos cronológicos caros à compreensão da LT, nosso olhar, neste artigo, está voltado para alguns autores específicos. Não seguimos ordem cronológica para a escolha dos autores, mas tomamos por base autores mencionados por Bernárdez (1982) ao mencionar alguns **modelos de linguística textual**. Assim, partindo dessa perspectiva, neste trabalho, refletimos sobre dois autores em específico: János Sándor Petöfi e Teun van Dijk. Em seguida, explanamos os postulados proposto por Koch e Oesterreicher (2013). Por fim, as Palavras Finais.

2 Modelo Textual de Petöfi

Bernárdez (1982) diz que o modelo de análise textual proposto por János Petöfi é o mais conhecido da LT e o que possui uma maior bibliografia e extensão quanto a sua produção. O modelo proposto por este autor é o TeSWeSt (*Text-Struktur-Wel-Struktur-Theorie*: teoria da estrutura do texto/teoria da estrutura do mundo). Foi desenvolvido no início dos anos 70 e, ao longo dos anos, vem sofrendo consideráveis alterações.

Tal modelo pretende estudar, conforme Bernárdez (1982), os fatos referenciais do texto, ou seja, a relação entre o texto linguístico e a realidade sobre a qual se produz a comunicação, isto é, “a realidade do mundo”. De acordo com esse modelo de análise, para a efetivação do estudo do texto com a realidade do mundo, observa-se a relação do texto com “mundos diversos”, desconsiderando as regras de comportamento do indivíduo produtor do texto.

Em linhas gerais, à luz das palavras de Koch (2015a), tal modelo diz respeito a uma representação semântica que não pode ser determinada no que diz respeito às manifestações

² Aqui, no Brasil, a partir do que nos fala Koch (2015a), podem ser mencionados os projetos seguintes e suas respectivas produções, sejam no âmbito de dissertações de mestrado, como também em teses de doutorado. Importante dizer também que alguns deles se encontram com suas atividades de pesquisas concluídas. 1) Projeto de Gramática do Português Falado; 2) o projeto NURC/SP; 3) o projeto NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos sobre a fala e a escrita) na UFPE.

lineares do texto, sendo elas determinadas pela parte transformacional. Em miúdos, Petöfi “quiere construir un modelo textual que sea capaz tanto de la síntesis como del análisis: tanto de explicar la producción del texto como su comprensión” (BERNÁRDEZ, 1982, p. 166). Podemos compreender que tal modelo é, ao mesmo tempo, universal e particular, pois atenta para a geração/interpretação não só de tipos gerais de textos, como de textos reais de qualquer língua (BERNÁRDEZ, 1982). Esse modelo de análise torna possível, então: i) a análise de textos, ou seja, a imputação de uma manifestação linear de qualquer base textual possível; ii) a síntese do texto, que é a criação de todo e qualquer fundamento textual possível e iii) a comparação de textos. Assim, o léxico tem papel fundamental, a partir de suas representações semânticas intencionais.

Bernárdez (1982), a partir do modelo textual de Petöfi (1971), apresenta a estrutura geral do modelo da TeSweSt, que é formada pelos componentes que seguem:

Quadro 2 - Componentes do modelo de análise textual de Petöfi

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) A gramática do texto 2) A semântica do mundo 3) Léxico |
|---|

Fonte: Bernárdez, 1982, p. 169

O léxico está como último elemento por ser a base dos outros que o precedem, ou seja, a gramática do texto e a semântica do mundo operam a partir do léxico, que é entendido como elementar, interlinguístico, abstrato e universal, considerando seu aspecto dicionarizado. No entanto, ele também pode ser compreendido como uma “enciclopédia básica” na qual estão inseridos os conhecimentos de um falante em um determinado momento no mundo, a partir do uso da língua. Ou seja, o léxico, além de possuir significado linguístico, comporta também conhecimento do mundo. Nas palavras de Koch (2015a, p. 23), “essa teoria, desenvolvida a partir de 1973 [...] está centrada na relação entre a estrutura de um texto e as interpretações extensionais (em termos de mundos possíveis) do mundo (ou complexo de mundos) que é textualizada em um texto.”

Entendendo brevemente as bases teóricas do modelo textual de Petöfi, passamos agora para algumas considerações sobre o modelo de Van Dijk.

3 Modelo Textual de Van Dijk

Bernárdez (1982) afirma que o modelo textual proposto por van Dijk, elaborado especialmente para a Literatura, mas usado sobremaneira na Linguística, goza de um enorme prestígio, ao lado do modelo proposto por Petöfi, na Europa (ocidental e oriental). Para Bernárdez (1982), van Dijk pretendia ampliar uma gramática já conhecida, com o intuito de ir além de análises oracionais, passando pelos textos, principalmente, poéticos e narrativos. Nesses termos, um dos méritos de van Dijk diz respeito ao fato de ele provocar uma grande discussão no que diz respeito à necessidade de uma teoria de uma gramática textual. Ele propõe uma descrição da capacidade do falante para a produção e para o entendimento de

textos coerentes em determinados contextos. E, como Petöfi, van Dijk parte da suposição de que existem, nos textos, níveis fundamentais: a macroestrutura e a microestrutura.

Para Van Dijk, *apud* Bernárdez (1982), a macroestrutura vai além da estrutura profunda que se encontra na gramática de Chomsky. Nesse sentido, então, em certo ponto, tal pensamento atrela-se ao discurso de Petöfi, na base textual TeSWeST. Essa macroestrutura, entendida a partir do viés pragmático, determina a aparição de estruturas semânticas e, depois, linguísticas. Tal modelo, então, como percebemos, mantém relação com outros já elencados.

Resumidamente, a partir de tais considerações, vemos que van Dijk construiu gramáticas textuais, considerando os seguintes argumentos a favor delas, já sintetizados por Koch (2015a):

Quadro 3 - Argumentos considerados na construção de gramáticas por Van Dijk

- 1) Cabe à teoria linguística em geral e às gramáticas textuais em particular dar conta da estrutura linguística de enunciados completos, isto é, também enunciados constituídos de sequências de frases;
- 2) Existem propriedades gramaticais além do limite das sentenças, por exemplo, as relações semânticas entre elas;
- 3) O estudo do texto/discurso permite chegar a generalizações sobre as propriedades de períodos compostos e de sequências de frases;
- 4) Certas propriedades linguísticas fazem parte de unidades suprassentenciais, como, por exemplo, fragmentos de texto, parágrafo, sequências, bem como a macroestrutura textual;
- 5) O relacionamento entre gramática e pragmática pressupõe uma descrição gramatical tanto de sequências de frases, como de propriedades do discurso como um todo, para dar conta de fenômenos como a relação entre atos de fala e macroatos de fala;
- 6) Uma gramática textual fornece uma base mais adequada para um relacionamento mais sistemático com outras teorias que se ocupam do discurso, como a estilística, a retórica, a poética, entre outras;
- 7) Uma gramática de texto oferece melhor base linguística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão de linguagem;
- 8) Uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do texto e da conversação em contextos sociais interacionais e institucionais, bem como para o estudo dos tipos de discurso e usos da linguagem entre culturas.

Fonte: Koch, 2015a, p. 23-24

Seu modelo de gramática textual, conforme Koch (2015a), apresenta três elementos basilares: i) está inserido no quadro teórico gerativista; ii) usa, de grande forma, o instrumento teórico e metodológico da lógica formal e iii) tenta integrar a gramática do enunciado na gramática do texto, afirmando, porém, que não é suficiente apenas ampliar a gramática (como muitos de sua época já faziam). No entanto, uma gramática textual tem como fundamento especificar as estruturas profundas que são chamadas de macroestruturas textuais, sendo essa gramática a responsável por explicitar a coerência do texto.

4 O Oral e o Escrito em Koch e Oesterreicher

Neste momento, partindo das pesquisas mencionadas brevemente na Introdução deste trabalho, no que tange ao texto falado, trataremos agora das ideias de Koch e Oesterreicher (2007, 2013), no que diz respeito ao conceito de oralidade e escrituralidade³.

É importante falar que, nesta ciência chamada Linguística, principalmente da década de 90 para cá, inquietações referentes ao estudo do texto oral (além do escrito) surgiram. Nas palavras desses autores alemães, essas inquietações dizem respeito à (aos/ao):

- i) Relação existente entre as linguagens oral e escrita, somada a variedades linguísticas;
- ii) Enunciados orais que apresentam divergências quanto aos escritos, ou textos escritos que apresentam nitidamente marcas da língua oral;
- iii) Divergência conceitual entre linguagem oral e escrita nos moldes de comunicação divergentes com as possibilidades de comunicação;
- iv) Conceito de discurso relacionado à linguagem oral;
- v) Caráter de algumas marcas linguísticas da linguagem oral e escrita e a importância de tais marcas para a unidade de um dado idioma;
- vi) Primazia da linguagem oral e as consequências de sua transição para a língua escrita.

Para Koch e Oesterreicher (2007), a partir do momento que um texto é bem elaborado e devidamente planejado pertencerá à distância comunicativa; no entanto, quando um texto é menos elaborado e planejado pertencerá à proximidade comunicativa. Nesses termos, a partir do trabalho de análise do processo de escrituralização das línguas românicas elaborado por esses autores, temos as condições comunicativas de elaboração dos enunciados falados e escritos e das estratégias comunicativas que são empregadas pelos falantes e escreventes nos seus atos elocucionais.

Koch e Oesterreicher (2007) acreditam e defendem – na Linguística – que os termos ‘falado’ e ‘escrito’ designaram, em um primeiro momento, a realização material dos meios linguísticos, sendo a fala de caráter fônico e a escrita de caráter gráfico. No entanto, ainda para os referidos autores, tais termos reconhecem variedades de enunciados que não se diferenciam apenas pelo meio, seja ele fônico ou gráfico, mas também pela concepção discursiva que os usuários da língua possuem, como também pelas experiências desses usuários da língua com os textos.

Podemos, a partir das ideias desses autores, dizer que os enunciados que estão no meio gráfico – como, por exemplo, uma carta privada, as anotações de uma aula – estão mais

³ Nos pontos anteriores, tratei de modelos de análise textual. Neste ponto, trato das ideias de Koch e Oesterreicher que não criaram um modelo de análise textual. No entanto, conforme proposta deste artigo, acredito que seja de grande valia, além da compreensão, mesmo que breve, dos modelos textuais aqui apresentados, ter o conhecimento sobre os aspectos que compõem a oralidade e a escrituralidade. Não quis, portanto, quebrar o paralelismo do texto que proponho, mas enriquecer o debate que, a meu ver, torna-se mais promissor a partir deste ponto.

próximos da concepção discursiva da fala. No entanto, o discurso de um presidente e as orações de um funeral, mesmo sendo enunciados orais – veiculados no meio fônico – não se encaixam em uma concepção discursiva de fala, mas estão mais próximos da concepção discursiva de escrita, considerando as características de configuração linguística, grau de planejamento e a coerência textual (KOCH; OESTERREICHER, 2007).

Koch e Oesterreicher (2007) propõem, então, a diferenciação falado/escrito, oralidade/escrituralidade e proximidade/distância comunicativa, considerando não apenas a veiculação em meio gráfico ou fônico, mas também a situação de comunicação, o enunciador, o coenunciador, o discurso, o código e o contexto nos quais enunciados e coenunciados se encontram. Para esses autores, o que delimita a concepção de um texto são as seguintes condições comunicativas:

- a) **Grau de publicidade privado/público:** considerar-se-á o número de co-enunciadores, ou seja, se é uma conversa a dois ou de comunicação em massa, observando, igualmente a existência e o tamanho do público.
- b) **Grau de familiaridade/intimidade e ausência de intimidade ou familiaridade entre enunciador e co-enunciador:** dependem das experiências comunicativas, do conhecimento partilhado e da escala de institucionalização em que a situação comunicativa está inserida.
- c) **Grau forte de participação emocional e falta de participação emocional:** o enunciador e co-enunciador são parceiros da comunicação (afetividade) ou de objetos (expressividade).
- d) **Grau de inserção do discurso no contexto situacional e não inserção do discurso no contexto situacional:** é a distância dos objetos e dos parceiros referidos nos atos de comunicação.
- e) **Grau de referencialização direta e referencialização indireta:** fundamenta o estabelecimento da relação entre os elementos do contexto e a enunciação.
- f) **Grau de proximidade espacial e temporal entre os interlocutores e distância espacial e temporal entre os interlocutores:** diz respeito à situação de comunicação entre a proximidade física ou a distância física e temporal.
- g) **Grau de intensa cooperação e baixa cooperação:** caracteriza-se pelas possibilidades que o co-enunciador tem de influenciar diretamente a produção do discurso.
- h) **Grau de dialogicidade e monologicidade:** designa a possibilidade e a frequência de se assumir o papel de enunciador.
- i) **Grau de espontaneidade e reflexão:** refere-se à elaboração do discurso que pode ser espontâneo ou rebuscado.
- j) **Grau de pluralidade temática e fixação temática:** diz respeito ao tópico discursivo focado em uma temática ou o desenvolvimento de várias temáticas.

É importante que se esclareça que tais parâmetros não podem, em hipótese alguma, ser compreendidos de forma linear, principalmente considerando os polos relativos ao “oral” e ao “escrito” – à oralidade e à escrituralidade, que neste momento, são entendidos como os polos da “imediatez” comunicativa (concepção oral) e da “distância” comunicativa (concepção escrita) respectivamente. Koch/Oesterreicher (2013) caracterizam esses dois polos conforme quadros a seguir:

Quadro 4 - Linguagem da Imediatez

Oral
<ul style="list-style-type: none">➤ Diálogo;➤ Troca livre entre os participantes;➤ Familiaridade com o parceiro;➤ Interação 'face-to-face';➤ Desenvolvimento livre dos temas;➤ Caráter privado de familiaridade;➤ Espontaneidade;➤ Caráter participativo mais intenso;➤ Entrelaçamento com a situação.

Fonte: autoria própria

Quadro 5 - Linguagem da Distância

Escrito
<ul style="list-style-type: none">➤ Monólogo;➤ Inexistência de câmbio entre os locutores;➤ Desconhecimento do parceiro;➤ Distância espacial e temporal;➤ Tema fixo;➤ Caráter público;➤ Reflexibilidade;➤ Caráter participativo pouco intenso;➤ Não entrelaçamento com a situação.

Fonte: autoria própria

A partir de toda essa distinção dos critérios que “definem” a “linguagem da imediatez” e a “linguagem da distância”, Koch e Oesterreicher (2013) trazem, em definitivo, o conceito de “contínuo concepcional” que pode ser entendido como “o espaço dentro do qual os componentes linguísticos da imediatez e da distância, servindo como parâmetros específicos, misturam-se e constituem, desse modo, formas de expressão específicas” (p. 160). Nesse contexto, portanto, para os autores, o discurso relaciona-se à linguagem da imediatez, e o texto se relaciona à linguagem da distância, por ser uma produção mais elaborada.

Resumidamente, Durante (2017) expõe uma análise simples e de fácil entendimento no que diz respeito a esse contínuo e ao que constitui a linguagem da imediatez e a linguagem da distância a partir das condições comunicativas apresentadas ainda neste ponto do artigo:

Por meio das considerações dos valores paramétricos, podem-se identificar dois polos nas extremidades do contínuo falado/escrito. No polo da máxima imediatez comunicativa (falado), combinam-se os seguintes valores paramétricos: privacidade, familiaridade, forte implicação emocional, ancoragem à situação e ação comunicativas, referenciação com relação à origem do falante, imediatez física, máxima cooperação na produção, alto grau de dialogicidade, liberdade temática e espontaneidade máxima. Já no polo da máxima distância comunicativa (escrito), tem-se: o caráter público da comunicação, o desconhecimento entre os interlocutores, falta de implicação emocional, destacamento/desvinculação em

relação à situação e à ação comunicativas, impossibilidade de dêixis referida à origem do falante, distância física, ausência de cooperação na produção, “monologicidade”, fixação temática e máxima reflexividade (DURANTE, 2017, p. 137).

5 Palavras Finais

Neste trabalho, objetivamos mostrar, de maneira concisa, os princípios basilares de teorias textuais de autores necessários à compreensão da Linguística Textual, que acreditamos serem basilares, tanto pelo seu grau de importância, quanto pela possibilidade de embasar análises textuais em contextos diversos a depender da vertente teórica que se queira utilizar.

É importante deixar claro que o fato de mostrar concisamente tais teorias não significa que devem ser trabalhadas em sala de aula, mas certamente servirá como conhecimento mais didático para o profissional da linguagem que planeja, pensa e repensa suas ações que tem o texto como elemento central.

Não propomos aqui um trabalho amplo e exaustivo, mas preliminar e de fácil compreensão, que ousa, de forma acessível, resumir, sem perder a ideia central, os discursos de diversos autores que se debruçaram não só em modelos teóricos para se trabalhar com os textos, como também na análise desses textos, considerando o que é imediato e o que é distante do usuário do texto, produzindo-o e/ou analisando-o, seja na forma falada ou escrita.

Após a leitura dessas linhas, tornar-se-á necessária, parafraseando Bernárdez (1982), havendo a necessidade de ampliar os conceitos aqui expostos, uma busca a partir das obras originais dos autores aqui mencionados para mais esclarecimentos e entendimentos. No entanto, acreditamos que o objetivo pensado foi alcançado no sentido de aproximar teorias tão distantes e (para alguns) de difícil compreensão para um público que precisa delas para uma imediata preparação de aulas que tem o texto como elemento basilar.

Referências

ADAM, J.M. **Éléments de Linguistique Textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

BERNÁRDEZ, Enrique. **Introducción a la Linguística del Texto**. Madrid: Espasa-Calpe, S.A. 1982.

DURANTE, D. Oralidade e escrita: o modelo teórico das linguagens da imediatez e da distância comunicativas, de Koch e Oesterreicher. **Revista Philologus**, ano 23, n. 67, Rio de Janeiro, CIFEFil, p. 127 – 146, jan./abr. 2017.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

KOCH, Peter. OESTERREICHER, Wulf. Linguagem da imediatez – Linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. In: **Linha D'Água**, p. 153 – 174, 2013.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lenhua hablada en la romanía**: español, francés, italiano. Madri: Editorial Gredos, 2007.

MIRANDA, Eduardo. La Lingüística del Texto de János Petöfi. **Revista Documentos Lingüísticos y Literários**, UACH, n. 13, p. 23-28, 2016. Disponível em: <www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=756>. Acesso em: abril de 2020.

_____. El modelo de teoría textual de Teun van Dijk. **Revista Documentos Lingüísticos y Literários** UACH, n. 12, p. 25-36, 2016. Disponível em: <www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=756>. Acesso em: abril de 2020.

PETÖFI, János Sándor. **Transformationsgrammatiken und eine kotextuelle Texttheorie**. Grundfragen und Konzeptionen. Francfort/M., Athenäum, 1971.

Van DIJK, T. A. **Text and context**: explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Longman Group: New York, 1977.

Como citar

DANTAS, Wallace. Modelos de linguística textual, linguagem da imediatez e linguagem da distância dos/nos textos: uma abordagem concisa de Petöfi, van Dijk e Koch e Oesterreicher. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2020.

Nasal em coda medial: influência do conhecimento fonológico na escrita infantil

Nasal in medial coda: influence of phonological awareness in children's writing

Déborah Cristina Pereira de Souza

Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6875-4712>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8332100144635372>

E-mail: deborahcpsouza96@gmail.com

Eliete Figueira Batista da Silveira

Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente do Programa Graduação e Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6928-2614>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2171617984971953>

E-mail: elietesilveira@hotmail.com

Resumo

Este artigo analisa a representação da nasal em coda medial, (presente em palavras como **ponta**, **assunto** e **planta**) na produção escrita de crianças do Ensino Fundamental. A nasal em coda envolve a discussão presente na Fonologia referente à interpretação monofonêmica ou bifonêmica da nasalidade vocálica (LEITE, 1974; CAMARA, 1953). Além disso, estudos anteriores evidenciam a não correlação entre aquisição da coda nasal medial na oralidade e sua respectiva aprendizagem na escrita (MEZZOMO, 2004; MIRANDA, 2009). Os objetivos do presente trabalho são: i) analisar as diferentes representações da nasal em coda medial na escrita de alunos do Ensino Fundamental; ii) verificar a relação da representação da nasal com a aquisição fonológica dessa estrutura silábica, e iii) seria capaz de apontar caminhos para corroborar ou não uma visão mono e/ou bifonêmica da nasalidade vocálica. Parte-se da hipótese de que o conhecimento fonológico internalizado e as regras da oralidade influenciam as etapas da escrita infantil. Estudos fonológicos de base estruturalista e gerativista sustentam a pesquisa. O *corpus* constitui-se de produções escritas de aprendizes do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município do Rio de Janeiro e de Niterói. Os resultados, que evidenciam a interferência do conhecimento fonológico e da oralidade na representação da coda nasal, reabrem a discussão sobre o status da nasalidade fonológica e fornecem subsídios para a compreensão adequada dos erros de escrita. Palavras-chave: Nasalidade. Escrita Inicial. Conhecimento Fonológico.

Abstract

*This article analyses the representation of the nasal in medial coda (presented in such words as **ponta**, **assunto**, **planta**) in the written production of elementary school children. The nasal coda involves the discussion present in Phonology related to the monophonemic or biphonemic interpretation of vocal nasality (LEITE, 1974; CAMARA, 1953). In addition, previous studies have shown a lack of correlation between the acquisition of the medial nasal coda in orality and its respective learning in writing (MEZZOMO, 2004; MIRANDA, 2009). The aims of this paper are: i) analyze the different representations of the nasal in medial coda in the writing of elementary school students; ii) verify the relationship of the nasal representation with the phonological acquisition of this syllabic structure, and iii) discuss the phonological status of vocal nasality. It is assumed that the internalized phonological knowledge and orality rules influence the stages of children's writing. Phonological studies with a structuralist and generativist basis underpin the research. The corpus consists of written productions of apprentices from 1st to 6th grade at public schools in the cities of Rio de Janeiro and Niterói. The results, that highlight the interference of phonological awareness, orality in the representation of nasal coda, reopen the discussion on the status of phonological nasality and provide subsidies for the proper understanding of writing errors.*

Keywords: Nasality. Initial Writing. Phonological awareness.

Data de submissão: 23/04/2020 | Data de aprovação: 12/05/2020

1 Introdução: Questões Fundamentais

A vogal seguida de nasal (presente em palavras como **esperando**, **crescente**, **lindo**, **pombo**, **profundo**) apresenta comportamentos particulares. Primeiramente, encontra-se uma divergência na literatura sobre seu *status* fonológico, podendo ser entendida, basicamente, desde uma perspectiva bifonêmica (CAMARA JR, 1953; CAGLIARI, 1997) ou monofonêmica (LEITE, 1974). Em segundo lugar, parece não haver uma correlação entre as etapas de aquisição na oralidade desse segmento em posição de coda¹ silábica e sua respectiva aprendizagem na escrita, como apontam trabalhos de Mezzomo (2004), Ilha (2007) e Miranda (2009).

Assim, a partir dessas observações a respeito da nasal, o presente trabalho procura unir as discussões que ocorrem no âmbito do *status* fonológico com as mais distintas possibilidades de representação desse mesmo segmento em posição de coda medial. Busca-se, de maneira geral, compreender quais elementos presentes na consciência fonológica do aprendiz interferem em suas hipóteses sobre a escrita, reabrindo, assim, a grande discussão sobre seu caráter mono ou bifonêmico. Além disso, a análise dos dados permite compreender a regularidade dos erros de escrita, fornecendo, pois, importantes subsídios para professores do ensino fundamental I, especialmente.

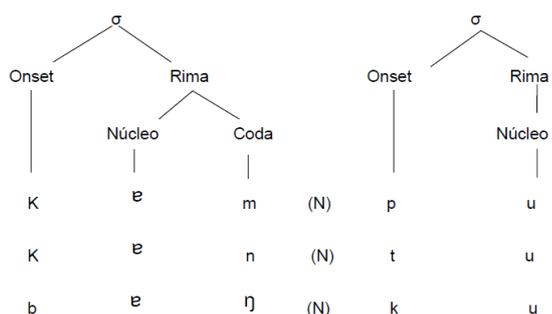
Primeiramente, cabe revisitar o que se entende por essas duas visões mencionadas. Camara Jr. ([1953] 2015) defende a interpretação bifonêmica, ou seja, na estrutura subjacente haveria dois elementos: o núcleo – composto por uma vogal – seguido por uma consoante nasal. Para o autor, tal consoante seria, em realidade, um arquifonema /N/, pois não seria especificado para o ponto de articulação, assumindo o mesmo ponto da consoante seguinte para viabilizar sua produção fonética.

Já vimos que, além da sílaba travada por /l/, /r/ e /s/, há em português um quarto tipo de vogal travada, em virtude da interpretação que aqui se propôs para a chamada ‘vogal nasal’. Segundo essa interpretação, é uma vogal travada por um elemento nasal. Trata-se de um arquifonema /N/, que se realiza como /m/ diante de consoante labial na sílaba seguinte, como /n/ diante de consoante anterior nas mesmas condições [...]. (CAMARA JR, 2015 [1953], p. 58)

Ainda no âmbito bifonêmico, Cagliari (1997) apresenta a noção da nasal flutuante. Segundo o pesquisador, a nasal em posição de coda medial **flutua**, ou seja, fica sem posição no esqueleto silábico, por conta de sua não especificação para ponto de articulação. Como saída desse elemento, há dois caminhos possíveis: sua efetiva realização ao assimilar o ponto de articulação da consoante seguinte ou uma queda da consoante nasal, espriando seu traço nasal para a vogal antecedente. A esse último processo, Bisol (1996) chama de alongamento compensatório, podendo ser exemplificado da seguinte maneira através da palavra **campo**: kampu > kãmpu > kãpu.

¹ Margem descrente da sílaba; elemento travador silábico posto após o núcleo.

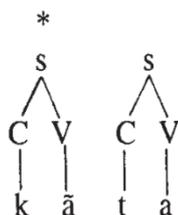
Imagem 1 - A nasal flutuante segundo Cagliari (1997)



Fonte: Cagliari, 1997, p. 42 *apud* LEAL 2018, p. 28.

Já do ponto de vista monofonêmico, como defendido por Leite (1974), na estrutura subjacente há apenas a presença de um elemento: a vogal nasal. Como exemplificado na imagem 2, o verbo *canta* apresenta apenas a raiz da vogal nasal na matriz fonológica, sem a presença da consoante alveolar. Dessa forma, o sistema vocálico do português teria sete vogais orais e cinco vogais nasais. Nessa perspectiva, as vogais nasais teriam valor de fonemas, pertencendo à estrutura subjacente.

Imagem 2 - Esqueleto do vocábulo “canta” a partir de uma visão monofonêmica



Fonte: Moraes e Wetzels, 1992, p. 157.

Compreendida a problemática do *status* fonológico, a nasal, como já mencionado, se comporta de maneira particular no processo de aprendizagem da escrita, modo que não é correlato ao seu processo de aquisição² da linguagem. A respeito disso, Mezzomo (2004) observa que a estrutura silábica com a posição de coda preenchida (CVC) é uma das últimas a ser adquirida, após a sílaba canônica CV e aquelas compostas apenas pelo núcleo (V).

Sobre os segmentos que podem ocupar posição de coda medial – róticas, fricativas, laterais e nasais –, a autora conclui que a emergência e a aquisição precoce das nasais se manifestam com 1:4 e entre 2:2 e 2:4, respectivamente. O quadro 1 abaixo apresenta todos os possíveis segmentos que podem ocupar a posição de coda, seja final ou medial, e suas idades de surgimento e aquisição. Assim, pode-se concluir que há uma maior facilidade com a qual a criança adquire a consoante nasal em coda medial em relação aos outros segmentos:

² A pesquisa estabelece a diferença entre aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita. A primeira consiste em um processo natural, inato; já a segunda é um processo que exige orientação, uma vez que implica que a criança aprenda as convenções ortográficas.

Quadro 1 - Idades de surgimento e aquisição dos elementos em posição de coda

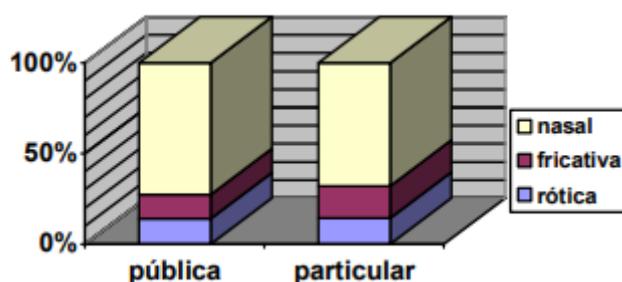
Fonemas	Surgimento	Aquisição
/n/ final	1:4	1:7
/n/ medial	1:4	2:2
/l/ final	1:2	1:4
/l/ medial	1:6	3:0
/s/ final	1:6	2:6
/s / medial	2:0	3:0
/r/ final	1:11	3:10
/r/ medial	2:2	3:10

Fonte: Mezzomo, 2004, p. 149.

Já com relação à escrita, a mesma facilidade não pode ser observada. Ilha (2007) analisou o preenchimento da posição de coda por todos os segmentos licenciados em português. Dessa maneira, com relação à nasal em coda medial, a autora observou o processo de não produção como uma possibilidade de representação, como na grafia **patera** para o substantivo **pantera**. Ilha (2007, p. 15) explica essa estratégia adotada pela criança, que “torna uma estrutura silábica complexa em uma menos complexa, constituída por ataque e núcleo”.

O trabalho de Miranda (2009) segue investigando a posição de coda medial na escrita. Um de seus resultados mais relevantes para o andamento do presente trabalho é o predomínio de representações que fogem ao convencional no grupo das nasais. A autora constituiu seu *corpus* com dados de alunos pertencentes à escola pública e à privada, e em ambas a nasal apresentou mais problemas do que os róticos (**árvore**) e as fricativas (**pista**)³, com um percentual de 72,6%, na pública, e 68%, na particular, como pode ser observado no gráfico abaixo. A partir desse resultado, já se conclui uma não correlação entre aquisição da linguagem e aprendizagem da escrita.

Gráfico 1 - Distribuição de erros na grafia de codas mediais



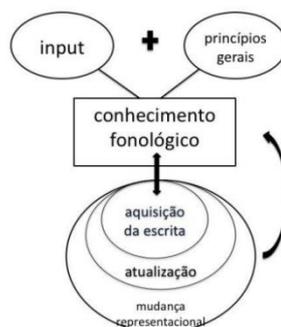
Fonte: Miranda, 2009, p. 415.

Cabe, ainda, discorrer brevemente sobre o conhecimento fonológico - também chamado de consciência fonológica -, outra questão fundamental para esta investigação. Segundo Miranda (2014), princípios gerais da gramática internalizada em contato com o *input* linguístico recebido pelo contato com a comunidade de fala produzem um conhecimento

³ A grafia da líquida em posição de coda não foi considerada pela autora, pois “os exemplos de erros que envolvem o apagamento da lateral são encontrados em número muito reduzido.” (MIRANDA, 2009, p. 415)

fonológico sobre essa língua. Esse conhecimento fonológico serve de apoio para a escrita alfabética inicial. No entanto, ao se deparar com a dimensão formal da língua, o aprendiz retoma seus conhecimentos já adquiridos por meio de hipóteses sobre o que é a representação escrita e reestrutura suas representações, levando também a uma atualização dos seus próprios conhecimentos fonológicos. O esquema abaixo elaborado pela própria autora reproduz as ideias até aqui desenvolvidas:

Imagem 3 - Atuação do conhecimento fonológico no processo de aprendizagem da escrita



Fonte: Miranda, 2014, p. 53.

Assim, pode-se concluir que aprendizagem da escrita e conhecimento fonológico são uma via de mão dupla: o desenvolvimento de um acarreta o desenvolvimento de outro. À medida que o aprendiz avança no seu processo de alfabetização, cria contextos favoráveis à atualização dos seus conhecimentos sobre sua língua. Da mesma forma, o desenvolvimento de seu conhecimento fonológico permite ao aprendiz formular novas hipóteses sobre a representação escrita. Assim, o processo de alfabetização é permeado por esse círculo contínuo.

Dessa forma, diante dessas questões fundamentais brevemente expostas, três hipóteses principais norteiam a pesquisa: i) a nasal em coda medial apresentaria diversas possibilidades de representação em relação àquelas convencionalmente esperadas e ii) cada possibilidade de representação evidenciaria a atuação do conhecimento fonológico do aprendiz e iii) as diferentes representações da nasal em coda medial seriam capazes de apontar caminhos para corroborar ou não uma visão mono e/ou bifonêmica da nasalidade vocálica.

2 Metodologia

Para identificar e analisar as possibilidades de representação da nasal em coda medial, constituiu-se um *corpus* com produções escritas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental doadas por duas escolas municipais: uma do Rio de Janeiro e outra de Niterói. Foram denominadas como produções escritas: i) histórias criadas a partir de uma imagem; ii) escrita do nome de um objeto a partir de uma figura; iii) completção de frases com palavras faltantes; e, por fim, iv) redações elaboradas pelos alunos - quer sejam textos estruturados, quer sejam apenas frases isoladas.

Vale ressaltar que as atividades acima elencadas apresentam um caráter mais espontâneo, visto que partem da própria escrita do aprendiz, dependendo de suas próprias hipóteses/intuições sobre a representação escrita. Para a análise, foi feito um recorte de 30 (trinta) produções escritas por ano, totalizando 180 (cento e oitenta) produções, resultando em um total de 641 (seiscentos e quarenta e um) dados. Todos os dados foram extraídos após uma leitura cuidadosa de cada produção escrita do *corpus*.

Em um primeiro momento, identificaram-se quais foram as possibilidades de representação escrita da nasal em coda medial presentes no *corpus*. Posteriormente, analisaram-se os dados para verificar a atuação do conhecimento fonológico internalizado dos aprendizes – em outras palavras, quais hipóteses foram formuladas para a escrita da nasal em coda silábica, tentando relacioná-las com a discussão sobre o *status* fonológico da nasal.

3 Resultados e Discussões

No *corpus*, foram observadas 7 (sete) diferentes possibilidades de representação, além da convencional, ou seja, daquela que segue o padrão ortográfico. São elas: abrandamento, alteração na qualidade da vogal, ditongação, hiper-representação, metátese, omissão da consoante nasal e troca segmental de nasal; todas exemplificadas na tabela 1. Diante da pluralidade de hipóteses de representação, pode-se afirmar que, de fato, há dificuldade na representação dessa estrutura silábica pelos aprendizes, como já apontado por Ilha (2007) e Miranda (2009).

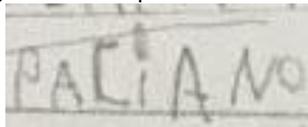
Tabela 1 - Possibilidades de representação da nasal em coda medial

Possibilidade de representação	Dado	Item lexical
Abrandamento	paciano	passeando
Alteração na qualidade da vogal	esperodo	esperando
Ditongação	aipiração	inspiração
Hiper-representação	melãsia	melancia
Metátese	nazol	anzol
Omissão da consoante nasal	apredi	aprendi
Troca segmental de nasal	esperamdo	esperando

Fonte: Elaboração própria.

Parte-se agora para análise de cada possibilidade de representação. Denominou-se **abrandamento** a assimilação da desinência de gerúndio, como visto na grafia **paciano** para o vocábulo **passeando**. Nesse caso, verifica-se o apoio do aprendiz na oralidade, visto que tal processo é um caso de variação linguística, sendo comum na fala (FERREIRA; TENANI; GON, 2014). Provavelmente, a norma vernacular a que o aprendiz está submetido legitima esse tipo de produção oral. Como aponta Mollica (2003), é comum o apoio na oralidade em fases iniciais do processo de alfabetização:

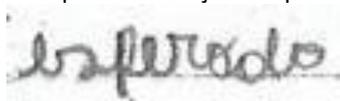
Imagem 4 - Exemplo de abrandamento



Fonte: Elaboração própria.

Apoiando-se na terminologia adotada por Miranda (2009), chamou-se **alteração na qualidade da vogal** a grafia que, além da não representação da consoante nasal, também manifestou a troca da vogal. Como exemplo, há a grafia **esperodo** para o gerúndio **esperando**. Nessa hipótese de representação, “a criança, com o intuito de representar a vogal que é foneticamente percebida como nasalizada, lança mão de outros grafemas vocálicos, para poder resolver o problema que se lhe impõe” (MIRANDA, 2009, p. 417). Assim, não se pode afirmar que o aprendiz não perceba a nasalidade, ele apenas não sabe como formalizá-la.

Imagem 5 - Exemplo de alteração da qualidade da vogal



Fonte: Elaboração própria.

Ainda sobre esse dado, pode-se também conjecturar a interferência de *inputs* referentes a que o aprendiz é capaz de escutar. Esse fator foi apontado no trabalho de Berti, Chacon e Santos (2010, p. 195), que propõem a “ancoragem das crianças em informações de natureza acústico-auditiva da fala em seu processo de aquisição da escrita.” Os pesquisadores concluíram que “/e/ e /o/ apresentam padrões de excitação da cóclea⁴ em regiões bem próximas à de /aN/” (p. 213). Portanto, grafias como **esperodo** estariam justificadas.

Essa hipótese de representação ainda gera uma reflexão quanto à natureza do elemento que preenche a posição de coda. A primeira sílaba desse verbo é considerada complexa, pois apresenta a posição de coda preenchida pela sibilante /s/. O aprendiz representa adequadamente tal estrutura silábica. No entanto, no momento da representação de outra sílaba complexa, mas agora travada por uma nasal, há a omissão de tal consoante.

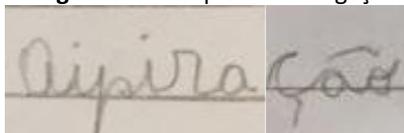
Esse fato pode contribuir para a ideia de que as nasais em coda apresentam maior dificuldade de aprendizagem na escrita do que os demais elementos que podem ocupar a posição de coda, ainda que a nasal seja a primeira a ser adquirida fonologicamente nesse contexto (MEZZOMO, 2004). Esse tipo de representação evidencia que, no que tange às nasais em coda, há um descompasso entre aquisição da oralidade e aprendizagem da escrita.

A terceira hipótese de representação citada é a **ditongação**. Nesse fenômeno, o aprendiz não marca o elemento consonântico nasal, formando um ditongo na sílaba que apresenta o contexto analisado. Esse tipo de apresentação teve apenas 1 (uma) ocorrência, relativa à palavra **inspiração**, que foi grafada como **aipiração**. Mezzomo (2004) identificou a ditongação como uma estratégia de reparo – nas palavras da autora – no processo de

⁴ Cóclea ou caracol ciliado se localiza na parte interna do ouvido e é responsável por levar a mensagem ao cérebro.

aquisição da oralidade. Pode-se observar que um fenômeno presente na fala também ocorre na escrita.

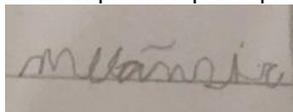
Imagem 6 - Exemplo de ditongação



Fonte: Elaboração própria.

A **hiper-representação** consiste na dupla marcação da nasalidade. Assim, além do preenchimento da coda com a consoante nasal, o aprendiz também faz uso do diacrítico marcador de nasalidade – til. Abaurre (1998) já havia identificado essa representação, chamando-a de “uso redundante do til” (p. 422). Como exemplo, há a grafia **melãnsia** para o substantivo **melancia**. Nesse caso, o aluno reconhece que a nasalidade em coda pode ser representada quer por um segmento nasal <m> ou <n> quer por um diacrítico <~>; de posse dessa informação, postula uma dupla grafia para o som nasalizado que acompanha a vogal.

Imagem 7 - Exemplo de hiper-representação

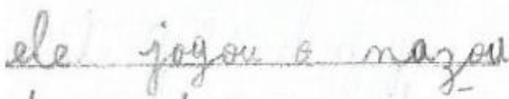


Fonte: Elaboração própria.

Ainda segundo Abaurre (1998), tal representação estaria corroborando para uma interpretação monofonêmica da nasalidade vocálica. Ao fazer uso do diacrítico, o aprendiz estaria entendendo aquela vogal como oposta à vogal oral, fazendo com que apenas a marcação da consoante não fosse suficiente. Assim, a consoante nasal seria apenas uma formalidade ortográfica, uma vez que na estrutura subjacente haveria a existência de vogais nasais, levando a sua diferenciação em relação às vogais orais pelo uso do til.

A **metátese** se configura pela alteração da ordem dos segmentos. Por exemplo, na grafia **nazou** para a palavra **anzol**, a consoante nasal que ocupava originalmente a posição de coda, passa a preencher o ataque silábico. Essa tendência já era observada no trabalho de Ilha (2007), que explica que essa estratégia adotada pela criança “torna uma estrutura silábica complexa em uma menos complexa, constituída por ataque e núcleo” (p. 15).

Imagem 8 - Exemplo de metátese

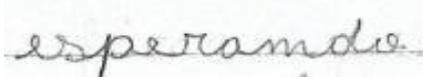


Fonte: Elaboração própria.

No *corpus*, a **troca segmental de nasal** foi o tipo de representação mais comumente encontrada. Nesse caso, o aprendiz identifica a nasalidade e a necessidade do preenchimento da coda, porém ainda não sabe como formalizá-la segundo as regras ortográficas. Segundo

Miranda (2009), são "erros ortográficos relativos à não-observância de regras contextuais" (p. 416).

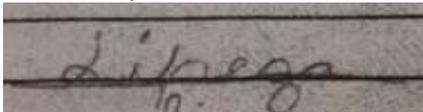
Imagem 9 - Exemplo de troca segmental de nasal



Fonte: Elaboração própria.

A **omissão da consoante nasal** é a hipótese de representação que mais se destaca nos trabalhos dessa natureza, como aponta, por exemplo, Miranda (2009). Como exemplo encontrado no presente corpus, há a grafia do substantivo limpeza sem a apresentação da consoante nasal bilabial. Sobre as mais variadas estratégias de representação, vale destacá-la na análise e interpretação das hipóteses que faz o aluno para a representação da nasal, pois abre distintos caminhos para a discussão sobre o *status* fonológico da nasalidade vocálica. Ao mesmo tempo que pode corroborar uma visão monofonêmica, também pode ser usada como justificativa para uma interpretação bifonêmica.

Imagem 10 - Exemplo de omissão da consoante nasal



Fonte: Elaboração própria.

Partindo da primeira visão mencionada, como defende Leite (1974), considera-se apenas a existência de vogais nasais na estrutura subjacente, sem o travamento dessa estrutura silábica pela consoante nasal. Se assim está configurada sua matriz fonológica, o aprendiz, ao apoiar-se em seu conhecimento fonológico internalizado, poderia representar a palavra **canto**, por exemplo, como **cato**. Ou seja, no componente fonológico, existem sete fonemas vocálicos orais e cinco nasais que, na escrita, acabam por ser representados com as consoantes <m> e <n>. A alta produtividade dessa representação e o fato de que a criança adquire primeiramente essa estrutura complexa (CVC_{nasal}) ratificam, portanto, a hipótese monofonêmica da nasalidade fonológica.

Unindo informações sobre o caráter monofonêmico da nasalidade vocálica e a aquisição das estruturas silábicas na oralidade, pode-se depreender que, de fato, a estrutura CVC_{nasal} seja simples (CV) na matriz subjacente, fazendo com que seja facilmente adquirida – já que essa nasalidade vocálica é a primeira a surgir e a ser adquirida (MEZZOMO, 2004) – e representada na escrita sem a posição de coda preenchida.

Podemos pensar que a estrutura CVN não é interpretada pela criança como uma estrutura complexa e por esse motivo tem sua aquisição tão precoce. Seguindo esse raciocínio podemos supor também que em um primeiro momento, a tarefa da criança seria dar conta da representação gráfica da vogal que ela percebe possuir características particulares, em se considerando suas contrapartes orais, para, em um momento subsequente, após um contato mais intenso com as práticas de letramento proporcionadas pela escola, reestruturar a representação fonológica de

uma sequência que seria CV[nasal] para uma representação bimorfêmica CVN, nos moldes de Câmara Jr. (1970). (MIRANDA, 2009, p. 416)

No entanto, ao revisitar informações sobre a aquisição fonológica das estruturas silábicas, Lamprecht (2004) identifica que a primeira estrutura silábica a ser adquirida é CV, considerada sílaba canônica. Nesse caso, a não representação da nasal em coda pode ser o resultado da simplificação de uma estrutura silábica complexa para uma mais simples, estratégia também comum na etapa de aquisição da linguagem, haja vista a pronúncia **goto** por **gosto**, **popoleta** por **borboleta**, por exemplo. Desse modo, embora a estrutura silábica complexa possa estar presente na representação subjacente do aprendiz, este percorre as mesmas etapas da aquisição da linguagem na fase inicial da alfabetização e, por isso, simplifica o padrão silábico complexo.

Além disso, a proposta de Cagliari (1997) sobre a nasal flutuante, desde uma perspectiva bifonêmica, também explica e revela uma hipótese possível de representação escrita. Se, segundo o autor, a nasal em coda medial está presente na matriz fonológica, porém sem espaço no esqueleto silábico, o aprendiz, ao apoiar-se em seu conhecimento fonológico e se deparar com essa situação, poderia não preencher a coda nasal na sua escrita inicial.

Cagliari (1997) ainda vai além e postula as duas possibilidades de saída da nasal flutuante: sua realização com mesmo ponto de articulação da consoante seguinte ou sua omissão, transferindo sua nasalidade para a vogal seguinte. Basicamente a mesma ideia postulada pelo alongamento compensatório de Bisol (1998), explicada por Collischonn (1996) como “quando um segmento é apagado por uma regra fonológica, a sua duração pode permanecer intacta e ser reassociada a outro segmento adjacente” (p. 97).

Assim, associando as ideias postuladas pela visão bifonêmica de que na estrutura profunda há dois segmentos – vogal seguida de consoante nasal –, porém que ou tal consoante está flutuante (CAGLIARI, 1997) e/ou pode ser omitida na fala, ao espriar seu traço nasal para a vogal antecedente (BISOL, 1998), o não preenchimento da consoante na escrita estaria justificado.

Ainda no âmbito da omissão da consoante nasal, há uma hipótese de representação com apenas uma ocorrência no *corpus* do presente trabalho: o **espaço em branco**. O aprendiz escreveu **e teresante** para o adjetivo **interessante**. Nessa situação, pode-se supor que o aprendiz identifica que há algum elemento presente nessa estrutura - a nasalidade - porém não sabe como representá-lo, deixando, assim, um espaço em branco. Miranda (2009) também se deparou com dados desse tipo e fez a seguinte afirmação:

Embora em um número reduzido (não mais que meia dúzia de casos), grafias que apresentam um espaço em branco no lugar em que convencionalmente se utiliza a consoante nasal, [...] são dados instigantes para o professor e para o pesquisador, pois indiciam a dúvida do aprendiz e nos permitem fazer conjecturas a respeito do tipo de pensamento utilizado pela criança. Ela sabe que falta algo, mas não sabe o quê. (MIRANDA, 2009, p. 417)

Imagem 11 - Representação com o espaço em branco



Fonte: Elaboração própria.

Embora sejam pouco produtivos, e as análises empreendidas sejam qualitativas e não quantitativas, dados dessa natureza reabrem o debate sobre o *status* fonológico da nasalidade vocálica, bem como revelam regularidade nos erros de escrita.

4 Conclusões

A partir de todas as questões levantadas e dos dados analisados, pode-se corroborar as hipóteses inicialmente elaboradas. Primeiramente, de fato há uma não conformidade entre a aquisição e a aprendizagem na escrita da nasal em coda medial, pois, embora seja precocemente adquirida na oralidade, apresenta variabilidade em sua representação, 7 (sete) no presente *corpus*.

Em segundo lugar, todas as possibilidades de representação são justificadas, seja pelo apoio no conhecimento internalizado do aprendiz, seja através da oralidade, incluindo suas percepções acústicas. Assim, nenhuma grafia que foge ao estabelecido pelos padrões ortográficos é aleatória, podendo, inclusive, ser identificada em outros trabalhos da mesma natureza, atestando sua recorrência. Ilha (2007) resume tal conclusão elencando três aspectos das hipóteses de representação: “(a) são similares aos da aquisição da fala [...], (b) são passíveis de serem explanados por Teorias Fonológicas, (c) e não ocorrem aleatoriamente” (p. 17).

Além disso, as hipóteses de escrita formuladas pelos aprendizes são, como discutido, grandes pistas para a reabertura da discussão sobre o *status* fonológico da nasalidade vocálica. De maneira geral e inicial, o presente trabalho justifica as representações – principalmente a omissão da consoante nasal – desde os dois pontos de vista principais: mono e bifonêmico. Vale aprofundar mais as análises e ampliar o *corpus* para se obter mais avanços nesse debate presente na Fonologia.

Portanto, um dos grandes objetivos desse trabalho é mostrar como as hipóteses de representação são estágios esperados, pois fazem parte do “período de experimentação em que as crianças expressam suas dúvidas em relação à grafia das palavras” (MIRANDA, 2009, p. 423). Além disso, tais variações na escrita são “manifestações do conhecimento que a criança possui [...] em relação a aspectos linguísticos” (MIRANDA, 2009, p. 423).

Trabalhos como este são relevantes para mostrar aos alfabetizadores que determinados desvios na escrita já são esperados e que tendem a ser superados com o avançar dos anos de aprendizagem. Mais além: os desvios na escrita não são meros erros, sem explicações ou motivações. Ao contrário: são reflexos do conhecimento que o aprendiz tem sobre sua língua. Ao mudar o olhar de puro erro, os professores podem compreender o que está por trás de cada desvio, buscando melhorar sua prática pedagógica, para que seus alunos

possam desempenhar amplamente suas funções como cidadãos dentro de uma cultura predominantemente escrita.

Certamente, entendendo melhor a complexidade da própria escrita e todos os desafios que ela impõe a quem deseja dela se apropriar, o educador possa compreender de maneira mais adequada a escrita que as crianças produzem e, assim, valorizá-las porque podem estar denotando um grande esforço de compreensão (ZORZI, 1998, p. 108).

Referências

ABAURRE, M. B. M. Posfácio: A aquisição da escrita do português - considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, p. 205-232, 1998.

BERTI, L.; CHACON, L.; SANTOS, A. A escrita de /an/ por pré-escolares: pistas acústico-auditivas. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 35, p. 195-219, 2010.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

BISOL, L. A nasalidade um velho tema. **D.E.L.T.A.**, v. 14, p. 27-46. 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/43390/28850>>

CAGLIARI, L. C. **Fonologia do português**: análise pela geometria de traços. Campinas: Edição do autor, 1997.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, [1953] 2015.

COLLISCHONN, G. A Sílabas em Português. In: Bisol, L. (org). **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPURS, 1996. p. 91-123.

FERREIRA, J. S.; TENANI, L. E.; GON, S. C. L. O morfema de gerúndio "ndo"; no Português Brasileiro: análise fonológica e sociolinguística. **Letras & Letras**, v. 28, n. 1, p. 167-188 14 nov. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25855/14214>>.

ILHA, Susie Enke. Os processos fonológicos na representação escrita de estruturas silábicas complexas do português brasileiro. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Edição especial n. 1, p. 1-19, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/2310>>.

LAMPRECHT, Regina Ritter et alii. **Aquisição fonológica do português**. Perfil do desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, V. **O apagamento das nasais em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental**. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 22-fev.

LEITE, Yonne. **Portuguese stress and related rules**. 1974. 304 f. Tese (Doutorado, PhD). Austin: University of Texas.

MEZZOMO, CL. Sobre a aquisição da Coda. In: LAMPRECHT, RR et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p. 129-150

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In: Sheila Z. de Pinto (org). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 409-426. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/A-grafia-de-estruturas-sil%C3%A1bicas-complexas-na-escrita-de-crian%C3%A7as-das-s%C3%A9ries-iniciais.pdf>>.

MIRANDA, A. R. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Linguística** [online]. 2014, vol. 30, n. 2, p. 45-80. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2014000200004>.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. RJ: 7 letras, 2003.

MORAES, J. A.; WETZELS, W. L. Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em português. Um exercício de fonologia experimental. **Caderno de Estudos Sociolinguísticos**, Campinas, n. 23, p. 153-166, jul/dez, 1992.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Agradecimentos

Agradeço ao grupo de pesquisa “Variação fonético-fonológica e Aquisição: reflexos na escrita”, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), orientado pela Professora Doutora Eliete Figueira Batista da Silveira pelo apoio não só acadêmico, mas também pessoal.

Agradeço também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro dado a essa pesquisa.

Como citar

SOUZA, Déborah C. P.; BATISTA DA SILVEIRA, Eliete F. Nasal em coda medial: influência do conhecimento fonológico na escrita infantil. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 43-55, jan./jun. 2020.

O modo de organização argumentativo de *outdoors* em eleições presidenciais

The argumentative organization mode in billboards about presidential elections

Júlio César Paula Neves

Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4875-2490>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381243489298460>

E-mail: julimgv@hotmail.com

Resumo

Com base nas contribuições teóricas de Charaudeau (2014), este artigo tem por objetivo analisar e identificar o modo de organização argumentativo em murais *outdoors* sobre o atual presidente e ex-deputado Jair Bolsonaro, em função das eleições presidenciais do ano de 2018. Para atingir esse propósito, selecionamos recortes de *outdoors* para a análise; identificamos os componentes da lógica argumentativa que tencionam a persuasão do sujeito interlocutor (ou destinatário); e descrevemos a orientação da construção argumentativa dos *outdoors* tendo em vista os processos linguístico-discursivos que tratam do ex-deputado. Observamos que tais componentes fazem parte de um processo argumentativo capaz de provocar no sujeito interlocutor um questionamento para que este se posicione favorável ou contrariamente à proposta do sujeito argumentante a partir das premissas apresentadas.

Palavras-chave: Argumentação. Lógica Argumentativa. *Outdoor*.

Abstract

Based on the theoretical contributions of Charaudeau (2014), this article aims to analyze and identify the mode of argumentative organization, on billboards on the current president and former deputy Jair Bolsonaro, due to the 2018 presidential elections. To achieve this purpose, we selected billboard clippings for analysis; we identify the components of the argumentative logic that intend to persuade the interlocutor (or recipient) subject; and we describe the orientation of the argumentative construction of billboards in view of the linguistic-discursive processes that deal with the former deputy. We observed that such components are part of an argumentative process capable of provoking questioning in the interlocutor subject so that he can position himself for or against the argumentative subject's proposal from the premises presented.

Keyword: Argumentation. Argumentative Logic. Outdoor.

Data de submissão: 11/04/2020 | Data de aprovação: 29/04/2020

1 Introdução

Utilizado como meio de divulgação publicitária, disposto em locais de grande visibilidade, o *outdoor* pode ser uma ferramenta eficiente para se propagar uma ideia, um produto ou qualquer outro item. No caso deste trabalho, trata-se de um instrumento que visa à projeção, em 2018, de um pré-candidato à presidência da República. Apesar de este trabalho ter sido elaborado anteriormente às eleições, a partir de minuciosa revisão, entende-se que seu conteúdo contribui para os estudos da linguagem, sobretudo estudos voltados à Análise do Discurso, por abordar aspectos argumentativos referentes a um *outdoor*, revelando traços de uma lógica argumentativa.

O atual presidente e ex-deputado federal Jair Bolsonaro, amparado pelas redes sociais, vinha se manifestando quanto às preferências que o elegeram presidente do país. Seja pelo *Twitter*, *Facebook* ou *Instagram*, o ex-deputado revelou sua popularidade a partir de números

que somam a quantidade de seus seguidores, sendo considerado, na época, o pré-candidato de maior influência nas redes sociais, de acordo com uma publicação no *site* da *Folha de S. Paulo*¹. Tal expressividade pode ser entendida como forma de observar a quantidade de pessoas que simpatizaram com as asserções propostas por ele e o modo com que pretendia conduzir o país, caso fosse eleito.

De acordo com as formulações teóricas de Patrick Charaudeau (2014), esta pesquisa busca compreender o modo de organização argumentativo presente em *outdoors* espalhados por diversas regiões do Brasil em 2018, de forma a tentarmos analisar e identificar os componentes da construção argumentativa que intentam persuadir alguém. Segundo Charaudeau (2014), o modo de organização argumentativo supõe levar em consideração que o sujeito, ao argumentar, passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta persuadir e/ou mudar o comportamento de outros sujeitos.

Ressaltamos que, como estamos tratando de um painel publicitário, no caso o *outdoor*, que busca articular o verbal com o não verbal, a análise do *corpus* selecionado tem como ponto de partida o linguístico, que será articulado ao visual, uma vez que o *outdoor* pode ser composto por imagens juntamente com a linguagem verbal. Assim sendo, podemos dizer que tais elementos se complementam e possibilitam meios para compreender os objetivos dispostos neste artigo.

A escolha por analisar *outdoors* que tratam de Bolsonaro se deu pelo momento político em que vivenciamos e ainda vivemos e pela expressividade que esse tipo de divulgação/material teve na internet, uma vez que tal repercussão conseguiu atingir de forma significativa (por ser perceptível a expressividade de sujeitos levantando questões políticas na época) tanto as pessoas que se posicionam contra quanto as que se posicionam a favor do ex-deputado e atual presidente do Brasil.

Neste trabalho, procuramos contribuir com os estudos em torno da linguagem, sobretudo os estudos argumentativos, uma vez que trazemos discussões sobre o modo de organização e algumas das características elencadas por Charaudeau (2014) para tratar de constituições discursivas tão presentes na sociedade.

Como aparatos metodológicos para este trabalho, selecionamos dois *outdoors* para a análise. Começamos com uma breve explanação do contexto e das particularidades de cada *outdoor*, como local, sujeitos envolvidos etc. Depois, buscamos relacionar o nosso objeto de análise com as propostas argumentativas elencadas para esse trabalho.

2 Uma proposta sobre o modo de organização argumentativo

Falar de argumentação é tratar de um setor da linguagem que, desde a retórica de Aristóteles, vem percorrendo caminhos que se fundamentam nas relações sociais, ou seja, a arte ou a capacidade de persuadir, de ter influência sobre o outro. Segundo Charaudeau

¹ Bolsonaro lidera influência nas redes sociais. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/11/1938138-bolsonaro-lidera-influencia-nas-redes-sociais-aponta-pesquisa.shtml>> Acesso em: 23 jan. 2018.

(2014), o termo *argumentação* tem sido alvo de muitas definições, o que dificulta o estudo e a representação desse fenômeno da linguagem.

Sabe-se da grande contribuição aos estudos da argumentação, principalmente das teorias de Oswald Ducrot (1988) e Chaïm Perelman (1996). Contudo, buscaremos nesse trabalho, nos deter no funcionamento do discurso argumentativo proposto por Charaudeau (2014, p. 203), que afirma se tratar “Não de um tipo de texto, mas os componentes e procedimentos de um modo de organização discursivo cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer texto em particular”.

Ao exemplificar como se constitui a organização do modo argumentativo, Charaudeau (2014, p. 205) elenca que, para que haja *argumentação*, é necessário que existam *uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento a alguém sobre a legitimidade* dessa proposta; um *sujeito argumentante* que desenvolva um *raciocínio* e busque uma aceitabilidade ou legitimidade da proposta; e um *sujeito alvo* que, relacionado a essa proposta, possa compartilhar da ideia apresentada (persuasão). Contudo, esse sujeito alvo pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Com isso, Charaudeau (2014, p. 205) postula que “A argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um *sujeito argumentante*, uma proposta sobre o mundo e um sujeito alvo”, o que nos leva a considerar a orientação do *corpus* selecionado como um material possível de análise amparado pela perspectiva de Charaudeau (2014), uma vez que pode se inscrever na ótica da tríade “sujeito argumentante, proposta, sujeito alvo”.

3 A lógica argumentativa e seus componentes

Ao partir do modo argumentativo, que se apresenta como um tipo de organização, da mesma forma, a lógica argumentativa possui elementos de base que constituem sua relação do que vem sendo estudado sobre a argumentação. Para Charaudeau (2014):

Toda relação argumentativa se compõe de pelo menos três elementos: uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado), e uma (ou várias) asserção de passagem que permite passar de uma a outra (inferência, prova, argumento). (CHARAUDEAU, 2014, p. 209)

Desse modo, pode-se dizer que a *asserção de partida* (A1) constitui uma fala sobre o mundo, uma premissa ou uma situação que se fundamenta em fazer existirem certas instâncias (seres), em conferir-lhes características e atributos, e em apresentar suas ações e/ou feitos. Ou seja, a asserção de partida se configura como um elemento que pretende falar de algo ou alguém e de suas características, de forma a colocá-lo em evidência e chamar a atenção para uma possibilidade. Para o autor:

Essa asserção (A1), que é configurada sob a forma de um enunciado, representa um dado de partida destinado a fazer admitir uma outra asserção à qual ela se justifica. Pode, portanto, ser chamada dado ou premissa (“proposição colocada antes (...); fato do qual decorre uma consequência”). (CHARAUDEAU, 2014, p. 209)

Já a *asserção de chegada* (A2) caracteriza o que pode e deve ser aceito em decorrência do que foi apresentado pela *asserção de partida* (A1), quer dizer, que a *asserção de chegada* (A2) só é possível com base nas premissas salientadas e alicerçadas na *asserção de partida* (A1). Pode-se dizer que essa *asserção* se circunscreve na conclusão da relação argumentativa. Charaudeau (2014, p. 209) salienta que ela representa a *legitimidade* da proposta: “Essa relação é sempre uma “relação de causalidade” (...) pelo fato de que a *asserção de chegada* (A2) pode representar a causa da premissa (“A1 porque A2”) ou sua *consequência* (“A1, portanto A2”)”.

Por último, temos a *asserção de passagem* (ou *asserções*), que justifica(m) a relação entre (A1) e (A2) e que se apresenta como o argumento entre os dois polos (*partida* e *chegada*). Para tratar dessa última, Charaudeau (2014) indica que:

Essa *asserção* representa um universo de crença sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve, portanto, ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida a prova da validade da relação que une A1 e A2, o argumento que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar a proposta como verdadeira. (CHARAUDEAU, 2014, p. 209)

Assim, pode-se dizer que a *asserção de passagem* poderá ser compreendida como prova, inferência ou argumento de acordo com o quadro em que está inserido.

4 Visual e verbal: uma complementariedade na argumentação

Após tratarmos dos componentes argumentativos, faz-se necessário levantar algumas questões sobre a função argumentativa de imagens, uma vez que estamos lidando com um objeto (*outdoor*) que se apropria tanto de elementos verbais quanto não verbais em sua composição.

Por essa perspectiva, Martine Joly (1994, p. 30), baseada na teoria da semiótica, aponta a presença de imagens sob o ponto de vista da significação e não somente da emoção e do prazer estético. A utilização de imagens, para além de persuadir pela emoção e por uma questão estética, objetiva intensificar a carga semântica, ou seja, potencializa as possíveis significações de uma materialidade, neste caso, o *outdoor*. Podemos entender que a imagem pode ter o seu lugar na argumentação, e que essa presença é capaz de produzir determinado efeito de sentido, ou seja, possíveis interpretações.

Ainda sobre o uso de imagens, Tânia C. Souza (1998), por uma perspectiva de análise não verbal, considera a importância de se tratar de elementos visuais no discurso. A autora comenta da relevância do estudo da imagem e aponta que o não verbal se inscreve como “possível de recorte”, entendendo tais elementos como operadores discursivos.

O estudo da imagem, como discurso produzido pelo não verbal, abre perspectivas comumente não abordadas nas análises mais recorrentes. Abre-se a possibilidade de entender os elementos visuais como operadores de discurso, condição primeira para se desvincular o tratamento da imagem através da sua correlação com o verbal e de se descartarem os métodos que "alinham o verbal pelo não verbal. (SOUZA, 1998, p. 9)

Uma vez que nossa análise se baseia nos estudos discursivos, a partir dos apontamentos dessas autoras, pode-se afirmar que a imagem, em sua relação com o verbal, se caracteriza como um elemento argumentativo, visto que no *corpus* que selecionamos o verbal e o não verbal se complementam.

5 *Outdoors* com a figura de Bolsonaro e sua repercussão

Sobre as eleições presidenciais que ocorreram em 2018, pode-se afirmar que as pessoas se movimentaram com a finalidade de apresentar seus posicionamentos políticos, apoiando ou refutando os candidatos de sua preferência. A escolha do sujeito a quem se decide dar o voto de confiança passa por diversas proposições como questões sociais, ideológicas, etc. Ou existe uma simpatia, ou as propostas são interessantes, ou ainda qualquer outro fator que leve a aderir à sua proposta.

No Brasil, alguns candidatos, como Jair Bolsonaro, que se elegeu à presidência pelo Partido Social Liberal (PSL), Guilherme Boulos, filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), e Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), foram uns dos que manifestaram o interesse em concorrer às eleições e, com isso, revelaram seu posicionamento quanto a certas temáticas que circulam na sociedade. Um dos pré-candidatos que apontaremos neste artigo é o ex-deputado federal Jair Bolsonaro, um homem cujos números de seguidores nas redes sociais revelavam ter influência por meio dessas mídias, e que se tornou conhecido nacionalmente por suas posições nacionalistas e conservadoras, pelo apoio à ditadura militar e por críticas à esquerda.

Todos esses atributos fizeram com que alguns cidadãos manifestassem seu apoio ao ex-deputado com *outdoors* em diversas localidades do país. Isso provocou um embate, no sentido em que as pessoas contrárias às proposições do candidato começaram a atacar esses objetos de forma violenta, fazendo esse ato se transformar em notícia e ter grande circulação na mídia. Com base nessas premissas, nos interessamos em compreender de que forma esses *outdoors* se enquadraram em objetos de argumentação, e quais os elementos fizeram parte desse material para argumentar a favor de Bolsonaro.

O material que estamos analisando neste artigo é composto por dois *outdoors*, em que buscamos identificar os componentes da lógica argumentativa que tencionam a persuasão do sujeito interlocutor (ou destinatário); analisar a orientação da construção argumentativa desses *outdoors* tendo em vista os processos linguístico-discursivos que tratam do deputado e interpretar as características desse painel de divulgação publicitária.

Para isso, consideremos o primeiro *outdoor* na imagem 1:

Imagem 1 - Outdoor na cidade de Itaperuna - RJ



Fonte: ClickCampos (2017)

O primeiro *outdoor* foi colocado na cidade de Itaperuna - RJ, um dia antes do ex-deputado federal Jean Wyllys participar de uma palestra no *campus* do Instituto Federal Fluminense (IFF) da cidade. A presença desse *outdoor* pode representar um posicionamento político por parte dos sujeitos que o instalaram, pelo fato de Jean Wyllys, ex-deputado pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), ter um histórico de desavenças com Jair Bolsonaro.

Quanto à orientação da construção argumentativa e aos componentes do *outdoor*, podemos fazer uma relação com a proposta de Charaudeau (2014), segundo o qual existe um *sujeito argumentante* (uma pessoa ou um grupo de pessoas) que se identifica com as propostas de Bolsonaro a ponto de se expressar publicamente e de defender um posicionamento político. Esse *sujeito argumentante* se dirige a um *sujeito alvo*, ou seja, à população (moradores da cidade de Itaperuna) ou qualquer pessoa que passe pelo local em que o *outdoor* está disposto. O movimento entre os sujeitos revela a intenção de fazer aderir a uma proposta.

Sobre sua composição, podemos afirmar que um *outdoor*, por sua natureza, possui características argumentativas, mesmo que de maneira sutil, pois se apresenta como material com uma proposta e com uma intencionalidade: ser legitimado por um *interlocutor* (destinatário). Pode-se dizer aqui que o termo “destinatário” se encaixa melhor, uma vez que esse painel publicitário não permite uma interação imediata com o sujeito argumentante, no sentido de uma resposta subsequente.

Sobre a *proposta*, a frase “É melhor JAIR pensando...” faz um trocadilho com o nome do ex-deputado “Jair” com a intencionalidade de “já ir”, ou seja, propõe ao *sujeito alvo* pensar ou refletir na possibilidade de Bolsonaro ser a opção escolhida na hora de votar para o cargo de presidente da República. O argumento visual em relação com o verbal se inscreve na aparência de Bolsonaro, em que sua postura na imagem pode produzir efeitos de sentido que revelam um homem sério e íntegro, de terno e gravata, o que se apresenta como uma fisionomia “erudita”. A respeito da disposição das cores, o painel não possui cores vibrantes

e chamativas. Para Souza (1998), os elementos visuais se abrem como operadores do discurso, e isso propicia um efeito de sentido, fazendo com que uma imagem possa ser considerada como elemento argumentativo. Sobre a relação do verbal com o visual, pode-se dizer que a frase “Nossa bandeira jamais será vermelha” se sustenta com o *outdoor* que não possui essa cor em sua composição e se contrasta com a bandeira vermelha do partido de um dos candidatos de oposição de Bolsonaro, Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), e também faz referência à cor normalmente atribuída ao Socialismo.

No que se refere aos *componentes da lógica argumentativa* propostos por Charaudeau (2014), temos a *asserção de partida* (A1) que se configura pela forma de um enunciado, isto é, todos os componentes do *outdoor* que se configuram como um dado ou uma premissa. Na frase “Nossa bandeira jamais será vermelha”, é possível afirmar que se trata de uma proposição primeira de que as propostas e os projetos de Bolsonaro se distanciariam do que é/foi proposto pelos integrantes (ou pelo candidato) do PT, de forma a persuadir sujeitos insatisfeitos com o outro partido a votarem em Bolsonaro.

Já a *asserção de chegada* (A2), representa o que deve ser aceito em decorrência da *asserção de partida* (A1). Charaudeau (2014, p. 209) aponta que essa relação é sempre uma “relação de causalidade ou consequência”. Sendo assim, a frase “Nossa bandeira jamais será vermelha” produz um efeito de sentido como se dissessem que “Como nossa bandeira ‘jamais’ será vermelha, as coisas serão ‘diferentes’ se Bolsonaro for eleito”. Podemos ainda colocar da seguinte forma: “(A1) Bolsonaro será o próximo presidente, porque (causa) (A2) não admitimos o PT.” ou “(A1) Bolsonaro será o próximo presidente, portanto (consequência) (A2) o governo não voltará a ser petista.”

Para esta análise, utilizamos o que Charaudeau (2014) trata por *asserção de passagem*, que se apresenta como o universo de crença a ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, estabelecendo um tipo de prova, inferência ou argumento, e isso ocorre frequentemente de forma implícita. Podemos dizer, a partir da imagem 1, que existem traços de um universo de crença em que corrupção, moralismo e religiosidade se relacionam como argumento que determina um tipo de posicionamento, reafirmando o candidato Jair Bolsonaro como sujeito ideal para o cargo de presidente da República, como o caso a expressão “É melhor JAIR pensando...”. A inferência causaria um efeito de sentido como se “Já que nossa bandeira jamais será vermelha, se Bolsonaro não for eleito, a situação do país continuará igual, ou irá piorar. Portanto, para que a situação mude, é preciso que as pessoas votem em Bolsonaro.”

Com base na orientação da construção argumentativa, Charaudeau (2014, p. 205) ainda aponta para o movimento da persuasão, em que o sujeito alvo pode aceitar ou refutar a argumentação. No caso, as duas opções são válidas se levarmos em consideração que há sujeitos que concordam com o posicionamento de Bolsonaro e também há aqueles que não apoiam sua candidatura.

Na imagem 2, abaixo, encontramos um *outdoor* fixado por prováveis eleitores de Jair Bolsonaro que se uniram e criaram o movimento QG Bolsonaro Mantena no interior de Minas

Gerais. Segundo reportagem de um *site* local², a criação do QG teve como objetivo divulgar os ideais do político e fortalecer seu nome para uma possível candidatura à presidência do Brasil.

Imagem 2 - Outdoor na cidade de Mantena - MG



Fonte: Mantena News (2017)

Sobre o modo argumentativo proposto por Charaudeau (2014), a imagem 2 não se difere muito da imagem 1, no sentido de um sujeito argumentante que, através de uma proposta, provoque um questionamento a fim de persuadir o sujeito alvo.

A imagem 2, com o *outdoor* da cidade de Mantena – MG, é composta por aspectos verbais e não verbais, sendo não verbal a presença das cores da bandeira do Brasil que se espalham pelo *outdoor* (e a própria bandeira no fundo) e a figura de Bolsonaro sorrindo e acenando com a mão. O gesto de Bolsonaro tem, culturalmente, o sentido de “vitória”, uma vez que seus dedos formam um “V”. Com isso, pela perspectiva de Joly (1994), pode-se dizer que a imagem pode ter o poder argumentativo, em virtude de produzir efeitos de sentido e de interpretação apontando que o ex-deputado teria grandes chances de ser o vencedor das eleições presidenciais de 2018.

Quanto aos componentes da lógica argumentativa, analisaremos a frase “O Brasil precisa de um presidente que seja honesto, patriota e que tenha Deus no coração.”. Pela *asserção de partida* (A1), Charaudeau (2014, p. 209) aponta para uma asserção que “consiste em fazer existirem seres, em atribuir-lhes *propriedades*, em descrevê-los em suas ações e feitos.”. Neste caso, as características atribuídas a Bolsonaro se configuram como um componente argumentativo, haja visto que colocam como propriedades essenciais de um candidato que seja “honesto, patriota e que tenha Deus no coração”.

Note em (A2) *asserção de chegada* que representa a consequência de (A1) proporcionando um efeito de sentido que pode levar o sujeito alvo a legitimar tal proposta

² Disponível em: <<http://www.mantenanews.com/mantenenses-se-mobilizam-fazem-vaquinha-e-colocam-outdoor-de-bolsonaro-na-cidade>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

entendendo que “Se Bolsonaro tem as qualidades de honesto, patriota e tem Deus no coração, portanto, ele é um excelente candidato”.

Já a *asserção* de passagem, que para Charaudeau (2014, p. 209) se apresenta como “um *universo de crença* sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo.”, se configura como o argumento entre (A1) e (A2). Assim sendo, os atributos direcionados a Bolsonaro se caracterizam como argumentos e provas que o validam como o candidato ideal para o cargo de presidente da República, ou seja, “Bolsonaro, por ser honesto, patriota e ter Deus no coração é o candidato ideal para governar o país, melhor que qualquer outro que não possui esses atributos”. Outra forma de o sujeito argumentante incitar o seu interlocutor (ou destinatário) a aceitar a proposta como verdadeira é através de cada atributo separadamente, dado que são características diferentes e que podem persuadir sujeitos de formas diferentes. Como exemplo, podemos propor as seguintes proposições: “Precisamos de um político honesto, já que Bolsonaro é honesto ele poderá ter o meu voto.”; “Precisamos de um político patriota, já que Bolsonaro é patriota e eu também, ele poderá ter o meu voto.”; “Precisamos de um político que tenha Deus no coração, já que Bolsonaro tem Deus no coração, ele poderá ter o meu voto.”

6 Considerações Finais

O maior dilema ao se concluir um trabalho com a utilização de conceitos do modo de organização argumentativo é, com certeza, a noção de que faltou algum ponto a ser abordado. As possibilidades de interpretações dão margem a múltiplas hipóteses que vão sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas. Por ora, temos o receio de ingressar no ‘*frisson da análise*’, e caminhar para uma hipótese para fora do intento que nos propomos a conjecturar. Contudo, acreditamos que é nesse movimento entre teoria e objeto que vamos percebendo os processos e as possibilidades dos trabalhos pela perspectiva das teorias discursivas.

Pode-se dizer que o modo de organização discursivo proposto por Charaudeau (2014) teve muita relevância na análise, uma vez que nos possibilitou observar como um *outdoor*, em sua composição, revela componentes como um sujeito argumentante, uma proposta que cause um questionamento (às vezes implícito ou sutil), e seus possíveis sujeitos-alvo.

Percebemos que os componentes presentes nos *outdoors*, ao tratarem do ex-deputado Jair Bolsonaro, buscam ter certo impacto arrebatador sobre os possíveis sujeitos-alvo a fim de persuadir e angariar votos para que o candidato seja eleito, e talvez um certo apelo de provocação para quem seja contra o deputado. Pode-se dizer que é a partir dos componentes da lógica argumentativa, ou seja, a junção da *asserção de partida* (A1) e a *asserção de chegada* (A2), que a persuasão se revela pela forma com que os sujeitos argumentantes evidenciam predicados, posicionamentos políticos, religiosos e de caráter de Bolsonaro a fim de seduzir e conseguir legitimar seu ponto de vista.

Por fim, a orientação argumentativa proposta por Charaudeau (2014) nos leva a considerar o que o autor corrobora sobre as possibilidades da percepção do interlocutor (ou

destinatário) nos *outdoors*, a materialidade linguístico-discursiva objeto da argumentação. Consideramos que o sujeito alvo pode concordar ou não com a argumentação proposta pelo sujeito argumentante, e isso, ao que constatamos, se dá pela aceitabilidade ou legitimidade da proposta.

Referências

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa: Edições 70, 1994.

MESQUITA, F.; VIANA, F.; BORBA, E. Z. Outdoor personalizado: base de dados online e perspectivas de análises. **Comunicação e Sociedade**, v. 19, p. 111-126, 9 out. 2011.

ORLANDI, E. P. (2005). Efeitos do verbal sobre o não verbal. **RUA**, 1(1), 35-47. <<https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638914>> Acesso em: 28 abr. 2020.

ROQUE, Georges. Prolegômenos à análise da argumentação visual. Trad. Luís Fernando Figueira Bulhões. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 234-254, jul/dez. 2016.

SOUZA, Tania C. Clemente de. Discurso e imagem: Perspectivas de análise não verbal. **C-legenda**, [S.l.], n. 01, jan. 1998. ISSN 1519-0617. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES).

Como citar

NEVES, Júlio C. P. O modo de organização argumentativo de outdoors em eleições presidenciais. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1 p. 57-66, jan./jun. 2020.

Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino

Inovação e novas tecnologias: ampliação de competências em cursos de línguas estrangeiras no nível universitário argentino

Carlos Alberto Pasero

Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Profesor adjunto de Portugués, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3771-1872>

E-mail: capasero@hotmail.com

Resumen

Nuevos contextos y condiciones en la producción y circulación de conocimientos (la internacionalización de los estudios, la proliferación de textos multimodales, la necesidad de la inclusión y las nuevas tecnologías informáticas) condicionan la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras con fines específicos en cursos de grado en la educación superior. Estas nuevas situaciones impulsan a los docentes involucrados en el área a tomar decisiones que implican un compromiso de intervención con una política de lenguas y una actitud de innovación en el campo pedagógico. Esos contextos ponen en discusión, en algunos casos, el recorte metodológico en torno de la comprensión lectora, interrogándonos sobre las posibilidades de lo que podemos llamar la **ampliación de competencias**, potenciando aquellos cursos con propósitos específicos que combinan por lo menos dos habilidades en lengua extranjera, según los requerimientos institucionales y disciplinares. Algunas experiencias y reflexiones en el marco de la educación superior en la Argentina dan cuenta de ese proceso. En este trabajo se analizan algunas propuestas innovadoras (PORRAS, SÁNCHEZ y MAGGI, 2000; QUADRANA, 2015; SCAGNETTI, 2016; MARIANI, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; y KLETT, 2017). Del análisis de las mismas, con base en el concepto de *innovación* (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a y 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015), se extraen algunas conclusiones que pueden servir a la vez de punto de partida para reflexionar sobre la posibilidad de innovación en cursos con fines específicos en lenguas extranjeras en el nivel superior en el contexto actual.

Palabras clave: Innovación. Lectocomprensión. Ampliación de competencias. Multimodalidad. Lenguas extranjeras.

Resumo

*Novos contextos e condições na produção e circulação de conhecimentos (a internacionalização dos estudos, a proliferação de textos multimodais, a necessidade da inclusão e as novas tecnologias informáticas) condicionam o ensino tradicional de línguas estrangeiras com fins específicos em cursos de graduação na educação superior. Essas novas situações impulsionam os docentes envolvidos na área a tomar decisões que implicam um compromisso de intervenção com uma política de línguas e uma atitude de inovação no campo pedagógico. Esses contextos obrigam a discutir, em alguns casos, o recorte metodológico em volta da compreensão de leitura, nos interpelando sobre as possibilidades daquilo que poderíamos de chamar a **ampliação de competências**, potenciando aqueles cursos com fins específicos que combinam pelo menos duas habilidades em língua estrangeira, segundo os requerimentos institucionais e disciplinares. Algumas experiências e reflexões no marco da educação superior na Argentina são testemunhas de esse processo. Neste trabalho, analisam-se algumas propostas inovadoras (PORRAS, SÁNCHEZ e MAGGI, 2000; QUADRANA, 2015; SCAGNETTI, 2016; MARIANI, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; e KLETT, 2017). A partir da análise das mesmas, com base no conceito de inovação (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a e 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA e EQUIPO, 2015), tiram-se algumas conclusões que podem servir por sua vez de ponto de partida para refletir sobre a possibilidade de inovação em cursos com fins específicos em línguas estrangeiras no nível superior no contexto atual.*

Palavras-chave: Inovação. Compreensão de leitura. Ampliação de competências. Multimodalidade. Línguas estrangeiras.

Data de submissão: 10/04/2020 | Data de aprovação: 19/05/2020

1 Introducción

Los cursos de lenguas extranjeras que se han implementado en carreras de grado en el nivel superior en la Argentina han estado circunscritos, en su mayoría, a la enseñanza de la comprensión lectora o lectocomprensión. Otros espacios curriculares similares combinan de manera acotada objetivos de formación predeterminados por la institución y el campo disciplinar o profesional. Esos cursos con fines específicos forman parte, en la actualidad, de la estructura curricular de diferentes carreras (ya sea como asignaturas, prerequisites o acreditación de competencias), en varias universidades públicas y privadas e institutos de formación superior. En general, estos espacios de formación tienen como objetivo que los estudiantes sean capaces de abordar en todos los casos la lectura crítica de los materiales bibliográficos o documentales en lengua extranjera necesarios para su desempeño académico y profesional —y en algunos casos que puedan también adquirir alguna competencia comunicativa básica.¹

No obstante, nuevos contextos han generado nuevas demandas por parte de la comunidad académica, lo que ha impulsado una discusión en el campo, sobre los alcances y limitaciones (en términos de competencias) de los cursos de comprensión lectora —generando interrogantes sobre las posibilidades de lo que podemos llamar ampliación de competencias. La internacionalización de los estudios universitarios, el derecho a la implementación de políticas de accesibilidad e inclusión y, sobre todo, la emergencia de nuevos lenguajes en textos mediados por nuevas tecnologías —en los que prevalece la multimodalidad— así como la multiplicidad de recursos disponibles en la web 2.0, serían algunas de las coordenadas actuales que resumirían los principales desafíos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en carreras de grado en el nivel superior.

En la primera parte de este trabajo, nos proponemos realizar una aproximación a una serie de propuestas de ampliación de competencias que hemos podido relevar y que tienen como ejes “disparadores” a saber: a) La internacionalización de los estudios superiores; b) La emergencia de nuevas tecnologías; c) La necesidad de la *inclusión* en casos de alumnos con discapacidad visual —un eje de trabajo colateral que sin embargo contribuye a un replanteo radical de la dinámica tradicional de los cursos de lectocomprensión.²

¹ Los cursos de lectocomprensión apelan al criterio de competencia parcial, es decir, se centran en el desarrollo de, al menos, una de las cuatro habilidades que pueden trabajarse en la enseñanza en lenguas extranjeras, la comprensión lectora (teniendo como interfaz la lengua materna del alumno). En el marco de los cursos de estos cursos, la función del escrito en lengua extranjera ha contribuido a mejorar las capacidades de lectura de los alumnos universitarios y a generar ámbitos de mediación socio-cultural. Estos cursos centrados en la comprensión lectora tienen ya una tradición considerable (tributaria de la cultura letrada moderna): la Universidad Nacional de la Plata implementó pruebas de lectura en lenguas extranjeras en 1943 y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires dio inicio a cursos de traducción y lectura en lenguas modernas en 1959 (Cf. KLETT; DORRONSORO, 2001, p. 1, nota 1).

² Cada uno de estos ejes constituye un amplio campo de estudio por lo que, dadas las limitaciones de este trabajo, nos circunscribimos a lo que es posible desprender de los trabajos que conforman nuestro corpus de estudio, excusándonos de profundizar en cada uno de sus alcances teóricos. Las experiencias y reflexiones en el marco de la educación superior universitaria en la Argentina que hemos podido recabar para la conformación del

En la segunda parte del trabajo, con el objetivo de proceder a un análisis valorativo y de conjunto de las experiencias de ampliación de competencias abordadas en la primera parte, nos detenemos en el concepto de innovación en el campo de la educación (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010; FERNÁNDEZ LAMARRA, 2009; LUCARELLI, 2009a y 2009b; LOUIS, 2009; FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015). Partimos de la hipótesis de que las acciones relevadas constituirían ejemplos de innovación educativa en el área en cuestión, en la medida en que proponen mejoras que repercuten en varias dimensiones: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización curricular y la política y gestión de lenguas.³ A partir del análisis conceptualizado y contextualizado de los casos seleccionados, procuramos, al mismo tiempo, extraer algunas conclusiones que puedan servir de punto de partida para reflexionar sobre las condiciones y posibilidades de acciones innovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior.

2 Algunas experiencias de ampliación de competencias

A continuación, reseñamos brevemente seis casos de ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior que hemos podido recabar a partir de un relevamiento bibliográfico inicial y provisorio. Las mismas presentan, como veremos, en grados diversos, cierto nivel de ruptura con prácticas tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos —en la medida en que buscan superar el recorte curricular de la lectocomprensión, para incluir otras macrohabilidades, como ser la comprensión auditiva o la producción escrita en la lengua objeto o, sin ir más lejos, reformular las concepciones y operaciones de lectura y escritura habituales, a partir del fenómeno resultante de la conjunción entre la hipertextualidad, las nuevas tecnologías y la lógica del intercambio y el trabajo colaborativo.

El recorte tradicional en torno de la comprensión lectora remite a la preeminencia de la cultura letrada, a la valoración de ciertas formas de producción y difusión del conocimiento y a la apropiación, por parte de los estudiantes, de hábitos que caracterizan el acceso a los saberes disciplinares. No obstante, estos tópicos, a la luz de las recientes transformaciones en el campo tecnológico y de la información, cursan un proceso intenso de revisión de prácticas y motivaciones que impactan en la organización curricular y en la gestión de saberes y competencias.

corpus, son: Porras; Sánchez; Maggi (2000); Quadrana (2015); Scagnetti (2016); Mariani (2017); Rodríguez (2017) y Klett (2017). Estas dan cuenta de los desafíos que los docentes e investigadores han detectado y de las soluciones que han ensayado como consecuencia de esas nuevas situaciones. Hemos tenido en cuenta planteos teórico-prácticos coincidentes o similares en el ámbito internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras, expuestos en Bizarro (2012); Silva (2013) y Barbosa; Araújo; Aragão (2016).

³ Si bien el concepto de innovación educativa permitiría considerar un abanico más amplio de experiencias, nos circunscribimos aquí a aquellas tentativas que apuntan a cuestionar o reformular el punto central sobre el que los cursos se han apoyado como ser la lectocomprensión o la reproducción de prácticas tradicionales en torno de la recepción y eventual producción de textos en situaciones profesionales concretas y según los requerimientos de los campos disciplinares a que se orientan los cursos con fines específicos.

En este sentido, Klett (2017) se refiere a los nuevos contextos a los que debe adaptarse la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos en la universidad. La autora enmarca su estudio en el ámbito de los cursos de lectocomprensión de lenguas modernas que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (alemán, francés, inglés, italiano y portugués), para constatar una nueva realidad en las instituciones de enseñanza superior: el fenómeno de la internacionalización de los estudios.⁴ Frente a este nuevo contexto de trabajo, Klett (2017) propone implementar una ampliación de la comprensión de lectura junto a otras competencias, posibilitando la introducción de la oralidad en la clase. Una vía simple para realizar esta última operación de ampliación de competencias, desde la escritura a la oralidad, es, según Klett (2017), el aprovechamiento de la multimodalidad como forma de acceso a lo oral: “Se trata de la introducción de la multimodalidad como vía de acceso a otros códigos que deben incluir obligatoriamente una sensibilización a la comprensión del oral” (KLETT, 2017, p. 5). El objetivo es, por tanto, alcanzar un cierto grado de sensibilización en el campo de la comprensión auditiva a través de la multimodalidad. Ésta consiste en el uso de, por lo menos, dos modos de transmitir el mensaje, el escrito y el oral, el sonido y la imagen, actuando solidariamente.⁵

Las nuevas tecnologías constituyen también un nuevo marco que ha incentivado un replanteo de la dinámica tradicional de los cursos con fines específicos centrados en la comprensión lectora. Desde un marco teórico coincidente con el de Klett (2017), pero haciendo hincapié en los nuevos contextos tecnológicos informáticos, Quadrana (2015) expone, por su

⁴ La internacionalización en la educación superior está relacionada con el fenómeno de la transnacionalización de la educación, uno de cuyos aspectos más visibles es la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores. La autora alude indirectamente a este fenómeno derivado de la internacionalización de los estudios, como es el del incremento de la circulación de estudiantes extranjeros en las aulas universitarias, a partir de la puesta en marcha de acuerdos y convenios de intercambio y reciprocidad entre instituciones de nivel superior en el plano regional o intercontinental. Según Fernández Lamarra y Albornoz (2014) “la internacionalización puede pensarse como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización”. En consecuencia, “tanto las políticas educativas para el nivel superior como las instituciones deben asumir la internacionalización como un objetivo principal para formar profesionales con aptitudes y actitudes para desempeñarse en un mercado cada vez más globalizado y de alcance planetario” (FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 19). Para el caso argentino, estos autores ponen de relieve la participación del país en el proceso de integración regional del MERCOSUR, específicamente en lo relativo al desarrollo de la dimensión internacional de la educación (Cf. FERNÁNDEZ LAMARRA; ALBORNOZ, 2014, p. 23).

⁵ Como ilustración de la propuesta, Klett (2017) da cuenta de una experiencia didáctica piloto de sensibilización de lo oral a partir de la lectura multimodal llevada a cabo en un curso de nivel superior de francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El trabajo giró en torno del film franco-polaco *Las inocentes* de la directora Anne Fontaine, del año 2016 —una cinta que en su momento generó gran repercusión por la temática tratada. En el transcurso de la experiencia, se tomaron como documentos de trabajo, por una parte, diversos textos informativos y críticos sobre la película escogida y, por otra parte, tanto el **trailer** como diversos fragmentos de la misma. Se procuró relacionar los diferentes códigos involucrados, lo lingüístico, lo gestual, lo icónico y lo auditivo con el fin de posibilitar, de forma integrada, una comprensión global de la temática planteada, la intervención de conocimientos previos y la realización de inferencias. Klett (2017) plantea, además, realizar el relevamiento y el análisis contrastivo de los géneros (académicos y universitarios) utilizados en la universidad por alumnos y profesores en diferentes lenguas, con la finalidad de determinar en cada una de ellas las diferentes textualidades y las especificidades formales y discursivas. La autora sugiere llevar a cabo tareas comparativas entre lenguas, con el fin de comprobar y al mismo tiempo comprender de qué manera inciden los grupos sociales y las formaciones discursivas en las conformaciones de cada género en las diversas lenguas confrontadas (KLETT, 2017, p. 5).

parte, los resultados parciales, de carácter exploratorio, de una investigación-acción llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el área de francés. Su objetivo ha sido evaluar las posibilidades de incorporación de la comprensión auditiva en las clases de lectocomprensión.

Quadrana (2015) llama la atención sobre el cambio radical que se ha operado a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías y la difusión de documentos académicos o de trabajo en formato multimedia en la web —lo que pone en evidencia las limitaciones de una metodología basada exclusivamente en el abordaje de textos escritos tradicionales. En la medida en que esos nuevos formatos digitales requieren varias competencias para su abordaje, la comprensión oral-audiovisual completaría el trazado didáctico convencional (lectocomprensión), respondiendo, de esa manera, a una demanda en el seno de la comunidad académica.

L'incorporation de la compréhension orale-audisuelle dans ces cours mettrait donc les acteurs, aussi bien les étudiants que les apprenants, face à un autre défi, celui d'accéder à l'information en langue étrangère par le biais des nouveaux supports multimodaux de communication (QUADRANA, 2015, p. 68).⁶

Un antecedente de las experiencias expuestas por Quadrana (2015) y Klett (2017) lo constituye el trabajo presentado por Porras, Sánchez y Maggi (2000, p. 105). Las autoras destacan “la comprensión del discurso oral en inglés, por parte del alumno universitario” como “un aspecto importante de su competencia académica” a partir de “las necesidades manifestadas por los alumnos”. Las autoras subrayan en su estudio la factibilidad de la experiencia realizada y su relevancia como factor motivador para los estudiantes. Su propuesta estuvo enmarcada en los cursos de comprensión lectora de la Universidad Nacional de Luján. En ese contexto de trabajo, las autoras se propusieron “sumar a la comprensión lectora la comprensión auditiva”, procurando “desarrollar en el estudiante, estrategias que le permitan comprender el discurso en un marco transaccional o no colaborativo, es decir, en situaciones que no impliquen la interacción hablante-oyente y cuyo objetivo es incorporar información nueva” (PORRAS; SÁNCHEZ; MAGGI, 2000, p. 105).

Rodríguez (2017), por su parte, expone fortalezas y debilidades de una experiencia de escritura haciendo uso de los recursos disponibles en la *web* para la realización de tareas de redacción de mensajes de correo electrónico, en clases en portugués lengua extranjera con fines específicos.⁷ El autor ha querido “proponer la construcción de mejores estrategias didácticas que habiliten a aprendizajes más significativos en los alumnos” (RODRÍGUEZ, 2017,

⁶ La propuesta de Quadrana (2015) incluye también una reflexión metodológica en torno de la investigación-acción en el contexto de aplicación y una serie de interrogantes clave en ampliación de competencias, de entre los que destacamos los temas siguientes: a) el rol de la fonética y la prosodia; b) la retroalimentación de lo oral-audiovisual con la comprensión lectora, c) el establecimiento de los géneros involucrados y los criterios de construcción de dispositivos didácticos eficaces.

⁷ Por fines específicos se entiende “un recorte en las prácticas de comprensión y producción en LE de acuerdo a las necesidades lingüísticas de un campo laboral o campo del conocimiento para lograr, de este modo, intercambios efectivos y adecuados en situaciones de comunicación específicas” (RODRÍGUEZ, 2017, p. 184).

p. 184).⁸ El marco de trabajo lo constituye la asignatura Portugués 1 de la carrera de Licenciatura en Comercio Exterior de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En ese contexto curricular, la materia tiene carácter optativo y cuatrimestral y es de dictado mixto, tanto presencial como virtual (cuatro y dos horas, respectivamente). Además, constituye el único nivel de lengua dictado. No obstante lo acotado del tiempo y de la cursada, a diferencia de otras carreras en las cuales se ha decidido circunscribir el dictado a la lectocomprensión (como es el caso de Terapia Ocupacional), en Comercio Exterior el docente debe asumir una serie de decisiones sobre los contenidos a trabajar con la finalidad de “lograr una base mínima de conocimientos que les permita [a los alumnos] establecer contactos efectivos con hablantes nativos a la hora de negociar con países de lengua portuguesa” (RODRÍGUEZ, 2017, p. 185).⁹

Es de destacar que lo mismo que ocurre con las experiencias de Klett (2017) y Quadrana (2015), el replanteo de la dinámica de trabajo así como la misma definición del espacio curricular, se justifican a partir de la problematización de la inclusión de la TICs en la enseñanza de lenguas extranjeras como “herramientas cognitivas”; una dinámica que favorece de manera notable el trabajo colaborativo y las nuevas formas de acceso al conocimiento lingüístico:

Se trata de permitir una reformulación de la metodología de trabajo al fomentar la construcción de redes y comunidades de aprendizaje que incorporen las ventajas de la hipertextualidad, la simultaneidad de prácticas letradas habilitadas por los entornos virtuales y el logro de una progresiva autonomía del alumno en sus estrategias de aprendizaje (RODRÍGUEZ, 2017, p. 187).

La discapacidad en todas sus formas plantea, también, desafíos en términos de derecho a la educación y la inclusión. Aunque existan amplios consensos y normativas claras en el sentido de que la discapacidad debe ser objeto de acciones concretas que favorezcan la inclusión, se trata muchas veces de una situación que dificulta el acceso al conocimiento de diversas maneras y que requiere por parte de los docentes la toma de decisiones operativas en torno de temas curriculares y disciplinares. En ese sentido, el caso de los estudiantes con disminución visual es paradigmático, porque, en principio, el trabajo con los materiales bibliográficos (un requerimiento inherente a los estudios de nivel superior) se ve condicionado. Esta es una situación que obliga a los docentes de lenguas extranjeras a replantear el enfoque que habitualmente dan a sus clases de lectocomprensión, tanto en el plano material como más estrictamente metodológico.

¿Cómo capacitar a los estudiantes con discapacidad visual, en el tiempo de que se dispone en cursos de lectocomprensión, para comprender auditivamente un texto en lengua extranjera reproducido a través de un programa informático de lectura en voz alta? ¿Cómo

⁸ Para ello, se ponen en juego por lo menos dos macrohabilidades en lengua extranjera (comprensión lectora y producción escrita), desde una perspectiva que combina una visión discursiva de la lengua con acciones colaborativas, a través de la construcción e implementación de secuencias didácticas basadas en TICs.

⁹ En este objetivo es posible advertir la incidencia del marco político regional en el contexto del proceso de integración con el Brasil, lo que hace que naturalmente se explicita la elección de la norma lingüística a partir de la variante brasileña del portugués.

planificar adecuadamente el tiempo suplementario que pueda ser dispuesto por la institución para acompañar a los estudiantes con discapacidad visual? ¿De qué manera seleccionar los contenidos fonéticos y fonológicos indispensables que ayudarán al estudiante en su acceso a la reproducción oral de nuevos textos de trabajo? ¿Cómo contribuir a organizar la información que se desprende de los diferentes niveles textuales y posibilitar el desarrollo de estrategias de construcción de significados y reelaboración de contenidos a partir de la reproducción oral?

Estos interrogantes (y otros que podrían plantearse, en un escenario de evidente complejidad) convocan a un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Esto es relevante, sobre todo, ante la necesidad de implementar espacios de capacitación más o menos prolongados y planificados según los diversos grados de dificultad lingüística y que, indefectiblemente, deberán incluir la capacitación para la utilización profesional de recursos informáticos y nuevas tecnologías. En el marco de esta problemática, Scagnetti (2016) y Mariani (2017) dan cuenta de experiencias en torno a adaptaciones curriculares y didácticas frente al desafío de trabajar con estudiantes con disminución visual en clases de lectocomprensión en lengua inglesa en la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de Quilmes, respectivamente.

Scagnetti (2016) expone el estado de avance de un proyecto de investigación sobre accesibilidad académica en el área de lenguas extranjeras para alumnos con discapacidad visual y auditiva, radicado en la UNGS. Se exponen fundamentos y objetivos generales y específicos del proyecto. La autora contextualiza la problemática en el marco mayor de los derechos humanos y la inclusión, y en el encuadre legal de la Ley Nacional 26.378 sobre los derechos de las personas con discapacidad y en otros instrumentos jurídicos afines. En este sentido, en el ámbito docente, defiende un modelo social de la discapacidad que “favorece una educación inclusiva que considera al alumno con discapacidad como un miembro más entre los que componen la diversidad a la que pertenece la escuela” (SCAGNETTI, 2016, p. 632).

Por otra parte, la autora describe la situación de las lenguas extranjeras en la UNGS, las que presentan un carácter transversal en todas las carreras, con la posibilidad de que cada coordinación escoja la modalidad y la intensidad de estudios, entre inglés y portugués —ya sea en lectocomprensión o lengua extranjera con fines específicos (inglés). Destaca también las estrategias institucionales que la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento ha arbitrado para garantizar el acceso y avance de los estudiantes con discapacidad, tanto en el plano físico como académico.¹⁰ Con estos recursos institucionales, en el marco del proyecto referido, el trabajo se ha centrado, entre otras acciones, a explorar y consecuentemente desarrollar materiales de estudio accesibles para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esto se ha iniciado luego de relevar las dificultades específicas que han encontrado los docentes de inglés a cargo

¹⁰ En lo que respecta a este último aspecto, la UNGS cuenta con un Área de Servicios de Discapacidad de la Unidad de Biblioteca y Documentación; en la misma funciona un servicio de procesamiento de textos, a cargo de un profesional egresado de la universidad con discapacidad visual, especializado en programas informáticos de apoyo para discapacidad.

de grupos en los que estudian alumnos con discapacidad visual, a partir del trabajo con textos y paratextos a través de soportes informáticos.

Mariani (2017), por su parte, relata una experiencia individual de adecuación curricular en un curso de lectocomprensión en lengua inglesa (nivel de suficiencia) con un alumno con discapacidad visual cursando la Diplomatura en Ciencias Sociales en la UNQ. La experiencia se enmarca en la normativa educativa conocida como “Acuerdo marco para la educación especial” por la cual se estimula a las instituciones a llevar a cabo las adecuaciones curriculares necesarias a fin de poder contar con un diseño curricular adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, la autora hace referencia a las condiciones en las que el tema discapacidad ha sido abordado en el contexto de la UNQ.

La experiencia expuesta en la comunicación que reseñamos tuvo en cuenta, en una primera instancia, la trayectoria escolar previa del sujeto estudiado y los requerimientos actuales en su desempeño en la universidad. Se trazó como objetivo “diseñar una propuesta que lo lleve a desarrollar las competencias requeridas para la aprobación del nivel de suficiencia de la Diplomatura, centrado en la comprensión lectora en lengua inglesa” (MARIANI, 2017, p. 215). La acción de adecuación curricular tuvo como prolegómenos una serie de pasos previos para el empleo de técnicas adecuadas de procesamiento informático de textos y de una serie de dificultades que tuvieron que ser sorteadas, a fines de poder alcanzar los objetivos didácticos que se propusieron.¹¹

3 La innovación en la educación superior: aspectos conceptuales

Lo expuesto en los apartados anteriores nos lleva a detenernos en la hipótesis a que hicimos referencia en la introducción, tomando como punto de partida el concepto de innovación: ¿En qué medida las propuestas analizadas pueden entenderse como ejemplos de innovación educativa?

Burke (2017, p. 49) nos recuerda que “aquello que es usualmente reconocido como innovación resulta ser, si se lo analiza más de cerca, una adaptación de una idea o una técnica ya existente a nuevos fines” y que “la innovación es una suerte de desplazamiento”. Para Ruiz, Martínez y Valladares (2010, p. 47) innovación es “el resultado de la interacción de los procesos de creatividad humana, del conocimiento ya existente y de la necesidad (de una persona, de un grupo o de una sociedad) de resolver algún problema en particular” y puede “entenderse como un proceso y como un resultado o producto (...) nuevo o significativamente mejorado y puede tener incidencia en las prácticas internas de una comunidad”. Fernández Lamarra (2010, p. 20), a su vez, siguiendo a Brunner, enfatiza los “nuevos contextos y desafíos

¹¹ Es de destacar, en este caso, las intervenciones procedentes del contexto institucional universitario y la disponibilidad de recursos, garantizados desde la gestión, para el acceso a la tecnología necesaria. Una decisión importante que tiene implicancias fuera del aula, es la relativa a posibilitar la integración del alumno con discapacidad, al optar por trabajar con los mismos materiales que están destinados al resto de los estudiantes. Posteriormente, una serie de intervenciones didácticas en el transcurso de la experiencia, fundadas en la propia vivencia del alumno, facilitaron el trabajo con nuevos recursos informáticos procedentes de la **web**.

para la educación y la universidad” en el contexto de la “tercera revolución en el acceso al conocimiento”, es decir, el desarrollo de internet y de la web. Fernández Lamarra y equipo (2015), al relevar la literatura científica en torno del concepto de innovación, también destacan los atributos de “nuevo”, “mejora” y “cambio”, además de las características de ser “duradera” y “sustancial”. Con base en Fullan, apuntan que podríamos considerar “como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones de las prácticas vigentes por nuevas revisadas (...) en orden a lograr ciertos resultados deseables en los alumnos” (FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015, p. 34). Para el caso de la innovación educativa, estos autores observan también “que existe cierto consenso en relación a que la innovación en educación supone una búsqueda de una mejora de la calidad educativa” y que podemos considerar “algunas notas distintivas de la innovación, cualidades como intencionalidad, orientación hacia la mejora, efectividad, entre otras” (FERNÁNDEZ LAMARRA Y EQUIPO, 2015, p. 36).

Louis (2009), por su parte, hace hincapié en los desafíos y las presiones para el cambio que se perciben en muchos países después de 1980 en la enseñanza superior, los que se encaminan a promover la innovación con el objetivo de posicionar a las instituciones en el mercado del conocimiento. Esas presiones derivan de las transformaciones tecnológicas, los cambios demográficos, la demanda de escolaridad, el aumento de los conocimientos y la globalización de los intercambios; esta última, a su vez, potencia la penetración de ideas, la competencia entre instituciones y la internacionalización acelerada. Al mismo tiempo, se verifican una serie de fuerzas facilitadoras como la rapidez de la comunicación, la descentralización de los sistemas administrativos y los nuevos conocimientos que generan una imperiosa necesidad de innovar.

Lucarelli (2009a; 2009b) se refiere más concretamente a las innovaciones didáctico-curriculares en el contexto universitario, una perspectiva que nos permite evaluar los casos que arriba reseñamos. Lucarelli define innovación como: “... aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica” (LUCARELLI, 2009b, p. 209). Para esta autora, la innovación que tiene como objetivo las prácticas de enseñanza, puede ser concebida desde dos perspectivas: a) una perspectiva tecnicista, sustentada en la segmentación y la centralización, y b) una perspectiva protagónica con base en los principios de la didáctica fundamentada crítica con centro en las acciones innovadoras o de ruptura del docente. La primera perspectiva sirve para caracterizar las innovaciones que se proyectan de arriba para abajo, con fuerte tendencia a la normatividad y la segmentación. Esta perspectiva de innovación deja “fuera toda la historia de prácticas que el docente ha construido durante su formación en la escuela, tanto en su etapa de estudiante, como en la del ejercicio de su rol profesional” (LUCARELLI, 2009a, p. 20). Asimismo, esta perspectiva disocia la práctica de la teoría, lo que constituye su condición fragmentaria (“... la condición fragmentaria en que se

encuentran los aspectos de la teoría y de la práctica educativa en las situaciones que afectan las clases” LUCARELLI, 2009a, p. 20).

Al contrario, una perspectiva fundamentada crítica pone el acento en el rol protagónico del docente, considerando a las nuevas prácticas como un quiebre en la serie de prácticas repetidas dentro de una lógica institucional y de una historia particular del desempeño profesional. La perspectiva fundamentada crítica

considera la nueva práctica como ruptura, esto es, como la interrupción de una determinada forma de comportamiento, que se repite en el tiempo y se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esa nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (LUCARELLI, 2009a, p. 21).

Desde este punto de vista, la pregunta que corresponde formular es: ¿qué se interrumpe o se altera con la innovación? Desde la perspectiva fundamentada crítica, la innovación va a tener un sentido multidimensional, es decir, puede afectar a cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica, tanto los componentes técnicos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los sujetos como las formas de autoridad de poder en el aula o la institución. Desde este encuadre, “la ruptura puede originarse en la metodología de algún componente técnico, o de una práctica específica de los sujetos, pero se propaga en el resto de los componentes de la situación”. Por lo tanto, la innovación también requiere ser abordada desde dimensiones diversas como la epistemológica, la económica o social “que permitan explicar articulaciones con el contexto social amplio” (LUCARELLI, 2009a, p. 22).

La perspectiva fundamentada crítica, al contrario de lo que ocurre en perspectiva tecnicista, asume el “reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos, los grupos o las instituciones”, esto significa que

Una práctica innovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que se desarrollan en un determinado actor; se parte del supuesto que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en este caso en lo referente al desempeño de su rol docente (LUCARELLI, 2009a, p. 23).

Reconocer las prácticas dentro de la historia de los sujetos, busca establecer una lógica o relación entre las conductas, los fenómenos o los acontecimientos en el tiempo. Esto se advierte al indagar las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre innovación, la que no es percibida como novedad absoluta sino encuadrada en una serie histórica y en un contexto determinado. Es por ello que se puede hablar de novedad relativa. El encuadre histórico situacional permite colocar al docente como un sujeto generador de prácticas innovadoras frente a prácticas rutinarias. Esto puede comprenderse a partir del binomio “praxis inventiva” versus “praxis repetitiva”. Dentro de la primera se efectiviza una participación real del sujeto mientras que en el marco de una innovación tecnicista sólo existiría una participación simbólica.

4 Posibilidades y condiciones de innovación en cursos de lenguas con fines específicos

Los casos arriba analizados en el apartado dos pueden considerarse, por tanto, como ejemplos de innovación educativa en el sentido de que involucran, desde un rol protagónico, “acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comporten un cambio en la práctica educativa” (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010, p. 53).

Más allá de las soluciones didácticas y metodológicas específicas, es importante destacar que, haciendo hincapié en diversas instancias motivadoras procedentes del contexto sociocultural (la internacionalización de los estudios, las nuevas tecnologías y la inclusión), esas experiencias y reflexiones buscan responder a nuevas demandas y necesidades de intercambio en lengua extranjera por parte de la comunidad académica. Esas nuevas circunstancias han impulsado a actores involucrados en el área (protagonismo) a tomar decisiones que implican una actitud de innovación en el campo pedagógico y un compromiso de intervención con una política de lenguas; lo que podría interpretarse como la repercusión multidimensional de esa innovación que trasciende el dominio pedagógico del aula y repercute en otros planos como el curricular y el institucional —a partir de lo que Cunha y Lucarelli (2006) denominan “revoluciones silenciosas”.¹²

Los casos expuestos constituyen acciones innovadoras en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que son propuestas que dan cuenta de desafíos que docentes e investigadores han detectado a partir de esa práctica. Los mismos, por tanto, podrían enmarcarse en el campo de la glotopolítica.¹³ Este encuadre se justifica a partir del hecho de que sean los propios actores involucrados (como parte de la comunidad académica) los que incidan políticamente sobre los hechos del lenguaje, tomando decisiones sobre este, procurando conciliar objetivos institucionales previos con los escenarios emergentes; posicionándose de manera protagónica en la búsqueda de soluciones innovadoras en una dimensión de política y gestión de lenguas.

Lucarelli (2009a) destaca que “identificar una innovación como protagonista, implica resaltar su intencionalidad política, dado que implica procesos que afectan la toma de decisiones al pretender irrumpir en el desarrollo de las formas tradicionales instituidas” (LUCARELLI, 2009a, p. 27).¹⁴ El protagonismo docente y su participación real en el proceso

¹² En este sentido, los casos de experiencias con estudiantes con disminución visual que hemos expuesto en apartado dos, son paradigmáticos, porque, en principio, el trabajo con los materiales bibliográficos (un requerimiento inherente a los estudios de nivel superior) se ve de alguna manera condicionado. Esta es una situación que obliga a los/las docentes de lenguas extranjeras a replantear el enfoque que habitualmente dan a sus clases, tanto en el plano material, metodológico como institucional, aspectos que trascienden el aula e involucran acciones decididas y compartidas desde la gestión y desde la política educativa.

¹³ Arnoux (2000) adopta el término “glotopolítica” para referirse a un campo más amplio que el de la “política lingüística”. La palabra “glotopolítica” sirve para referirse a las diferentes maneras en que una determinada sociedad opera sobre el lenguaje.

¹⁴ Cunha y Lucarelli (2006) ponen de relieve la dimensión política de la innovación al destacar, siguiendo a Boaventura de Souza Santos, su rol emancipador: “creando nuevas formas de conocimiento que evolucionen del colonialismo hacia la solidaridad, produzcan subjetividades individuales y colectivas con capacidad de indignación y alimenten el deseo de la emancipación” (CUNHA; LUCARELLI, 2006, p. 42).

innovador posibilitarían, además, otro proceso que es el de propagación de las innovaciones: “... la generación se produce en las bases del sistema, a partir de las acciones de los sujetos docentes, posibilitándose la incorporación en red, de otros docentes motivados hacia la innovación” (LUCARELLI, 2009a, p. 28).¹⁵

Este tema remite a la cuestión relativa a la adopción y perduración de la innovación. Para ello, Louis (2009) propone seguir un modelo claro o un cuadro de referencia bien articulado como el de Rogers. Este modelo despliega una serie de elementos como ser un agente de cambio, usuarios, proceso de cambio, resistencias, ambiente y características facilitadoras de las innovaciones. El ambiente de la innovación influencia en la adopción de una innovación a partir de una serie de características como por ejemplo la insatisfacción frente al status quo, la accesibilidad de materiales, las recompensas y estímulos y el apoyo de los responsables administrativos, entre otras. Las resistencias por su parte son componentes del modelo que se traducen en diversas barreras como las sociales, las psicológicas, las organizacionales o las culturales. A la par de estas resistencias pueden también presentarse situaciones contextuales adversas a la innovación como la falta de recursos, la complejidad de la gestión o la ausencia de espíritu colectivo.

La puesta en práctica de acciones de ampliación de competencias, por lo tanto, ya sean más restringidas o más amplias, en tanto que ejemplos o prácticas de innovación educativa, requerirán de una reflexión metodológica y política sistemática por parte de la comunidad académica involucrada. “Una innovación educativa tiene mayor impacto cuando no sólo se limita a un grupo de personas o a una sola organización educativa sino cuando su alcance llega al resto del sistema educativo nacional” (RUIZ; MARTÍNEZ; VALLADARES, 2010, p. 54).

5 Conclusiones

¹⁵ En el caso específico de cursos de lengua portuguesa con fines específicos, por ejemplo, la irrupción de nuevas tecnologías también pone en entredicho el punto de vista restringido en torno de una o dos habilidades, de manera más dramática que en el caso de lenguas de menor proximidad lingüística con el castellano —como es el caso de francés o del inglés. Esta circunstancia, abre sin duda, al mismo tiempo, nuevos panoramas y posibilidades a propósito de la necesidad de la ampliación de competencias, con textos multimodales o en nuevas situaciones de interacción mediadas por medios electrónicos. Barbosa, Araújo y Aragão (2016) focalizan a través de la multimodalidad el hipertexto electrónico didáctico en lengua extranjera, lo que produce una lectura multimodal. En este sentido, la lectura ya no puede basarse en la linealidad y en la decodificación, ya que el hipertexto establece varios recorridos para el lector y alternativas para la producción de sentido. En Pasero (2018), a partir de una experiencia de extensión que tuvo su origen en clases de lectocomprensión en lengua portuguesa en la universidad, se intenta desarrollar acciones didácticas para el aprovechamiento de los nuevos recursos procedentes de la web. 2.0 que pudieran emplearse en recopilación de materiales y posterior lectura en lengua portuguesa. La particular situación de la enseñanza del portugués en contexto hispanohablante (proximidad lingüística), pone de relieve la preeminencia de la mediación intercultural (BIZARRO, 2012), a la vez que facilita la aplicación de estrategias y acciones de intercomprensión entre lenguas (castellano/portugués) (SILVA, 2013). En este caso, podría implementarse en la clase confrontando el discurso del docente (en portugués) con el del estudiante (en castellano) al mismo tiempo que se aborda una sistematización de los contenidos propios de la fonética, la prosodia y la interacción discursiva.

Las propuestas que recogimos y reseñamos en el apartado dos, abordan, de maneras diversas, las posibilidades de lo que dimos en llamar *ampliación de competencias* en cursos de lenguas extranjeras con fines específicos en el nivel superior, desde un posicionamiento innovador y un rol protagónico, visto en la serie histórica de las prácticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad. Los interrogantes que las diferentes acciones puedan suscitar en un escenario de evidente complejidad, convocan a un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Esto es relevante, sobre todo, ante la necesidad de implementar espacios de capacitación más o menos prolongados y planificados según los diversos grados de dificultad lingüística y que, indefectiblemente, deberán incluir la capacitación para la utilización profesional de recursos informáticos y nuevas tecnologías. En este sentido, las experiencias y propuestas innovadoras en el área de lenguas extranjeras con fines específicos, deberán necesariamente integrar parámetros para la instancia de evaluación curricular así como criterios metodológicos que puedan ser fácilmente sistematizables, codificables y transpuestos a otros ámbitos o contextos.

Referencias

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2000). La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: AA. VV. **Lenguajes: teorías y prácticas. Primer simposio en la Maestría en Ciencia del Lenguaje**. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, 2000. p. 95-109

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Modalidades e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BIZARRO, Rosa. Língua e cultura no ensino de PLE/PLS: reflexões e exemplos. In: **Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, Oporto, vol. 3, p. 117-131, 2012.

BURKE, Peter. Innovación. In: BURKE, Peter. **¿Qué es la historia del conocimiento?** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017. p. 48.

CUNHA, Maria Isabel da; LUCARELLI, Elisa. Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 24, p. 41-47, 2006

DORRONZORO, María Ignacia; KLETT, Estela (2001). Las tareas lectoras en la comprensión de textos académicos en lengua extranjera. In: **I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina**. Ponencia. Cartagena, 9-14 de diciembre de 2001.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina: situación y perspectivas**. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales, 2010.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Comp.). **Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional**. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2009.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto y equipo. Reflexiones en torno al concepto de innovación y la universidad. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Dir.). **La innovación en las universidades nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo**. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; ALBORNOZ, Mario. La Internacionalización de la educación superior y la ciencia en Argentina. In: DIDOU AUPETIT, Sylvie; JARAMILLO DE ESCOBAR, Vielka (Coord.). **Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte**. Caracas: UNESCO/IESALC, 2014. p. 17-48.

KLETT, Estela (2017). Renovar los cursos de lectocomprensión con miras a la internacionalización de los estudios. In: **V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. "Actividad de lenguaje, textos y discursos: recorridos de investigación e intervención"**. Ponencia. Rosario: 30 de agosto al 1 de setiembre de 2017.

LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 191-204.

LUCARELLI, Elisa. Las prácticas innovadoras en el aula universitaria: una mirada desde la investigación. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boécio Atrib; GHIGGI, Gomercindo (Org.). **Prácticas innovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009a. p. 17-46.

LUCARELLI, Elisa. Prácticas protagónicas e innovación en la universidad. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009b. p. 205-214.

MARIANI, María Rosa. Leer en lengua extranjera cuando no se puede ver. El poder de la tecnología. In: GARÓFALO, Silvana (Comp.). **Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 213-220.

PASERO, Carlos Alberto. **La web en lengua portuguesa. Recursos iniciales para la búsqueda de documentos de trabajo en ciencias sociales y humanidades**. Buenos Aires: Ediciones EZ, 2018.

PORRAS, Haydée; SÁNCHEZ, Rosa; MAGGI, Graciela. Una experiencia sobre la comprensión auditiva del discurso académico en inglés. In: KLETT, Estela; VASALLO, Alejandra (Org.).

Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad. Luján: Universidad Nacional de Luján, 2000. p. 105-126

QUADRANA, Daniela. La compréhension orale-auditive dans les cours de lecture-compréhension: réflexion sur les genres. **Revue de la SAPFESU**, Buenos Aires, a. 33, n. 38, p. 68-79, 2015.

RODRÍGUEZ, Marco Antonio. Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC: consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE). In: GARÓFALO, Silvana (Comp.). **Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 183-191

RUIZ, Rosaura; MARTÍNEZ, Rina; VALLADARES, Liliana. **Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento.** México: FCE/UNAM, 2010.

SILVA, Regina Célia da. Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas, desafios. **Revista de Italianística**, San Pablo, n. 26, p. 91-103, 2013.

Como citar

PASERO, Carlos A. Innovación y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2020.

Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica

Leila Maria Taveira Monteiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-5359>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

E-mail: leilamonteiro@hotmail.com

Data de submissão: 20/03/2020 | Data de aprovação: 28/04/2020

1 Introdução

Seja qual for a área do conhecimento em que se atue hoje em dia, é facilmente observável o crescente papel de destaque desempenhado pela imagem nos meios de comunicação e na vida cotidiana. Essa progressiva e inegável presença traz inúmeros desafios e questionamentos, especialmente para Professores e Educadores em geral.

Dada a riqueza de percepções inerente ao meio acadêmico, é natural que diferentes interpretações se debrucem sobre a dinâmica dessa convivência entre múltiplas linguagens nos processos de comunicação humana. Entretanto, parece haver um consenso a respeito de que os recursos visuais, ao interagir com a língua falada e escrita, concorrem para a construção de um sentido único e abrangente.

Esse significado singular resulta de distintas camadas de linguagens que se somam e dialogam, a despeito de suas particularidades e, até mesmo, por causa dessas. Ao contrário de uma eventual “competição” que se poderia imaginar entre esses sistemas diversos, é sua soma, que, de forma convergente, resulta em um sentido único, ressignificado por meio de diferentes canais semióticos que se relacionam e ajustam para a construção de um novo sentido. Referindo-se à síntese entre linguagem verbal e visual, Petrie (2003, p. 139) endossa que “de forma crescente, o significado se elabora pela fusão desses elementos.”

Como ocorre com todo sistema aberto, o complexo processo comunicativo humano se aprofunda de forma natural com o passar do tempo: enquanto alguns elementos perdem sua relevância, ou passam a funcionar de modo distinto, novos componentes se agregam, fazendo com que um contínuo processo de auto-organização promova incessante renovação e expansão.

A tecnologia tem concorrido de modo decisivo para essas alterações, ao possibilitar, em brevíssimo espaço de tempo, o surgimento de novos meios de comunicação, em especial, o modo digital. Nesse ambiente, os textos são capazes de gerar uma ampla rede de significados, pois conectam planos verbais, imagens estáticas e/ou dinâmicas e sons. Paiva (2007) observa que, curiosamente, ao mesmo tempo em que é afetada pelas novidades da tecnologia, a língua é promotora de novos gêneros que são criados, ou transformados e se divulgam através desses mesmos meios, em um contínuo processo de troca e interação.

Uma das principais consequências dessas mudanças é o deslocamento do papel central exercido, durante longo tempo, pela linguagem verbal escrita em direção a uma crescente

importância assumida pela linguagem visual. Entretanto, se por um lado, educadores e pesquisadores reconhecem a virtual fusão entre linguagem verbal e não-verbal presente em nossa cultura contemporânea, avaliamos que ainda há muito a ser feito a esse respeito em termos de pesquisa e estudo, especialmente quanto ao ambiente escolar.

Royce (2002) observa que a primazia da linguagem escrita e falada (a primeira, tradicionalmente, mais valorizada que a segunda) reduziu, durante muito tempo, a importância de recursos visuais na transmissão e na aquisição de informação e conhecimento. Entretanto, possibilitar que indivíduos em formação desenvolvam competências voltadas para novas práticas discursivas de comunicação e de expressão é parte integrante do papel do profissional da Educação como agente social.

Para fazer frente aos enormes desafios que a crescente presença da tecnologia na vida contemporânea traz para o processo comunicativo faz-se necessário incorporar ao ambiente pedagógico o conceito de “competência comunicativa multimodal” como em Royce (ibid.).

Para o autor, o conceito designa a habilidade de compreender textos cujo significado deriva da junção das linguagens visual e verbal, assim como a aptidão de nos comunicarmos através desses textos compostos, ou seja, multimodais. A conceituação proposta nasce na premissa de que a decodificação do significado se encontra atrelada ao potencial de sentido das diferentes modalidades que coparticipam do processo comunicativo, interagindo e se complementando.

Dessa forma, é nossa proposta problematizar e defender que os profissionais em foco busquem se aprofundar na temática da multimodalidade, de modo que as mudanças aqui abordadas sejam compreendidas em sua real amplitude e possam levar a ganhos para o ambiente pedagógico que, em essência, é o espaço do nosso interesse.

É fato que o aprendiz contemporâneo traz consigo uma nova visão da realidade e do processo de aquisição de conhecimento. Os apelos e estímulos visuais a que está diariamente exposto não podem ser ignorados em sua capacidade de sedução, sob o risco de que as práticas educacionais regulares pareçam pouco atraentes e nada estimulantes.

Por conseguinte, defendemos a necessidade de que a prática pedagógica se desenvolva segundo um amplo conceito de multiletramento _ como será aqui exposto _ e sugerimos o uso regular de recursos pedagógicos com amparo na multimodalidade, tais como páginas da *internet*, filmes, vídeos, ilustrações, gráficos, *slides*, dramatizações teatrais e outros.

Acreditamos que explorar essa multiplicidade de linguagens permite instrumentalizar nossos aprendizes com novas competências linguísticas e discursivas, a fim de que se tornem produtores eficientes e receptores críticos em uma sociedade marcada pela presença de textos multimodais. Para tal, são necessários professores que busquem conhecimentos sólidos nessa temática, de forma que possam explorar recursos pedagógicos amparados na múltipla coocorrência de linguagens, de forma direcionada e intencional, informada e não intuitiva.

2 Multimodalidade e multiletramento

Cope e Kalantzis (2003, p.5) definem multimodalidade como a capacidade de um texto de reunir várias linguagens além da linguagem verbal. Para os pesquisadores, “o significado se constrói de forma crescentemente multimodal _ em que os modos escritos de linguagem são uma parte e parcela de padrões do significado de natureza visual, espacial e de áudio.”

Na construção textual calcada na conexão entre elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem, cada elemento funciona de modo autônomo, com liberdade para se correlacionar de diversas maneiras, gerando novas combinações e significados que irão se transformar em um construto semiótico. Para Lemke (2002):

A especificidade e a precisão que são possíveis com um texto-imagem são imensamente maiores do que é possível com o texto, ou a imagem isolados. Nenhum texto é uma imagem. Nenhum texto tem, exatamente, o mesmo conjunto de recursos de significados que toda e qualquer imagem. Nenhuma imagem ou representação visual significa de modo completo e, unicamente, os mesmos modos que um determinado texto pode significar. É essa incomensurabilidade essencial que permite que significados genuinamente novos se realizem a partir da combinação de multimodalidades. (LEMKE, 2002, p.303)

A premissa que se impõe é a percepção do sentido como resultado da coexistência entre as linguagens escrita e visual, que não devem ser vistas como excludentes, ou opostas entre si. Na verdade, os meios verbal e imagético são complementares, pois a conjunção de imagem e texto amplia o significado de um e outro respectivamente.

Quando levada à sala de aula, a consciência a respeito desse processo somatório abre novos caminhos para a atuação do professor. É possível não apenas se buscar a utilização de recursos multimodais que enriqueçam e facilitem o processo de aquisição de conhecimento, como, igualmente, reduzir o descompasso existente entre o forte apelo da imagem nas gerações mais recentes e a primazia exercida pela linguagem linear escrita no ambiente pedagógico tradicional.

Assim, uma melhor compreensão a respeito do tema da coocorrência de linguagens e da relevância da aplicação de textos multimodais como recursos de sala de aula acarreta o entendimento de que indivíduos em formação precisam ser instrumentalizados com competências adequadas a novas exigências de leitura.

Nesse campo do saber, o termo “letramento” é solidamente reconhecido como o domínio das habilidades de escrita e leitura do texto verbal, visando à inserção e à interação no tecido social. Ao incluirmos a capacidade do indivíduo para perceber e decodificar o complexo somatório de linguagens que coexistem em um texto multimodal, criamos a necessidade de uma nova conceituação: o termo “multiletramento” deixa de se referir, exclusivamente, à capacitação mencionada para abranger a competência de se construir significação por meio de outras linguagens que não o texto linear escrito.

Segundo esses novos parâmetros, um indivíduo multiletrado é capaz de operar em ambientes onde variadas modalidades coocorrem e constroem significados que são veiculados pelas mais diversas formas de linguagem. A coexistência de diferentes dimensões,

especialmente a visual e a verbal, cria um espaço textual único a ser processado pelo receptor que, na impossibilidade de dissociar os dois elementos, desenvolve diferentes estratégias para a construção do sentido, potencializando a força de ambos, por meio de um processo de interação recíproco (Cope e Kalantzis, 2001).

A esse processo interativo entre elementos visuais e textuais Johns (1998) se refere como *VTI _ Verbal Textual Interaction*. O conceito foi proposto no relato de um estudo de caso aplicado a uma aluna de Economia, que analisou a interação entre texto linear e gráficos, texto linear e figuras, e texto linear e desenhos. A participante revelou clara preferência pelas representações visuais, justificando que tinha “preguiça” em relação ao segmento em prosa. Quando solicitada a desenvolver um trabalho com elementos visuais e texto escrito, começou pelos gráficos e, só então, passou à parte escrita, alegando que o segundo deveria explicar o primeiro, indicando perceber os elementos imagéticos como os mais relevantes. Com base nessa investigação, a autora recomenda a inclusão de gráficos, mapas, plantas baixas, desenhos técnicos e outras representações de natureza visual em cursos que frequentemente lidam com esse tipo de dados.

Já em 1985, a necessidade de se analisar os processos cognitivos envolvidos na leitura e compreensão de insumos visuais foi abordada por Pinker, em *Visual Cognition*, obra em que o autor destaca a complexidade envolvida nesses procedimentos. De lá para cá, observa-se nos meios acadêmicos uma atenção crescente em relação ao tema, até chegarmos a Gunther Kress (2010, 2009), pesquisador alemão que aborda a representação visual como produto da comunidade social em que está inserida. Em consequência, o linguista propõe que a análise de um texto multimodal leve em conta as variáveis e especificidades culturais e ideológicas da sociedade que gerou determinada imagem, assim como aquelas do meio onde esse texto circula e é consumido.

Em coautoria com Van Leeuwen, Kress elaborou um construto teórico (2006) em que propõem uma teoria de gramática visual (*The Grammar of Visual Design*) para a análise de representações pictóricas. Nesse trabalho, os pesquisadores concebem a imagem como um sistema complexo, estruturado segundo propósitos semânticos, passíveis de ser identificados. Acreditam que essa linguagem visual dialoga com o sistema de linguagem verbal e que a gramática, mais do que reger a língua e criar regras formais, permite a construção de uma imagem mental da realidade, proporcionando recursos para interpretar e dar sentido às experiências e interações sociais.

Apesar das especificidades do trabalho, a obra proporciona a profissionais das mais diversas vertentes um instrumento seguro e sedutor para melhor compreender a riqueza do conceito de multimodalidade e o papel da pluralidade de linguagens no contexto social. Os parâmetros propostos pelos autores funcionam como instrumentos confiáveis para que se desenvolva um novo olhar sobre textos multimodais, permitindo não só uma percepção mais bem inteirada, como mais segurança e melhor adequação para que sejam apresentados e explorados em nossas salas de aula.

3 Multimodalidade e multiletramento no contexto pedagógico

Embora salas de aula sejam espaços multimidiáticos por excelência, onde a linguagem escrita é, de fato, somente um dos tipos de texto que atuam para a construção do significado, o processo de integração e associação entre elementos semióticos coexistentes tem sido pouco valorizado, e a linguagem visual frequentemente fica restrita a um papel coadjuvante. Contudo, mais recentemente, vem tomando corpo a noção de que, em uma sociedade cada vez mais voltada para a imagem, torna-se essencial que instrumentos com base na multimodalidade sejam explorados de forma efetiva no espaço pedagógico.

Direcionando sua temática de pesquisa à sala de aula, Kress (2010) se surpreende com o fato de que, com frequência, professores se limitam à língua verbal escrita, como se esse fosse o único meio para a transmissão de significados. O autor destaca a necessidade de que a imagem seja explorada como elemento de comunicação e, em seus argumentos, cita uma pesquisa realizada com alunos de ciências que utilizaram desenhos para reportar observações feitas com microscópios. Nessa oportunidade, o linguista avalia que as imagens produzidas pelos alunos foram essenciais à condução do estudo e observa que, caso estivessem restritos à escrita, não poderiam descrever suas experiências de modo tão claro e preciso como os desenhos permitiram.

Em um trabalho de compreensão de leitura, realizado ao longo de dois anos, com estudantes brasileiros do ensino fundamental, Martins (2002) relata que houve casos em que as ilustrações conduziram todo o processo de compreensão, por parte dos participantes, que chegaram a ignorar o texto escrito. O leitor, nesse caso, demonstra acreditar que a imagem contém a força necessária para a compreensão do significado, assumindo menos importância a leitura do texto verbal. A pesquisadora observou, ainda, um acentuado engajamento afetivo, cognitivo e estético, em relação ao recurso visual, e os resultados da pesquisa assinalaram que seu uso influenciou o aprendizado dos alunos de modo positivo.

Canning-Wilson (2001, p. 2) argumenta que a multiplicidade sensorial, presente em textos visuais, atua de forma a facilitar a construção de modelos mentais que propiciam o aprendizado. Para a autora, recursos pedagógicos amparados na imagem podem, ainda, atuar como um poderoso elo entre o conteúdo aprendido em sala de aula e sua aplicação prática (ibid, p. 5).

Nesse contexto são, portanto, requeridas novas práticas, para a formação de indivíduos competentes para a produção de textos nascidos da pluralidade de linguagens, como também de receptores efetivos para a análise crítica de textos ancorados na coocorrência de recursos semióticos. Rojo (2009, p. 108) ressalta que “[...] essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados.”

A constatação acarreta a necessidade de que professores utilizem recursos instrucionais sob um olhar renovado, considerando a dinâmica que se estabelece entre diferentes elementos comunicativos, por meio de trocas e superposições. Dessa forma, é preciso que se atente para o fato de que aprendizes diferentes não dedicam a mesma atenção,

nem têm o mesmo nível de consciência, em relação às múltiplas ações que interagem no processo comunicativo.

Assim sendo, avaliamos ser necessário um olhar crítico a partir das novas demandas pedagógicas que se fazem sentir. Para isso, cabe a colocação de perguntas que nos levem a refletir sobre como atua e interage a dinâmica da multimodalidade nos variados textos presentes no cenário pedagógico. Avaliemos, por exemplo, os seguintes aspectos:

- Percebo meus livros e materiais didáticos de uma forma mais crítica e cuidadosa, reparando em como uma série de elementos semióticos concorrem para o sentido como um todo?
- As imagens ali presentes são apenas para atrair a atenção do leitor? Embelezar? Agradar? Ou será que desempenham um papel efetivo e/ou específico no processo de comunicação e construção do significado?
- Será que ilustrações tais como gráficos, mapas, plantas e tabelas, apenas repetem o que o texto escrito transmite, exercendo um papel complementar ou desempenham uma função única, que lhes é peculiar e intransferível, e que não pode ser atribuída ao texto escrito ou falado?
- A presença de elementos imagéticos é explorada de forma a desenvolver em meus aprendizes competências de multiletramento?
- Em caso negativo, o que devo buscar em minha própria formação para que me sinta mais preparado(a) para usar a multimodalidade presente em materiais didáticos rotineiros?
- Preocupo-me em levar meu aprendiz a se tornar um competente produtor de textos multimodais, assim como um efetivo receptor dessa pluralidade de linguagens?
- No caso de atividades digitais no computador, vídeos, filmes, comerciais e práticas pedagógicas como apresentações musicais, teatrais e dramatizações, como devo interpretar o papel dos elementos semióticos que acompanham a linguagem verbal, falada ou escrita? Qual o peso das ações, cores, ângulos, olhares, efeitos de luz, linguagem corporal e outros?
- Procuro avaliar como os elementos comunicativos desses textos afetam o sentido final?
- Como explorar adequada e efetivamente esse conjunto semiótico, capacitando nossos aprendizes para produzir e interpretar essa multiplicidade de linguagens?
- No caso do professor de linguagens: avalio como atividades ilustradas ajudam os alunos a gravar palavras novas ou desenvolver competências linguísticas específicas?
- Procuro complementar atividades do livro curricular usual com tarefas extras envolvendo recursos multimodais?

Uma vez que se espera que professores estejam aptos a lidar com as questões acima com competência e adequação, é lícito indagar como eles podem alcançar essa desejada formação. Afinal, somente produtores e leitores efetivos de textos multimodais podem contribuir para a formação de indivíduos multiletrados.

O psicólogo educacional americano Richard Mayer (2006; 2005) desenvolveu uma série de pesquisas, a respeito de processos cognitivos em aprendizagem mediada por materiais de multimídia, ou seja, aqueles que conjugam linguagem verbal com recursos imagéticos, sejam as imagens estáticas ou dinâmicas. A partir desses estudos, o autor elaborou uma teoria cognitiva de processamento da informação que denomina “Teoria Cognitiva de Aprendizado Multimídia” (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*).

Segundo Mayer, a dinâmica de construção do conhecimento se dá através de processos cognitivos de seleção e de organização, através dos quais o aprendiz se engaja, com o objetivo de construir sentido a partir da pluralidade de mensagens a que está exposto. Embora esses estudos enfoquem a compreensão e o aprendizado de temas científicos (fenômenos meteorológicos, mecânica, leis da física, entre outros), sua abrangência permite a aplicação dos mesmos princípios em qualquer ambiente pedagógico.

O modelo de Mayer conceitua o aprendiz como agente do próprio processo de construção do conhecimento. Esse sujeito desenvolve, ativamente, representações mentais, na tentativa de construir significados, a partir de novas experiências e informações e, nesse processo, seleciona, organiza e conecta conhecimento novo, que lhe chega através dos canais verbal e visual, integrando-o ao conhecimento prévio, já armazenado em sua memória.

Com base nessa teoria cognitiva, Mayer e um grupo de colegas pesquisadores desenvolveram sete princípios, para norteamento e orientação da criação e uso de materiais multimidiáticos, que combinem de modo eficiente as diferentes mídias. De forma resumida, são os seguintes:

1. O Princípio de Multimídia

Há ganhos significativos nos processos de retenção e compreensão dos insumos, quando a apresentação do assunto em questão se faz em dois, ou mais formatos distintos, ou seja, quando se utilizam palavras e figuras conjuntamente, em lugar de apenas palavras ou, somente, figuras, sendo que por figuras o autor se refere a qualquer forma, estática ou dinâmica, de gráficos, mapas, fotos, ilustrações, animação e vídeo. Quanto aos ganhos a que o pesquisador se refere, ele destaca que a avaliação diz respeito à qualidade e não à quantidade desse aprendizado.

2. O Princípio da Contiguidade

O processo de aprendizado é mais efetivo, quando palavras e figuras, ou animação e narração, que estão correlacionadas, são apresentadas uma próxima a outra. A apresentação paralela, argumenta o autor, facilita a construção de ligações referenciais entre os diferentes modos de representação, visual e verbal, e, por conseguinte, a compreensão. Em consequência, no que tange a materiais de multimídia, as apresentações simultâneas são mais eficientes do que as sucessivas.

3- O Princípio da Coerência

Consegue-se um melhor aprendizado, quando há uma economia no material, de modo que informações irrelevantes não interfiram, negativamente, no processamento das mensagens que realmente importam. Esse material extra, mesmo que atraente, compete por atenção, desviando o foco do aprendiz, e exige recursos cognitivos que sobrecarregam o processo de aprendizagem. Assim, um material multimodal deve ser curto e objetivo, de modo a permitir a construção de uma representação mental coerente, baseada, apenas, nos elementos-chave do conteúdo a ser elaborado pelo aprendiz.

4. O Princípio da Contiguidade Espacial

Esse princípio diz respeito à proximidade de palavras e imagens, ou seja, é quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas. A disposição simultânea de palavras e gravuras evita que o aprendiz tenha que fazer uso de recursos cognitivos para buscar, visualmente, seja em uma página de livro, ou em uma tela, os elementos das diferentes linguagens o que dificultaria sua retenção na memória. O fato de poderem processar os estímulos ao mesmo tempo facilita o aprendizado de modo significativo.

5. O Princípio da Contiguidade Temporal

O Princípio da Contiguidade Temporal postula que o aprendizado é melhor quando narração oral e animação ocorrem simultaneamente, ao invés de sucessivamente. Quando os trechos correspondentes a representações verbais e visuais ocorrem ao mesmo tempo, é mais provável que o aprendiz seja capaz de construir conexões mentais entre ambas e gravá-las em sua memória de trabalho. Esse processo se torna mais difícil se o insumo sonoro e o visual ocorrem em separado.

6. O Princípio da Modalidade

Alunos aprendem, de modo mais efetivo, a partir de animação e narração oral, do que de animação e texto escrito, isto é, o resultado é mais eficiente quando se alia animação a texto verbal-auditivo. Os termos “efetivo” e “eficiente” se referem, segundo o pesquisador, à qualidade da retenção do conhecimento e sua real incorporação ao repertório do aprendiz.

7. O Princípio das Diferenças Individuais

Esse princípio se volta para a investigação do perfil de aprendiz que mais e melhor se beneficia com o uso de materiais de multimídia, desenvolvidos segundo os princípios sobre os quais discorreremos. Para Mayer, o efeito da utilização de materiais de multimídia, bem elaborados, beneficia de modo mais contundente aprendizes com baixo nível de conhecimento prévio, em relação ao assunto em questão, do que aqueles com muito conhecimento anterior. Para o pesquisador, o ganho mais expressivo ocorre com indivíduos de conhecimento prévio mais reduzido, porque a estrutura dos recursos não exige que recorram a processos cognitivos mais elaborados e permite que possam se concentrar na construção e na interação das representações verbais e pictóricas e sua consequente compreensão e retenção na memória de trabalho.

Se os seis primeiros princípios, postulados por Richards Mayer e seus seguidores, enfocam parâmetros que concernem à criação de materiais multimidiáticos, o último aborda o outro lado da questão: aqueles para quem esse material é produzido. Esse preceito nos é

especialmente caro, pois o espaço da sala de aula é, em sua essência, um cenário em que as individualidades, de forma frequente, se sobrepõem aos pressupostos e conceitos mais sólidos.

É virtualmente impossível que se garanta um resultado uniforme na aplicação de qualquer recurso instrucional, por mais verificado e testado, mesmo quando amparado em bases teóricas reconhecidas. Parece-nos, contudo, que, em seu conjunto, a teoria de Mayer oferece um todo coerente e consistente para a produção de materiais que conjuguem diversas modalidades e, do mesmo modo, serve de orientação e inspiração no processo de escolha e aplicação desses materiais no contexto pedagógico.

4 Conclusões

Ao longo deste ensaio, foi nossa proposta problematizar o crescente desafio para escola e professores que é hoje a formação de alunos segundo um enfoque de multiletramento, avançando além do conceito original de que saber ler e escrever é dominar essas habilidades no plano da linguagem linear escrita.

Os estudos e debates teóricos aqui abordados parecem sinalizar que um conceito abrangente de letramento, ou seja, de multiletramento, reflete um processo de aquisição de conhecimento ancorado na pluralidade de representações da informação. Esse mecanismo se torna essencial, na medida em que a tecnologia afeta de forma cada vez mais profunda o mundo que nos cerca, trazendo consigo uma linguagem multifacetada, que resulta da coocorrência de diferentes planos semióticos. Desse modo, uma formação acadêmica que contemple essas novas demandas melhor os prepara para o mundo permitindo a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade contemporânea.

Entretanto, se pesquisadores são de opinião que, de modo geral, recursos multimidiáticos proporcionam ambientes de aprendizagem atraentes e vantajosos, tanto para alunos como para professores, surge a exigência de que esses profissionais estejam aptos a fazer o melhor uso desses instrumentos e a levar seus aprendizes a desenvolver ampla competência como leitores e produtores de textos multimodais.

Para concluir, gostaríamos de destacar que a coexistência de diversos modos de representação como escrita, imagem, sons e cores não é uma novidade no processo comunicativo humano. Entretanto, nossa proposta é trazer para o debate um novo enfoque sobre essa temática segundo o olhar da Multimodalidade. Para os pesquisadores Kress e Van Leeuwen (2009), o conceito inova ao tentar compreender um texto multimodal com a mesma precisão de detalhes metodológicos que a análise do discurso faz com um texto linguístico. Essa abordagem reconhece a redução da importância do texto verbal escrito e permite a compreensão do texto multimodal como um construto social resultante do somatório de modos que ali interagem e significam. É sobre a importância desse novo olhar que aqui nos propusemos a discorrer.

Referências

CANNING-WILSON, Christine. Visual & Language Learning: Is There a Connection? **ELT Newsletter**, Article 48, February, 2001. Disponível em: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies). London: Routledge. 2nd ed. 2003. 368 p.

_____; _____. (Eds.). **Transformations in Language and Learning**: Perspectives in Multiliteracies. London: Routledge. 2001. 152 p.

JOHNS, Ann M. The visual and the verbal: a case study in macroeconomics. **English for Specific Purposes**, v.17, n.2, p. 183-97. 1998.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge Falmer. 2010. 152 p.

_____. **Multimodality**: Exploring Contemporary Methods of Communication. London: Routledge Falmer. 2009. 236 p.

_____, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Semiótica Discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. P. 21 – 66.

_____.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge Falmer. 2nd ed. 2006. 291 p.

LEMKE, Jay L. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 299-325. 2002.

MARTINS, Isabel Gomes Rodrigues. Visual Imagery in School Science Textbooks, In: GRAESSER Arthur C; OTERO, José; LEON, José A. (Eds.). **The Psychology of Science Text Comprehension**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 2002. p. 73-90. 472 p.

MAYER, E. Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 8th ed. 2006. 210 p.

_____. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. 663 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Narrativas Multimídia de Aprendizagem de Língua Inglesa**: Um Gênero Emergente. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. 2007. Tubarão. Anais/Proceedings. (CD-ROM): UNISUL, 2007. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 15 agosto 2009.

PETRIE, Gina Mikel. ESL Teachers' Views on Visual Language: A Grounded Theory. **The Reading Matrix**, v. 3, n. 2, p. 137-68. 2003.

PINKER, Steven. **Visual Cognition**. Cambridge. MA: MIT Press. 1985. 290 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROYCE, Terry. Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. **TESOL Quarterly**, v.36, n. 2, p. 191- 205. 2002.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha avó, Maria de Lourdes Villas Taveira, professora e diretora exemplar, que por sua dedicação, integridade e amor ao ofício do Magistério sempre me inspirou em minha trajetória profissional.

Como citar

MONTEIRO, Leila M. T. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2020.

O ensino da gramática na Educação Básica: o lúdico em sala de aula

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Pedagogo na Universidade Federal do Paraná (UFPR)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5908-1982>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9745765597592374>

E-mail: sid.educacaocp@gmail.com

Fabiana Veríssimo de Alencar

Especialização em Gramática da Língua Portuguesa pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e Especialização em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Professora da rede municipal de Ensino da cidade de Cornélio Procópio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6439-1344>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3587666161969805>

E-mail: fabianav.alencar@yahoo.com.br

Data de submissão: 11/04/2020 | Data de aprovação: 17/05/2020

1 Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de gramática é importante para formação plena do cidadão e está além de práticas tradicionais que enfatizam a memorização de regras. É necessário que o aluno seja conduzido ao conhecimento científico por meio da compreensão da utilidade prática da gramática. A opressão linguística que algumas vezes norteia o ensino da gramática afasta e cria barreiras para que ocorra a efetivação da aprendizagem. Assim, é necessário elaborar diferentes estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Este ensaio versa sobre a importância da execução de atividades lúdicas e do ensino contextualizado no processo de ensino e aprendizagem de gramática da Língua Portuguesa. A heterogeneidade presente no ambiente escolar aponta para as especificidades e características individuais que cada educando encontra no processo de aprendizagem. As crianças aprendem e se desenvolvem de formas diferentes e inúmeros fatores relacionados ao cotidiano das suas vivências interferem nesse processo. Chabanne (2006) afirma que a dificuldade de aprendizagem se manifesta quando o educando encontra obstáculos ao seu entendimento em relação a determinado assunto e, para que o ensino ocorra de maneira efetiva, é necessário esforço a partir de um processo significativo.

Dessa forma, é imprescindível uma abordagem que conduza os educandos à compreensão da relevância e aplicabilidade da gramática por meio de estratégias reflexivas, lúdicas e contextualizadas em relação às situações comunicativas experimentadas pelo falante da língua.

O presente estudo tem como objetivo abordar a temática do ensino de gramática da Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo como base o uso de estratégias lúdicas com

intuito de diminuir as dificuldades de aprendizagem, e que esta ocorra de forma mais prazerosa e significativa.

Percebe-se a necessidade de se adotarem estratégias de ensino diferentes para a aprendizagem da gramática da Língua Portuguesa. A utilização de diferentes estratégias é especialmente concebida ao considerar que os dados obtidos por avaliações nacionais relevam que os estudantes brasileiros não apresentam um desempenho satisfatório em relação à Língua Portuguesa. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do país. Assim, na Educação Básica, a Provinha Brasil¹ e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são aplicadas, respectivamente, aos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A Prova Brasil é aplicada para alunos de 5º ao 9º ano da rede estadual, municipal e federal e oferece resultados que são utilizados no cálculo do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) (BRASIL, 2017).

O Ministério da Educação tem como instrumento a ANA para acompanhar a eficácia do programa de Alfabetização “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como meta formar professores para que a alfabetização, leitura, escrita e matemática de todas as crianças até oito anos de idade. A Secretaria de Alfabetização da Educação Básica (SAEBE) revelou, no ano de 2017, pequenos avanços em relação à aprendizagem de língua portuguesa nos alunos do 5º e 9º ano, ou seja, os estudantes brasileiros apresentam um nível médio de proficiência, o que revela padrões básicos de conhecimentos (BRASIL, 2017).

Apesar dos avanços, é possível aferir que os dados revelados pelas avaliações supracitadas ainda demonstram uma aprendizagem incipiente das crianças brasileiras em relação à língua portuguesa, o que justifica a importância de se pensar em novas estratégias de ensino que possam suprir as falhas neste processo que refletem sobretudo nos baixos índices nas avaliações. Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica foi o método utilizado para fundamentar as discussões sobre o ensino lúdico e contextualizado da gramática para alunos com dificuldades de aprendizagem.

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica tem como fonte livros e artigos científicos que tratam da temática pesquisada. Este trabalho se organiza em três seções: a primeira reflete sobre o ensino da gramática na contemporaneidade; a segunda tece considerações relevantes sobre adotar uma abordagem lúdica para o ensino da gramática na Educação Básica; e a terceira, e última, aponta duas sugestões de atividades para o ensino de gramática, tendo como base a ludicidade.

¹ A Provinha Brasil não é uma avaliação externa e não gera índices que indiquem a situação do sistema de ensino brasileiro. Seus resultados são de uso interno da escola e não servem para embasar políticas públicas.

2 O ensino da gramática na Educação Básica

A gramática é um ramo da linguística presente nos currículos do Ensino Fundamental, Médio e Educação Superior; por isso, ela se torna uma disciplina importante e desempenha um papel fundamental na sociedade. A utilização e emprego adequado da gramática nas situações comunicativas são importantes responsáveis pela manutenção de poder e status sociais.

Bechara (2009) pontua a existência de vários tipos de gramática. Para o autor, as gramáticas científicas possuem abordagens diferentes em relação ao estudo da língua. Assim, a gramática geral ou universal estuda os fundamentos teóricos dos conceitos gramaticais; enquanto a gramática comparada estuda origens semelhantes em diferentes línguas; a gramática histórica busca compreender a sua evolução no tempo e, por fim, a gramática descritiva objetiva descrever as observações linguísticas atestadas entre os falantes de uma determinada língua.

De acordo Bechara (2009), a gramática normativa está presente nas práticas pedagógicas, visto que tem como finalidade difundir a norma-padrão da língua portuguesa, sendo uma abordagem comum aos professores que lecionam gramática na Educação Básica, tendo como foco o ensino das regras para adequada utilização nas modalidades oral e escrita. Outro fator destacado por Geraldini (1991) consiste na inserção do livro didático na prática pedagógica do professor, quando este o utiliza apenas como um manual de como ensinar o outro, agravando ainda mais o despreparo docente.

Grande parte do tempo e esforço dos professores e alunos, durante os anos de escolarização, é destinado ao estudo de regras e resolução de problemas, em que os conteúdos são apresentados de forma estanque, desconectados da sua utilização prática, ou seja, com fim em si mesmo. Para tanto, torna-se necessário conceber que o ensino da língua deve superar tais concepções tradicionais, não apenas com novas metodologias, mas remodelando o próprio conteúdo ensinado (SILVA; PILATI; DIAS, 2010).

Luft (2002), aponta que a gramática tradicional é uma herança greco-latina, da qual derivam a gramática normativa e a descritiva. Posteriormente, a gramática tornou-se fruto de estudos mais profundos de autores que se debruçaram sobre o campo da linguística, como por exemplo Saussure (1945, 2008).

É preciso considerar que a heterogeneidade linguística presente no Brasil é influenciada por fatores geográficos e sociais, que refletem a falta de consenso sobre as abordagens de ensino. Há teóricos que afirmam que as classes populares devem aprender a variedade linguística, tendo como instrumento de luta para superação das desigualdades sociais (POSSENTI, 1992) e, por outro lado, aqueles que enfatizam o ensino da norma-padrão culta e a variedade linguística das camadas populares para comunicação.

Contudo, a problemática instala-se sobre qual abordagem deve ser considerada pelo professor que ensina a língua portuguesa na Educação Básica, sobretudo, ao se deparar com estudantes com dificuldades de aprendizagem e dados sobre o domínio da língua portuguesa não tão animadores.

Para Silva, Pilati e Dias (2010), a linguagem deve-se configurar na expressão do pensamento, além de apenas instrumento de comunicação, ou seja, deve ser um instrumento de interação humana, política e social. Nesta perspectiva, o professor que ensina língua portuguesa na Educação Básica necessita oportunizar aos alunos o domínio de um sistema padrão, sem que desvalorize as manifestações linguísticas culturais e sociais. O ensino, nesta perspectiva, baseia-se em uma concepção de ensino multilíngue, ou seja, incluindo as variantes linguísticas sem depreciar ou tecer juízo de valores para cada uma delas (SILVA, 1997; GERALDI, 1991; POSSENTI, 1992).

Nesse sentido, Travaglia (2002) destaca a necessidade de o professor ter clareza das concepções de linguagem, uma vez que a maneira como se concebe esta afeta profundamente o fazer pedagógico do professor de língua portuguesa. O parecer do Conselho Nacional de Educação/CES 492, de 3 de abril de 2001, homologa as diretrizes curriculares do curso de Letras que elenca objetivos a serem alcançados pelos graduandos em Letras, dentre os quais está uma formação que seja capaz de “lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (BRASIL, 2001, p. 30).

O documento do Conselho Nacional citado acima (BRASIL, 2001) ainda destaca que os estudantes em Letras devem dominar o uso da língua, objetos de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, bem como ser capaz de refletir de forma teórica sobre aspectos da linguagem e ainda destaca competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em curso de graduação em Letras para que possam atuar como futuros professores; dentre as quais, apontamos algumas:

- a) domínio do uso da língua portuguesa nas suas manifestações oral e escrita em termos de recepção e produção de textos, b) a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; c) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; d) domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

Assim, torna-se necessário refletir sobre os métodos e abordagens de ensino que respondam às demandas da sala de aula, sendo capazes de conciliar o ensino da variedade padrão, com as variedades linguísticas presentes do Brasil (SILVA; PILATI; DIAS, 2010). Para os autores, consiste em pensar estratégias para transpor os conhecimentos aprendidos durante a graduação e torná-los acessíveis aos estudantes da Educação Básica de forma clara e segura. Tais proposições serão abordadas na próxima seção.

3 Ludicidade e o ensino de gramática na Educação Básica

O conhecimento prévio que o aluno possui pode ser o ponto de partida para o ensino de novos conteúdos. Portanto, a utilização de jogos, as confecções de materiais didáticos, o

uso das tecnologias de informação e comunicação, música e outros, podem contribuir de forma significativa para a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos estudantes.

Brenelli (2015), em seus estudos, afirma que ensinar por meio de jogos é uma maneira de manter o interesse do aluno. Assim, a utilização de músicas, a confecção de jogos e o uso das tecnologias surgem como estratégias para impulsionar o ensino da gramática.

Para a autora:

Utilizar jogos em contextos educacionais com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos seus professores, e, por outro, estaria atuando a fim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdo (BRENELLI, 2015, p. 27).

A gramática ensinada na perspectiva da ludicidade tem como objetivo criar um ambiente no qual ocorra uma aprendizagem crítica e participativa. Kunz (1996) ressalta que é por meio das atividades lúdicas que a autonomia pode ser alcançada. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um local de troca de experiências, onde o saber cultural e científico acumulado historicamente deve ser ensinado. Por este motivo, a ludicidade tem como objetivo potencializar a aprendizagem.

O ensino contextualizado, ou seja, partindo de conhecimentos que o indivíduo já possui, torna a aprendizagem significativa. Para Ausubel (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação estabelece conexão com conhecimentos que já estão presentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Nesta perspectiva, o ensino da gramática em qualquer etapa ou modalidade de ensino deve partir da escolha de um material potencialmente significativo, ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para que a aprendizagem aconteça de forma significativa, prazerosa e interessante.

Gandin (2001) faz menção à utilização de projetos como abordagem de ensino para a efetivação da aprendizagem. Os projetos de ensino devem contemplar temas de interesse dos alunos, com foco nos conhecimentos científicos. Vale ressaltar que o trabalho baseado em projetos tem a prática como atividade norteadora, ou seja, o aluno não é mero ouvinte, mas participante ao interagir com os conhecimentos adquiridos.

O Conselho da Europa (2001) afirma que a utilização de músicas, a construção de jogos e o acesso às tecnologias de comunicação e informação são extremamente importantes para transformar o espaço da sala de aula em um lugar de construção de conhecimento e atribuição de significados. Desta maneira, as estratégias de ensino adotadas pelo professor devem cumprir um propósito comunicativo para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos.

Rixon (1981) destaca que, para dimensionar o trabalho pedagógico de forma lúdica, não basta pensar em jogos, músicas, pois requer introduzir o conteúdo de forma adequada, com regras bem definidas e explicadas. Contudo, Fernandez (1987) coloca o jogo como uma das melhores abordagens para aprendizagem de uma língua, pois o jogo possibilita que a criança ou adolescente organize seu pensamento, linguagem e, sobretudo, faça o uso da língua no processo de interação.

Chaguri (2009) identifica o jogo como estratégia para ensino de gramática de forma a auxiliar na fixação dos conteúdos, estimulando o processo cognitivo do estudante para que possa respeitar regras, limites, desenvolver sua criatividade e pensamento. Assim, ao ensinar de forma lúdica, o professor faz uso de atividades divertidas que fogem do formalismo que normalmente o ensino da gramática carrega.

4 Propostas lúdicas para o ensino da gramática na Educação Básica

Abaixo serão apresentadas duas atividades elaboradas pelos autores como possibilidade para o ensino da gramática na Educação Básica em uma perspectiva lúdica ao explorar recursos musicais e jogos. Vale ressaltar que tais propostas podem ser utilizadas pelo professor e adaptada de acordo com a realidade e objetivos almejados.

Quadro 1 - Atividade 1 – Paródia musical

Atividade	Paródia musical.
Objetivo	Retomar conceitos de verbos e conjugações em outros tempos verbais.
Recursos	Letra da música; áudio ou vídeo para apreciação dos alunos.
Música	“Fico Assim Sem Você, Claudinho e Buchecha”
Letra da Música	<p>Avião sem asa Fogueira sem brasa Sou eu assim, sem você Futebol sem bola Piu-Piu sem Frajola Sou eu assim, sem você</p> <p>Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes Vão poder falar por mim</p> <p>Amor sem beijinho Buchecha sem Claudinho Sou eu assim sem você Circo sem palhaço Namoro sem abraço Sou eu assim sem você</p> <p>Tô louco pra te ver chegar Tô louco pra te ter nas mãos Deitar no teu abraço Retomar o pedaço Que falta no meu coração</p> <p>Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo</p>

	<p>Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo</p> <p>Por quê? Por quê?</p> <p>Neném sem chupeta Romeu sem Julieta Sou eu assim, sem você Carro sem estrada Queijo sem goiabada Sou eu assim, sem você Você</p> <p>Por que é que tem que ser assim? Se o meu desejo não tem fim Eu te quero a todo instante Nem mil alto-falantes Vão poder falar por mim</p> <p>Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo</p> <p>Eu não existo longe de você E a solidão é o meu pior castigo Eu conto as horas pra poder te ver Mas o relógio tá de mal comigo</p> <p>Por quê? Por quê? Compositor: Abdullah e Cacá Moraes</p>
Desenvolvimento	Criação de paródias trocando os tempos verbais e discussão acerca dos significados das palavras.
Avaliação da aprendizagem	Interação, participação e envolvimento dos estudantes durante a realização da atividade proposta.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2 - Atividade 2 – O jogo dos porquês

Atividade	Jogo dos “PORQUÊS”
Objetivo	Ensinar a utilização dos quatro tipos de porquês, em seus contextos e significados.
Recursos	Um dado com os porquês em suas quatro faces, e faces restantes, com a opção de produzir uma frase.

Modelo	
Desenvolvimento	<p>O professor explica a utilização dos porquês; Organiza a turma em grupos; O professor estipula a quantidade de jogadas; Durante as jogadas os participantes devem formular frases de acordo com o porquê sorteado; Estipular uma pontuação para cada frase formulada de acordo com o porquê sorteado; Os estudantes anotam suas frases e no final do jogo somam a pontuação de cada grupo;</p>
Avaliação da aprendizagem	<p>Acontece no decorrer da atividade do jogo, a maneira como os alunos se envolvem, participam e expõem seus conhecimentos acerca do conteúdo dos porquês.</p>

Fonte: Elaboração própria

A atividade 1, “paródia musical”, tem como objetivo promover uma aprendizagem significativa, sendo a música uma estratégia lúdica que permite aos estudantes utilizar diferentes tipos de tempos verbais e ao mesmo tempo refletir sobre as regras e utilização correta. A música proporciona aos estudantes um ambiente agradável e permite que conheçam diferentes repertórios musicais. A atividade 2 tem como objetivo promover a aprendizagem da utilização dos porquês, por meio da confecção e aplicação e apreciação de um jogo, que permite situações de interações do sujeito da aprendizagem com o objeto do conhecimento.

Tais sugestões têm como base a perspectiva adotada neste trabalho, ou seja, abordagem lúdica para o ensino da gramática da língua portuguesa, no entanto, não se esgotam, visto que são inúmeras as possibilidades e estratégias, bem como os conteúdos gramaticais da Língua Portuguesa. São apenas exemplos para que sirvam de inspiração para a criação de outras estratégias que possam ser elaboradas a partir de pesquisas, de consultas à internet, a manuais e aos livros com recursos para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

5 Considerações Finais

O ensino de gramática deve ter como objetivo a formação de cidadãos que conheçam os diversos tipos e gêneros textuais, fazendo uso das habilidades de leitura, escrita e interpretação em diversos contextos sociais. Nesta perspectiva, o ensino deve preparar o aluno para viver em uma sociedade em constante transformação, apresentando os conteúdos

para além de decorar regras para atingir notas. O ensino de gramática deve proporcionar ao aluno tornar-se sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e não apenas mero receptor de conhecimentos, decorando regras as quais não compreende e não utiliza em seu cotidiano.

Neste estudo, foram abordadas discussões sobre o ensino de gramática na contemporaneidade, tendo em vista a necessidade de transpor os modelos tradicionais desconectados do cotidiano do estudante. Destarte, o ensino da gramática reflexiva, de forma lúdica e contextualizada, é uma estratégia importante para consolidar a qualidade no ensino da Língua Portuguesa, sendo imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Posto isto, conclui-se que o ensino da gramática em uma perspectiva lúdica é amplamente pedagógico e não apenas entretenimento, contudo é um campo que requer mais estudos e pesquisas.

Referências

ANTUNES, C.; ALVES, R. **O aluno, o professor, a escola**: Uma conversa sobre educação (livro eletrônico) – Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2016. (Coleção Papyrus Debates).

AUSUBEL D, NOVAK JD, HANESIAN H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana. 1980.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Nova Fronteira, 2009.

BRENELLI, R. P. **Jogo Como Espaço Para Pensar**: A construção de noções lógicas e aritméticas [livro eletrônico] Campinas, SP: Papyrus Editora, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, Parecer CNE/CES nº 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.114/2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2017.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Gramática reflexiva**. São Paulo: Atual, 1999.

CHABANNE, J. L. **Dificuldades de aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. Ática, 2006.

CHAGURI, J. O ensino do espanhol com atividades lúdicas para aprendizes brasileiros. **Revista X**. Vol. 2 pp. 73-89, 2009.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

FÉRNANDEZ, S. **Didáctica de la gramática**: teorías lingüísticas – sistemas de la lengua. Madrid: Narcea, 1987.

GANDIN, D. Educação política na escola. In: **Escola e transformação social**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 101-112.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1996.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. Globo Livros, 2002.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, S. **Gramática e Análise do Discurso**. Cadernos de Estudos Linguísticos, 1992.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística general** [1916]. Buenos Aires: Losada, 1945.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa**. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000: 59-70.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIXON, S. **How to use games in language teaching**. London and Basingstoke: ELTS, 1981.

SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se aprende**. São Paulo: Contexto, 1997.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, G. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

Agradecimentos

Ao programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que permite enriquecer tanto as discussões acerca do ensino na Educação Básica.

Como citar

SANCHEZ JÚNIOR, Sidney L.; ALENCAR, Fabiana V. O ensino da gramática na Educação Básica: o lúdico em sala de aula. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 95-105, jan./jun. 2020.

Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6986-9116>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9565890550117168>

E-mail: prof.quezialopes@gmail.com

Data de submissão: 10/04/2020 | Data de aprovação: 18/05/2020

A linguagem sempre foi um tema de destaque nos estudos científico-filosóficos, ajudando a explicar como o homem se relaciona com o mundo, interage com seus semelhantes e de que maneira ela particulariza o ser humano das demais espécies. Com o surgimento da Linguística, no início do século XX, a partir da publicação da obra póstuma “Curso de linguística geral”, de Ferdinand de Saussure, em 1916, as questões referentes a esse tema ganharam um novo status, passando a ser explicadas por meio de referenciais teórico-metodológicos próprios. Os estudos sobre a linguagem também passaram a atender a objetivos exclusivos a ela mesma, não servindo apenas para explicar questões indiretamente ligadas a ela, como o estudo de civilizações passadas, a elucidação de textos antigos ou o tratamento de questões filosóficas que envolvessem a relação homem-linguagem-coisa/mundo. Outra alteração com relação ao tratamento da linguagem provocada pela Linguística corresponde ao caráter descritivo com que os fatos da língua passaram a ser analisados. A postura prescritiva/normativa diante da língua passou, então, a ser substituída por um olhar neutro e objetivo sobre os fenômenos linguísticos, requisitos do trabalho com qualquer ciência.

Desde os seus primeiros passos, a Linguística tem oferecido valiosas colaborações para o entendimento da linguagem, o que tem sido aproveitado por educadores para guiar atualmente o trabalho coerente, produtivo e significativo com a língua. Ressalta-se, porém, que esse diálogo entre teoria e prática educativa ainda é muito recente, tendo ganhado forças a partir dos anos de 1970 e 1980 com a democratização da educação, que levantou o debate a respeito das novas demandas e problemas da educação e, conseqüentemente, clamou pelo seu ajustamento. Também ganhou forças nos anos 90, com a publicação das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. Esses documentos viram, no referencial teórico-metodológico da Linguística, o potencial de melhora para a educação em língua materna e passaram, com o auxílio desta ciência, a orientar a prática docente para um trabalho adequado com a língua.

Um dos primeiros passos da intervenção da linguística foi sentido na orientação sobre o trabalho com a gramática em sala de aula. Problematizou-se o ensino pautado apenas na gramática normativa como se esta representasse a própria língua. Condenaram-se a postura prescritiva e discriminatória deste trabalho que visava à correção gramatical dos discentes e o ensino centrado na metalinguagem a partir de exercícios automatizados e descontextualizados. Além disso, criticaram-se o ensino caracterizado como repetitivo,

desligado de sua utilidade prática, não pautado em usos efetivos, mas em exemplos inventados e desconexos, o ensino que não priorizava as atividades de produção e compreensão textuais e que desconsiderava as variedades linguísticas inerentes do nosso idioma.

Entre os maiores problemas identificados pela Linguística para essa postura pedagógica, estão a falta de confiança e domínio de uso da língua pelos alunos, mesmo após anos de escolarização, e de interesse deles pelo trabalho com sua língua materna, condensados no discurso de que português é muito difícil e de que ninguém sabe bem português (BAGNO, 1999a). Como consequência disso também, o Brasil tem experimentado resultados negativos em avaliações nacionais e internacionais que mensurem os domínios de leitura e escrita.

Nesse redirecionamento dos estudos da linguagem, a Linguística também mostrou a necessidade de se tratarem adequadamente algumas noções, como a de fala e escrita e o relacionamento entre elas. Diante disso, a proposta deste trabalho é discutir a relação entre oralidade e escrita nas práticas pedagógicas, a partir deste novo tratamento oferecido pela Linguística e defendido pelos parâmetros oficiais para o ensino de língua materna, o da perspectiva dos multiletramentos. A escolha desse debate se assenta na necessidade de se desfazerem os equívocos que perduram por trás deste tema e ampliar seu campo de aplicação, de modo a fornecer aos alunos ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento comunicativo. Para isso, propõe-se aqui uma ampla revisão da literatura a esse respeito e uma problematização de como essas questões podem ser abordadas em atividades práticas pelo professor, sobretudo dentro do diálogo língua-literatura.

Os estudos linguísticos atuais têm mostrado que durante muito tempo fala e escrita foram tratadas inadequadamente como conceitos dicotômicos, além de a escrita ter recebido importância superior à fala, apesar de esta ser muito crucial no dia a dia. Além disso, a fala, como bem discutiram Dionísio e Marcuschi (2007), foi, por muito tempo, analisada pelo olhar da gramática, o que resultou em uma visão preconceituosa e estigmatizada dela, considerando-a descontínua e pouco organizada, pensamento que perdura ainda hoje na crença de muitas pessoas e em muitas práticas escolares.

Outro preconceito, mas agora com relação à escrita, é considerá-la mera transcrição da fala e associar problemas de escrita a uma “má” produção oral. Também foi tratada como equívoco a ideia de que a escrita deve servir de modelo de fala, sem considerar as particularidades de cada uma.

Verifica-se na Linguística sobre esse ponto que, dado o caráter mais fixo da escrita, esta costuma sofrer maior pressão normativa quanto aos padrões gramaticais, enquanto a fala, por estar associada muitas vezes a situações mais espontâneas, deixa transparecer melhor a heterogeneidade inerente das línguas, razão pela qual ela vem sendo tomada como objeto de estudo das pesquisas interessadas em investigar fenômenos linguísticos. Em outros termos, é justamente por não sofrer tanto tais pressões prescritivas que a fala acaba por revelar o uso real, concreto da língua, não significando, porém, que seja acessória à escrita ou que tais variações em seu escopo sejam aleatórias, casuais ou assistemáticas. São, pelo

contrário, reguladas por fatores internos e externos à língua envolvidos na produção linguística.

Estudos mais atuais, a exemplo de Koch e Elias (2015b), têm mostrado também que fala e escrita são duas modalidades da língua que configuram um contínuo tipológico caracterizado tanto pelas aproximações entre essas modalidades nos variados gêneros textuais quanto pelas particularidades que guardam em si, o que torna bastante difícil definir, muitas vezes, o limite entre elas. Por esta razão, encontramos muitos textos orais próximos da escrita, como conferências ou palestras, e textos escritos que se aproximam muito da fala, como ocorre em bilhetes ou mensagens eletrônicas.

Além disso, os estudiosos têm alertado que é preciso ter cuidado também ao categorizar certos textos escritos que são produzidos para serem falados posteriormente, como é o caso das produções teatrais ou de textos falados que são, na verdade, oralização do texto escrito, como ocorrem nos telejornais ou comunicações de rádio.

Apesar dessas aproximações que colocam textos em contínuo, da fala mais espontânea até a escrita mais formal/monitorada, pressupondo-se modalidades intermediárias entre esses dois polos, é possível ainda apontar certas particularidades de cada uma dessas modalidades.

Koch e Elias (2015b, p. 13-14) chamam atenção para o critério de participação entre os interlocutores nas produções verbais. Segundo este fator, o texto escrito seria marcado por uma dialogicidade ideal, quando o escritor conjectura respostas e reações do leitor. Por esta razão também contexto de produção e de recepção não coincidem (nem no tempo, nem no espaço) nessa modalidade, o que permite um maior planejamento do escritor na produção de seu texto. Já no texto falado, a dialogicidade seria real, uma vez que o contexto de produção e recepção coincidem, configurando uma interlocução ativa e resultando, muitas vezes, em coautoria. Aqui o texto é construído no momento da interação, estando os interlocutores copresentes. Essa coprodução da fala, porém, se dá em diferentes graus, a depender do grau de formalidade do texto, o que aproxima, muitas vezes, um texto falado de um texto escrito, como vimos anteriormente. Além disso, ambas as modalidades costumam ter uma sintaxe característica e uma noção de dinamicidade própria, sendo a escrita de caráter mais estático, e a fala, mais dinâmico.

Essas especificidades de cada modalidade podem ser úteis a um trabalho em sala de aula, sobretudo no contexto de apreensão do sistema de escrita pela criança em fase de alfabetização. Autores como os supracitados mostram que traços comuns nas produções dessas crianças são, na verdade, marcas de oralidade numa modalidade (a escrita) que ainda está sendo fixada pela criança, por isso as interferências de uma modalidade para outra (KOCH; ELIAS, 2015b). Além disso, sabemos que a fala, marcada por aspectos fonéticos e pela variação linguística, influencia na alfabetização, sobretudo porque o nosso sistema de escrita alfabética é fonológico e não fonético. Por esta razão, requer um trabalho sistemático de conscientização fonológica e de um processo de entendimento da correlação grafêmico-fonêmico, como advogam autores como Scliar-Cabral (2003), Garcia (2008) e outros.

Koch e Elias (2015b) pontuam, como as principais marcas que as crianças costumam imprimir no texto escrito, a questão da referência, das repetições, do uso de organizadores textuais típicos da fala (“e, aí, daí, então...”), a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o uso do discurso direto sem presença de verbos *dicendi* ou de marcadores introdutórios de diálogo, a segmentação gráfica (ocorrendo no equívoco de segmentar demais as palavras ou emendar vocábulos como são pronunciados). Esses dados podem servir de referência para a intervenção do professor durante a fase de aquisição da escrita. Já o trabalho de conscientização fonológica pode auxiliar os alunos em fase de alfabetização nas generalizações fonéticas do nosso sistema de escrita, mostrando que nem toda variação presente na língua é representada na escrita.

As autoras pontuam, ainda, que, ao se trabalhar cada fator que caracteriza fala e escrita, é possível levar o aluno a perceber as particularidades, aproximações e diferenças entre o texto escrito e o oral, ajudando o aluno a construir o modelo de texto escrito e a se apropriar dos recursos dessa modalidade. (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 30).

Nas demais fases escolares, uma atividade muito produtiva no ensino de língua é a retextualização (produção de escrita a partir de um texto oral e transposição de um texto escrito para a modalidade oral), sem deixar de se considerar que a escrita não é mera verbalização da fala, e levando em conta também as adaptações contextuais necessárias para esta atividade em função de cada contexto interativo. Tal como proposto pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), esse estudo de questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita é uma atividade importante, bem como observar com os alunos as estratégias linguísticas e interativas características de cada modalidade, o que envolve atividades de contextualização, negociação e informatividade em cada uma delas.

A Linguística vem mostrar também que não se pode considerar um ou outro tipo de oralidade como melhor. O que há são diferenças de valoração social entre elas. Também não se pode falar que a escrita seja mais importante que a fala, de modo que justifique o ensino daquela em detrimento desta. Elas são modalidades diferentes que necessitam, portanto, de tratamento coerente, não cabendo, como sinalizam Dionísio e Marcuschi (2007), analisar a fala pelo viés da escrita ou vice-versa:

Assim, um dos interesses dos estudos aqui apresentados é mostrar que tanto a fala como a escrita devem ser observadas com uma metodologia e com categorias de análise adequadas. Não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar a observação mais adequada. (DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007, p. 25)

Cumprido lembrar ainda que é preciso trabalhar o texto de modo contextualizado, enquanto evento comunicativo, ressaltando a dialogicidade inerente à linguagem. Para isso, Oliveira e Cezário (2007) lembram os fatores necessários para um trabalho significativo do texto, seguindo uma perspectiva funcionalista da linguagem:

Ao se trabalhar determinado texto com os alunos, é preciso que se levem em conta os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção, as motivações

pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, as relações intertextuais, o diálogo que trava com outras expressões verbais circulantes na comunidade linguística, enfim, todas as instâncias envolvidas nessa produção verbal. (OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007, p. 91)

É preciso considerar também o debate sobre letramento(s) e multiletramento, isto é, trabalhar o texto com vistas a fazer com que o discente se torne letrado, participe das ações sociais e políticas que envolvem o uso da língua escrita (escrita e leitura) em suas diversas semioses e aspectos culturais, dentro e fora da escola.

Cumpra lembrar aqui as palavras de Soares (2005) para quem o processo de escrita e leitura não se resume a codificar e decodificar um texto, para quem “ser letrado é muito mais do que saber ler ou escrever, é fazer uso competente da leitura e da escrita, é usar socialmente essas habilidades, é responder adequadamente às demandas sociais delas” (p. 36-37).

Em suma, entende-se, a partir do referencial teórico discutido até aqui, que é preciso levar o aluno a uma inserção efetiva na comunidade linguística de modo crítico e consciente. Este é um exercício próprio da sua condição social de ser humano, como recomenda a LDB no seu Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2008- Cap. II- Lei 9.394/96)

Soares (2005, p. 37) chama atenção, ainda, para o fato de indivíduos letrados mudarem seu estado ou condição em função da prática da leitura e da escrita, estando entre estas mudanças aspectos sociais, políticos, culturais, cognitivos e linguísticos. O que se depreende disso é que, realizando um trabalho em sala de aula que culmine no letramento dos alunos, o professor estará contribuindo para a transformação e emancipação desse sujeito, bem como para o pleno exercício de sua cidadania.

Quanto ao ensino pautado na perspectiva dos multiletramentos, sinaliza para uma abordagem sobre a diversidade cultural e a diversidade de linguagem. Este termo surgiu, como mostra Rojo (2012), para dar conta da multiculturalidade que marca a sociedade globalizada e a multimodalidade de textos por meio dos quais ela se manifesta. Para a referida autora, a multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos “exigem multiletramentos; ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19)

O conceito de multiletramentos aponta, então, para dois aspectos essenciais ao entendimento das ordens discursivas na atualidade: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que caracteriza os textos que circulam na contemporaneidade, e a multiplicidade cultural dos centros urbanos (ROJO, 2012). Em ambos os sentidos de multiletramentos, uma característica marcante é a interatividade em vários níveis.

Essa perspectiva permite entender que a realidade atual das escolas e dos alunos é multicultural. Eles estão imersos no mundo das novas tecnologias, onde a linguagem verbal se relaciona com outros tipos de linguagem, como a visual, sonora etc. O texto, nessa nova realidade, também recebe um caráter mais dinâmico, permitindo diferentes direções de

leitura, interrupções, combinações com outras linguagens, superando o caráter estático de antes. Diante disso, o professor deve adotar uma nova postura em sala de aula que acompanhe essas alterações que ocorrem dentro e fora da escola.

Os pressupostos básicos dos multiletramentos envolvem, desse modo, os letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, além dos letramentos convencionais. Entende-se, então, que “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21), a partir de novos eventos de letramento em sala de aula. A escola, nesse cenário, torna-se espaço de encontro e confronto entre as muitas oralidades e diferentes culturas da oralidade. Os alunos, a partir de diferentes lugares de fala, transmitem suas tradições, compartilham experiências e saberes, e o fazem sobretudo através da oralidade; por esta razão também as oralidades são múltiplas nesse espaço.

Além disso, destaca-se o fato de que as fronteiras entre oralidade e escrita têm se modificado na atualidade com o advento da tecnologia: os interlocutores já não precisam estar copresentes no tempo e no espaço (fala-se a distância – por telefone, por exemplo –, a pessoas ausentes – recados eletrônicos no telefone ou áudios em conversas de aplicativo); também é possível maior coprodução no texto escrito, aproximando-se cada vez mais produção e recepção, a exemplo dos diálogos escritos (*chats, tweets*). A efemeridade da fala também é repensada com os registros de áudio e a escrita ganha novas conotações, muito próximas à fala, inclusive quanto à efemeridade. O texto escrito no ambiente digital é marcado por abreviações e ganha um ritmo muito próximo ao da fala, conferindo-lhe características que não são nem propriamente da escrita convencional nem da fala. Logo, é importante fazer o aluno perceber essas diferenças a fim de ser capaz de transitar com segurança por todos esses meios de produção, delimitando bem o que é permitido em cada situação.

Isso mostra que, na sociedade atual, a diferença entre oral e escrito deve ser relativizada, sobretudo no mundo letrado e na era tecnológica. Os aplicativos de trocas de mensagens com seus *emojis*, recursos gráficos, de som e vídeo (*gif*) e mesclas de escrita e fala (áudios) são um bom exemplo de como a relação fala-escrita tem se reinventado e necessita de um novo tratamento no ensino da língua.

Ademais, a existência da escrita não deve representar o fim de algumas práticas sociocomunicativas orais típicas da nossa sociedade, assim como os textos da era digital também não devem representar uma ameaça à escrita convencional dos livros. Ressalta-se, ainda, que os gêneros orais e escritos se caracterizam também por este fator de irem se reinventando constantemente, utilizando-se velhas bases como mote para novas funções e formatos. A exemplo disso, temos a semelhança entre a carta e o e-mail, a conversa face a face e a conversa telefônica, as ligações (ou mesmo cartas) e as mensagens por aplicativo, etc. Desse modo, as diferentes linguagens, tanto das produções escritas quanto orais, devem ser abordadas dentro de seu contexto comunicativo, para se estabelecerem as particularidades próprias do ambiente de interação.

Sobre este tema, a educação demonstrou um avanço ao passar a evidenciar, ao lado das novas particularidades da escrita na atualidade, as questões de oralidade no espaço

escolar. Com isso, os materiais didáticos, sobretudo a partir da década de 90 com as orientações das diretrizes oficiais de educação, iniciaram uma introdução massiva de atividades que abordassem a língua falada e questões da oralidade no ensino de língua materna, bem como uma diversidade de gêneros da atualidade, incluindo questões sobre hipertexto, hipergêneros, hipermídias etc. Isso representa um importante passo em termos de atualização de educação linguística com vistas ao pleno desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos a partir de um ensino significativo e produtivo da língua.

Sob esta nova orientação, o foco das aulas passa a ser, então, o texto, seja na sua modalidade escrita seja na oral, e mesclam-se atividades de leitura e escrita tradicionais com tarefas sobre escuta e produção oral, que despertem uma consciência sobre o funcionamento da oralidade em situações concretas de enunciação. Nesse ponto, os PCN lembram que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29)

O texto é visto, nessa perspectiva, como lugar de interação, ou, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 133), como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, e a linguagem é entendida como meio de os indivíduos interagirem com seus semelhantes, realizarem ações, e não como mero reflexo do pensamento ou como simples elemento de transmissão de uma mensagem (codificação e decodificação). Nesse sentido, é preciso trabalhar com variados textos falados e escritos inseridos em situações concretas de comunicação, o que abarca diferentes variedades da língua também, ou seja, é preciso trabalhar com diferentes gêneros textuais. Marcuschi (2002, p. 22) chega a afirmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Travaglia (2009) atenta também para o lugar de destaque do texto no ensino produtivo da língua com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Segundo o autor, para consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa do falante, é preciso inseri-lo em diferentes práticas comunicativas:

[é necessário] propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, por meio da análise e produção de enunciados ligados a vários tipos de situações de enunciação. [...] realizar a abertura da aula à pluralidade de discursos (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

Também é fundamental considerar que tanto a escrita quanto a oralidade têm grande importância para o nosso convívio social, e que o domínio de ambas é crucial para interagirmos e nos inserirmos plenamente na sociedade. Além disso, é preciso lembrar que, apesar da importância da fala na mediação de certas práticas sociais, inclusive mais formais, pouco se trabalha essa questão em sala de aula, sob a alegação de que a fala, diferentemente

da escrita, é inata, não havendo a necessidade de sistematização de questões da oralidade no ensino, ou dando-se destaque desproporcional ao trabalho com a escrita em sala de aula. Neste ponto, Brandão e Rosa (2005, p.31) nos lembram que o uso eficiente e seguro da oralidade em instâncias públicas e mais formais é uma tarefa também complexa, o que coloca na escola o compromisso de assistir os falantes no desenvolvimento de tal habilidade, uma vez também que o domínio da oralidade em situações mais informais, familiares, não garante seu exercício em todas as demais instâncias. As autoras salientam ainda que esta é uma das razões pelas quais muitos alunos apresentam dificuldades de se expressarem oralmente em público.

Sabe-se igualmente que os gêneros orais e escritos muitas vezes se aproximam. Por este motivo, as referidas autoras sinalizam que:

O domínio de uma multiplicidade de gêneros textuais orais, além de ser de grande importância para a participação em eventos mediados pela oralidade, também é significativo para a aprendizagem e utilização de gêneros textuais escritos que guardam com esses gêneros orais muitas similaridades. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 32)

Logo, deve-se ter clareza de que o domínio de gêneros de uma modalidade não é suficiente para lidar com textos de outra modalidade. Por isso, é preciso expor o aluno a uma vasta pluralidade discursiva. Além disso, é interessante destacar aspectos da multimodalidade que marcam fala (gestos, entonações, expressões faciais, maneios de cabeça) e escrita (desenho, tipografia, aspectos gráficos num geral), como mostram Dionísio e Marcuschi (2007, p. 178), com vistas ao pleno domínio linguístico na produção de sentido dos textos.

Além do mais, para além de abordar a fala em sala de aula, é necessário trabalhar a oralidade, que, como consta no Glossário do Centro de Alfabetização, leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve, mais que a voz, aspectos suprasegmentais:

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito). Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação. (CEALE, 2014)

Esse trabalho com a oralidade deve estar contextualizado também com as questões extralinguísticas, com os aspectos socioculturais envolvidos na produção da fala, o que está assentado numa perspectiva funcionalista da linguagem. Isso porque sabe-se que a fala marca o lugar do indivíduo, sua história sociocultural. Por isso, depreende-se, a partir das considerações dos PCN, que a tarefa de abordar a oralidade deva se dar numa pedagogia que abarque a variação linguística:

[essa tarefa] supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes

o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las. (BRASIL, 1997, p. 38)

Propõe-se, nesse trabalho de ensino da língua, como orientam diversos pesquisadores e grupos de pesquisa (CEALE, 2014; DIONÍSIO e MARCUSCHI, 2007; PILATI et al., 2011; SANTOS, 2012), exercitar a adequação do texto a diferentes situações, reorganizar oralmente ou reescrever sentenças mantendo o mesmo sentido básico e explorando os efeitos pragmáticos-discursivos causados com tais alterações na estrutura da frase, explorar recursos de textualidade, considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais, comparar fala e escrita e extrair as particularidades de cada uma dessas modalidades em detrimento da situação comunicativa, incentivar as práticas interativas em sala de aula que envolvam fala e escuta; “registrar textos pré-existentes de uma cultura oral, como parlendas, cantigas, cordéis” (CEALE, 2014); realizar tarefas de retextualização de textos orais para escritos e vice-versa; e, sobretudo, conscientizar o aluno do trabalho com a língua para a produção de sentidos, utilizando-se, para isso, dos diversos recursos que ela dispõe em seus vários níveis gramaticais, interativos e textuais.

Uma tarefa interessante para isso é partir das produções dos próprios alunos, promovendo atividades de comparação, revisão e reescrita. A gramática, em suas diferentes concepções (normativa, descritiva, internalizada, de uso etc.¹), seria tomada como suporte nessas atividades, auxiliando na produção de sentido dos textos, seja na leitura/escuta ou na escrita/recitação, e no trabalho de adequação linguística em tarefas centradas no uso formal culto da língua.

Desse modo, realiza-se um estudo efetivo da língua, não confundindo-o com o estudo sobre a língua (saber gramática), o que estaria em consonância com o que defendem os PCN: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2000, p. 78). Assim, o objetivo da educação linguística passa a ser, nas palavras de Bagno (2001, p. 83), o de “oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada”.

Para isso, recomenda-se, dentro do contexto dos multiletramentos e do ensino produtivo da língua defendidos neste trabalho, abordar a relação oral-escrita a partir de textos orais presentes na cultura popular dos alunos, próximos de sua realidade, e confrontá-los com textos escritos mais formais. Isso pode ser feito, dentre outras possibilidades, partindo de uma releitura das tradições orais brasileiras a partir de jogos linguísticos, a exemplo de passatempos linguísticos (pegas verbais, língua do pê, alusões) e do cancionário popular (cantigas de roda, músicas), entre outros, e associá-los à literatura tradicional através de

¹ Cf. Possenti (1997; 1996) e Travaglia (2009).

poemas, explorando o lúdico das palavras nessas duas situações, as aproximações entre elas no que diz respeito aos jogos semióticos e sonoros das palavras e as particularidades de cada texto e de seus ambientes de produção e circulação.

Por meio dessas atividades é possível partir dos conhecimentos prévios dos alunos, seus saberes e experiências culturais, tornando, com isso, o ensino mais próximo da vida do aluno e, portanto, mais significativo e interessante. Esse trabalho com a expressividade da linguagem também encaminhará o trabalho com a literatura, reforçando o diálogo íntimo entre essas duas disciplinas. Tal tarefa, além de despertar o gosto pelo universo literário, também poderá conduzir os alunos no processo de escrita, dando-lhes mais consciência da elasticidade da palavra, dos seus recursos expressivos, semióticos, sonoros.

De igual modo, isso permitirá a identificação das características próprias da oralidade e da escrita e o entendimento de como um texto, seja oral ou escrito, pode se aproximar mais do polo formal ou informal da linguagem. Nesse trabalho perceptivo, é possível ainda traçar escalas que cruzem graus de formalidade com as modalidades da língua (oral/escrita), indo, por exemplo, de tradições orais populares, passando por cordéis e chegando a poemas escritos da tradição literária.

Além disso, o fato de se optar por textos literários nessas atividades se justifica por promover um contato com uma escrita mais significativa e real, e por despertar no aluno o gosto pela arte, a fruição estética, o letramento literário, permitindo-lhe manipular os diferentes recursos da linguagem, experimentar seus múltiplos aspectos.

Esse trabalho comparativo que pode ser feito das tradições populares orais com tradições literárias escritas oferece oportunidades ao aluno de se familiarizar com uma grande gama de usos da língua em suas várias formas, autores, estilos, épocas, agregando novas habilidades linguísticas e incorporando novas experiências, confrontando-as com as que o aluno já possui.

O papel do professor nessa tarefa é mediar o aluno na abordagem do texto em suas diferentes modalidades e estilos, evidenciando as diferenças entre linguagem oral e escrita, entre contextos formais e informais, estilos e épocas diferentes, aspectos culturais variados, ajudando o aluno na formação de padrões linguístico-comunicativos e no domínio da pluralidade discursiva, reforçando ainda as multimodalidades do texto oral e escrito.

As maneiras para se aplicar essas propostas são variadas, passando basicamente pela tarefa de transmutação², que, neste caso aqui sugerido, pode ser da música popular e das tradições orais (rap, rimas, repentes etc.) a poemas escritos, e vice-versa, ou de poemas tradicionais a poemas visuais. Também se pode realizar um trabalho de transposição do texto estático do papel para o meio eletrônico/virtual, no qual assume valor interativo, na perspectiva dos hipertextos e hipergêneros. Nesse novo ambiente, o texto ganha outra dimensão: combinam-se palavra, som, imagem, cores, animações etc., de modo a conferir movimento e dinamicidade à leitura. Esse exercício de confronto entre os diferentes contextos

² Autores como Dionísio e Marcuschi (2007) defendem amplamente a tarefa de retextualização no trabalho com a relação oralidade-escrita.

de manifestação do texto permite ao aluno se apropriar das ferramentas próprias de cada situação interativa.

Viu-se, dessa forma, que a Linguística trouxe grandes contribuições aos estudos da e sobre a linguagem, bem como na reorientação do ensino, com o redirecionamento do lugar e importância da gramática, na noção de texto enquanto lugar de interação e na importância de se observá-lo em suas diferentes modalidades em produções reais/próximas da realidade. Também se observou a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula e sua relação com a escrita no contexto das práticas sociais e dos multiletramentos, procurando desfazer equívocos no tratamento dessas questões e evidenciando o tratamento mais atual dessas noções diante do contexto da sociedade atual, marcada pela multiculturalidade e pela multiplicidade de textos e semioses. Nesse procedimento, lembrou-se que o aluno é tomado como agente de seu processo de aprendizagem. Também se destacou a importância de se trabalhar com o texto literário nesse processo, com vistas a ampliar os contextos discursivos do aluno no trabalho com a língua e aguçar a percepção estética do educando.

Observou-se ainda a importância de um trabalho sistemático de contato prático direto com diferentes textos em suas diferentes modalidades, pois, como lembram os PCN (2002, p. 70), o ensino de língua portuguesa deve ultrapassar o tratamento da pura questão gramatical, abordando aspectos de produção textual e da oralidade. Nessa linha de raciocínio, sugeriu-se aqui um trabalho dialógico entre língua e literatura, em todos os níveis de ensino, que tire proveito ao máximo das riquezas e recursos da linguagem.

O ensino, nesses moldes, apresenta-se como significativo para o aluno, por ligar-se à sua vida prática, e produtivo, por permitir-lhe dominar diferentes usos da língua. Com isso, realiza-se um ensino democrático e crítico da língua, ao conferir ao aluno o exercício de sua cidadania que o pleno domínio da língua propicia, estando essa tarefa de acordo com as diretrizes oficiais brasileiras de educação, que nos lembram que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998 p. 23).

Este trabalho, portanto, projeta possíveis meios de aplicação dos estudos linguísticos ao ensino de língua materna, sobretudo no que tange à dupla manifestação da língua, em sua forma oral – o que inclui os diversos aspectos da oralidade aqui apontados – ou escrita. Não se pretende aqui esgotar essas possibilidades, mas abrir o debate sobre elas, fomentar novos estudos e ações e, assim, delinear novos caminhos para o professor se orientar em sua prática docente.

Referências

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

BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Rev. Veredas**. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001b.

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E.C. Literatura na alfabetização: que história é essa? In.: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 06 abril 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 07 abril 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 06 abril 2020.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas (Lei 93.94/1996), 2018. 58 p.

CEALE. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)- Faculdade de Educação (FaE). Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br>; <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/beth-marcuschi>>. Acesso em 11 ago de 2019.

DIONÍSIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Tânia M. **Reciclagem neuronal**: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário. 2008. 236f. Tese de doutorado. Pós-graduação em Linguística- Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, SC, dez. 2008.

KLEIMAN. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 11ª reimp.- São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2015b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008c.

OLIVEIRA, M. R.; CEZÁRIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Rev. Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun.2007.

PILATI, E. N.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. M. L. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, p. 395-425, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S.. Por Que (Não) Ensinar Gramatica Na Escola? In: Maria Tereza G. Pereira. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1997, v., p. 109-128.

ROCCO, M. T. Oral e escrito: secções e intersecções. In.: **Leitura: teoria e prática**, ano 8, n. 14, dez., 1989. pp. 24-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, L. W.; Welington Cruz. Oralidade e produção de texto em sala de aula. In: II Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 2012, Itabaiana/SE. Caderno de textos completos do **I SENAL**. Itabaiana: UFS, 2012. v. 1. p. 1100-1122.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1969.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar

OLIVEIRA, Quezia S. L. Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 107-119, jan./jun. 2020.

Ensino de língua inglesa e de LIBRAS usando o *WhatsApp*: uma narrativa de experiências docentes no IFPR – *Campus Assis Chateaubriand*

Celina de Oliveira Barbosa Gomes

Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Docente da Área de Português e Inglês do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus Assis Chateaubriand*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7102-2715>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3355010469212317>

E-mail: celina.gomes@ifpr.edu.br

Data de submissão: 14/04/2020 | Data de aprovação: 18/05/2020

1 Introdução

Ao amplo arcabouço científico dos estudos da linguagem concernem as discussões sobre a aprendizagem das línguas, a qual se dá pela apreensão não só de seus aspectos teóricos – sintaxe, semântica, gramática –, mas, sobretudo, por sua prática em contextos reais ou virtuais.

A língua inglesa, por exemplo, é ensinada como língua estrangeira no Brasil e sua mediação pedagógica é orientada por documentos legais – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ano de 1996, sobretudo – que visam nortear as demandas de aprendizagem deste idioma consideradas no exercício docente. Em textos instrutivos complementares, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, são mencionadas, por exemplo, quatro habilidades linguísticas ligadas à competência comunicativa: a escrita, a leitura, a fala e a audição/escuta (PARANÁ, 2008); a compreensão e a capacidade de uso destas em diferentes contextos discursivos caracterizaria a efetiva aprendizagem do inglês.

Porém, muitos professores desta disciplina veem no ensino da modalidade oral da língua, assim como no da escuta/compreensão, um grande desafio; isto, haja vista fatores como o número restrito de aulas de inglês nos currículos, a elevada quantidade de alunos na sala de aula, o que dificulta a realização de atividades práticas de fala e escuta, a timidez dos estudantes em realizá-las, e, sobretudo, a aparente falta de afinidade e mesmo de utilidade da língua em seu contexto de atuação. Essas circunstâncias acabam por determinar concepções equivocadas sobre o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, especialmente, as públicas, como a de que não se aprende a falar inglês nesses espaços, sendo isso possível, apenas, em centros de idiomas especializados na abordagem da oralidade e da escuta. Essa ideia desabona, de alguma forma, a legitimidade da língua enquanto código comunicacional de falantes e territórios não-nativos como o Brasil, pois, para muitos alunos – e, quiçá, para muitos professores – ela é vista como matéria acessória, protocolar e não como forma efetiva de interação e expressão.

Por conta disso, esta questão tem sido bastante discutida nos últimos tempos, suscitando transformações consideráveis nas formas de conceber e ensinar a língua inglesa, como se vê pela mudança dos próprios paradigmas educacionais e da posição dos atores no

processo de ensino-aprendizagem. Se antes a perspectiva tradicional apregoava a centralidade do professor na produção e difusão do conhecimento – o qual colocava-se como o único detentor do saber e do discurso e os alunos, por sua vez, como meros ouvintes –, hoje a proposta é de uma aprendizagem colaborativa; isto quer dizer que docente e discente são responsáveis pelo sucesso (ou pelo fracasso) do desenvolvimento educacional do aprendente (SENEFONTE; TALAVERA, 2018). E no/para o exercício desta formação cooperativa, não só os papéis do aluno e do professor passaram por reconfigurações, mas também os métodos e instrumentos de ensino, os quais foram modificados ou concebidos em função da nova dinâmica social e comunicacional, sobremaneira influenciada pela tecnologia. É por isso que hoje fala-se tanto – como se vê nos trabalhos de Souza (2013) e Senefonte e Talavera (2018) – do ensino mediado pela tecnologia ou ambientado no chamado ciberespaço, considerando a inserção ativa que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm na vida das pessoas, bem como a conveniência do caráter multimodal de seus recursos, favoravelmente empregados no âmbito educacional.

Esta narrativa de experiências de ensino trata justamente do uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta de ensino cooperativo das habilidades de fala e de escuta/compreensão em língua inglesa em turmas do ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná, *Campus* de Assis Chateaubriand, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Contempla também seu emprego como instrumento de difusão de atividades práticas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS realizadas, em 2018, pelos alunos do 4º ano do curso superior noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da mesma instituição. Isto, a fim de demonstrar a adequação do recurso na execução de atividades que requereriam mais tempo do que o normalmente disponibilizado para as aulas, bem como na oportunização de um ambiente de interação virtual que minimizou, acredita-se, a inibição de muitos estudantes na realização destas. A conveniência do aplicativo é enfatizada, ainda, por sua configuração enquanto repositório, já que, no caso das práticas desenvolvidas, foi possível retomar várias vezes os arquivos de áudio e de vídeo produzidos pelos alunos e dar-lhes um retorno acerca de seu desempenho.

O uso do *WhatsApp* para a exposição de atividades de LIBRAS se deu também por conta das próprias características da língua. Por ser um idioma espaço-visual, sua expressão respalda-se na sinalização e na compreensão, pela visualização, do emprego desses sinais. Assim, para verificar o desenvolvimento da competência linguística dos acadêmicos no idioma dos surdos brasileiros, bem como para averiguar em que medida eles o utilizariam para a comunicação de tópicos específicos das disciplinas de Ciências e Biologia, solicitou-se que eles gravassem em vídeo uma de suas atividades avaliativas, enviando-o para a docente, que pode assistir e analisar posteriormente o exercício prático de cada um, como será explicado depois.

O aplicativo em questão, então, possibilitou ultrapassar não só os limites físicos da sala de aula, mas barreiras temporais, socioculturais e mesmo (psico)cognitivas, oportunizando a otimização do ensino pelo fomento de habilidades que, em outros tempos não tão determinados pela tecnologia, só seriam estimuladas pela realização e observação presenciais.

2 O ensino da fala e da escuta/compreensão na disciplina de língua inglesa usando o *WhatsApp*

Nos anos de 2016 e 2017, ministrou-se as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (II, III e IV) para as turmas do segundo, terceiro e quarto anos do curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio – sendo uma aula por semana para cada uma delas – e para as turmas do terceiro e quarto anos do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (Língua Estrangeira Moderna – Inglês I e II) – uma e duas aulas, respectivamente. Em 2018, a matéria de Língua Estrangeira Moderna – Inglês foi igualmente conduzida nas duas turmas do primeiro ano dos cursos Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com duas aulas semanais cada; essas experiências se deram no Instituto Federal do Paraná, no *campus* de Assis Chateaubriand.

Seguindo as orientações pedagógicas dos documentos legais que regem o ensino da disciplina, o planejamento docente contemplou o ensino das quatro habilidades de comunicação, a escrita, a leitura, a fala e a escuta/compreensão. Porém, diante do resumido tempo em sala, já que algumas turmas tinham uma única aula semanal de 50 minutos, refletia-se como proceder para que fosse possível trabalhar as duas últimas habilidades citadas. Isto, tendo em vista que eventuais atividades realizadas em função do desenvolvimento delas levariam um tempo considerável, não só pelo número de alunos em algumas turmas, mas pela resistência (e conseqüente demora) que alguns deles tinham na realização destas, por sua dificuldade ou timidez. Assim, como muitos mencionavam e sugeriam o uso de grupos de *WhatsApp* para a transmissão de informações referentes às avaliações ou mesmo como canal para a elucidação de possíveis dúvidas entre professora e alunos, também por meio da gravação de áudios, viu-se no recurso uma ferramenta em potencial para o trabalho da oralidade e da escuta/compreensão.

Desta forma, propôs-se que cada turma – propriamente, o representante, que possuía os contatos de todos os estudantes – criasse o seu grupo de *WhatsApp* direcionado para a disciplina de língua inglesa, o qual, obviamente, integrava a professora.

O sistema avaliativo da instituição é organizado em bimestres, sendo quatro ao ano. A cada bimestre dos anos letivos em questão, procedeu-se à determinação de atividades para o trabalho com cada uma das quatro habilidades de comunicação; para as de fala e de escuta/compreensão, foram estipuladas duas delas, uma mais simples e outra mais elaborada.

A primeira consistia na postagem de um questionamento ou comentário gravado pela professora e que deveria ser respondido ou comentado pelos alunos em outros áudios. Propunha-se, ainda, que os estudantes elaborassem suas respostas com base no que haviam escutado dos colegas, de modo a ouvirem e detectarem o conteúdo de suas mensagens, exercitando, além da oralidade, a dita habilidade de *listening/comprehension*. Os alunos tinham duas semanas para emitirem pelo menos uma resposta sobre o áudio enviado, a qual era avaliada, sobretudo, pela dinâmica e tentativas de interação mais do que pela plenitude dos acertos. Isto, posto que, neste primeiro momento, pretendia-se estimular a participação e a autonomia dos estudantes para que pudessem se expor sem reservas na prática oral do

idioma, condição proporcionada pela virtualidade do ambiente. Após o término do período determinado para a realização da atividade, fez-se um comentário geral no grupo sobre a participação dos membros, realizando-se individualmente, no dito “modo privado”, correções mais pontuais.

O que se percebeu neste primeiro momento foi uma recepção e posicionamento mais lúdicos e descontraídos dos alunos frente ao desafio proposto, o que, de certo modo, os motivou não somente a participar, mas também a ter maior segurança na produção de sua resposta pela possibilidade de fazê-lo longe dos olhos da turma, podendo repetir a tarefa caso fosse necessário.

A segunda atividade, proposta como um trabalho mais elaborado e de maior valor no escore avaliativo, consistia na discussão de um tópico de literatura de língua inglesa, o qual também perpassava o trabalho com outras habilidades, como a leitura, por exemplo. Postou-se um áudio sobre uma perspectiva de leitura de determinada obra literária – vista no início do período letivo – devendo os alunos posicionarem-se a respeito dela, em um áudio de 30 segundos a um minuto. A atividade, lançada na metade do bimestre, deveria ser realizada até a penúltima semana deste, de modo que fosse possível avaliá-la em seus últimos dias.

Ainda que os alunos tenham mostrado certa dificuldade em fazê-lo, pelo fato de este áudio ter sido maior – o primeiro caracterizava-se por uma pergunta ou comentários diretos de, no máximo, um minuto e sobre temas concernentes ao curso em que a disciplina estava sendo ministrada –, com cerca de dois minutos, e por ser o conteúdo específico de um texto literário, conseguiram, em sua maioria, realizar o trabalho. Alguns enviaram áudios mais curtos, obedecendo ao tempo mínimo determinado, e com mensagens mais lacunares, outros chegaram a extrapolar o máximo exigido, mas, de modo geral, obteve-se uma participação significativa dos estudantes, tanto em número quanto em qualidade.

Apesar de algumas brincadeiras e dificuldades na realização desta atividade, pois alguns alunos não tinham, na ocasião, celular ou, se tinham, não faziam uso do aplicativo – estes usaram o aparelho dos colegas –, todos participaram e exercitaram as habilidades de fala e escuta, ainda que de modos diferentes, ao longo de pelo menos um ano (algumas turmas mais, como as que estavam no segundo ano em 2016). Além da reflexão feita em sala sobre os objetivos, o desenvolvimento e o desempenho nas atividades, enfatizou-se a presença ativa da língua inglesa em suas vidas e contextos de atuação, assim como seu potencial uso para comunicar situações reais do cotidiano, especialmente, circunstâncias relacionadas à formação específica oferecida por seus cursos – uma vez que a disciplina também buscou contemplar tópicos técnicos, além dos conteúdos convencionais indicados pelos documentos pedagógicos. Em outras palavras, o que se destacou foi a possibilidade de uso da língua inglesa e sua legitimidade em significar ações da vida, mesmo em ambientes e com sujeitos não-nativos do idioma e, sobretudo, de formas plurais. Isto concorre para a desconstrução da ideia elitista e ainda tão difundida de que falar inglês é uma prerrogativa de determinados grupos sociais, noção que reforça certas relações de poder e segregação.

O aplicativo *WhatsApp*, então, tido como “intrinsecamente ligado à vida dos estudantes e, sobretudo, às ações sociais desses indivíduos” (SENEFONTE; TALAVERA, 2018,

p. 243), mostrou-se ser satisfatoriamente adequado para a realização das atividades em questão. E esta adequação se caracteriza justamente pela afinidade dos usuários com ele, por sua fácil manipulação e, sobretudo, por sua capacidade de mediar diferentes modalidades de mídias, especialmente, aqueles que servem como plataforma para a interatividade oral; além deste software funcionar como um ambiente virtual, precisamente um nicho do ciberespaço, que fornece certa segurança e “receptividade” para a expressão oral em inglês e uma disponibilidade maior para a escuta e a tentativa de compreensão deste idioma.

Na oportunidade do dito letramento tecnológico (HOBBS; JENSEN, 2009), por meio do uso de redes sociais, como o *WhatsApp*, e de tantos outros instrumentos fornecidos pelas TICs e próprios da cibercultura, vê-se que o fomento do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, especialmente das habilidades de fala e de escuta/compreensão, é mais do que possível, como se constatou nas práticas realizadas; torna-se mesmo pressuposto, estimado, necessitando de sugestões, alternativas e de certos ajustes metodológicos para acontecer, como sinaliza a reflexão de Warschauer e Meskill traduzida e citada por Melody Pablos Souza em seu trabalho *Ressignificando o papel do celular em sala de aula: possibilidade de utilização no ensino de língua inglesa* (2013):

Os educadores de línguas agora procuram não apenas (ou até principalmente) ensinar aos alunos a regras gramaticais, mas ajudá-los a aprender em novas comunidades discursivas. Isso é feito por meio da criação de oportunidades de interação autêntica e significativa tanto dentro quanto fora da sala de aula, e do fornecimento das ferramentas aos alunos para sua própria exploração social, cultural e linguística. O computador é uma ferramenta poderosa neste processo, pois permite que os alunos tenham acesso a ambientes virtuais de comunicação internacional. Ao usar novas tecnologias na aula de línguas, podemos preparar melhor os alunos para os tipos de interações interculturais internacionais que estão sendo cada vez mais necessárias para o sucesso na vida acadêmica, profissional ou pessoal. (WARSCHAUER; MESKILL, 2000, p. 10-11 apud SOUZA, 2013, p. 6-7).

Além de sua compatibilidade com o propósito do ensino do inglês, propriamente das ditas habilidades de *speaking* e *listening/comprehension*, o *WhatsApp* também evidenciou-se como apoio relevante para outras atividades de ensino de línguas, como o da língua brasileira de sinais.

3 A difusão de atividades discentes em língua brasileira de sinais: um outro emprego pedagógico do *WhatsApp*

No ano de 2018, no mesmo *campus* do Instituto Federal do Paraná, foi ministrada para a turma do quarto ano do curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, seguindo a determinação legal:

Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Líbras, como parte integrante dos

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p. 1).

O objetivo era o de instrumentalizar os futuros docentes para o trabalho com possíveis alunos surdos. A matéria foi apresentada no primeiro semestre letivo, sendo abordados alguns dos aspectos históricos, culturais e legais da língua, bem como sintáticos, semânticos e gramaticais. Assim, além de aprenderem a importância da carga política deste idioma para a identidade surda, os estudantes também tiveram contato com sinais voltados para a comunicação geral – cumprimentos, indicadores, locais –, e, principalmente, concernentes às suas áreas de atuação – Ciências e Biologia.

O ensino e a preocupação com a aprendizagem de sinais específicos foram instigados pela possibilidade de os acadêmicos, já formados, ministrarem aulas para estudantes surdos que, eventualmente, poderão não contar com a presença de um intérprete e, principalmente, para que eles possam interagir efetivamente com tais indivíduos. Por isso, foi-lhes solicitado que preparassem e apresentassem um plano para duas aulas considerando as especificidades linguísticas dos surdos, tanto na apresentação dos conteúdos quanto na preparação e mediação das atividades. O tema, oriundo das disciplinas de Ciências e de Biologia, poderia ser escolhido pelos acadêmicos, que deveriam se reunir em duplas para a realização da tarefa.

Foi sugerido um modelo estrutural de plano de aulas a ser seguido, o qual, uma vez concluído, deveria ser apresentado por meio da gravação de um vídeo. Os alunos deveriam, então, informar, por meio da LIBRAS, o que e como contemplariam no plano de aulas, bem como simularem a realização destas como se estivessem interagindo com indivíduos surdos. Portanto, desde a apresentação pessoal, os discentes não poderiam manifestar-se verbalmente, devendo toda a comunicação ser feita em língua brasileira de sinais e por meio de algumas expressões escritas sobre o conteúdo.

Esta atividade avaliativa foi proposta no início da disciplina para ser apresentada somente no final dela – ao término do quarto mês de estudos, já que se tratava de uma matéria ministrada em um período de dois bimestres apenas –; isto, para que os alunos pudessem pensar com calma sobre o tema a ser trabalhado e, principalmente, para se preparassem, angariando vocabulário e prática discursiva para a apresentação do trabalho.

Obviamente, alguns alunos mostraram-se resistentes ou mesmo titubeantes frente à realização da avaliação, considerando que muitos deles ainda não haviam utilizado a língua de sinais e que esta era uma atividade complexa. Porém, ficou acordado que eles poderiam apresentar os aspectos gerais do plano, sem aterem-se aos detalhes, bem como simular as partes principais da aula – apresentação do professor, da disciplina e da data, conteúdo, principais nomenclaturas do assunto abordado, recursos (cartazes, imagens, folhas com os sinais apresentados e sua associação com as palavras escritas), atividades a serem feitas em classe e uma avaliação simples.

Na análise dos vídeos produzidos, considerou-se, propriamente, mais o despertar dos estudantes para o desafio de ensinarem um conteúdo em outra língua – cujo sistema linguístico é diferente do seu, a saber, visual-motor ou espaço-visual –, do que necessariamente sua precisão na apresentação do plano. Foi de grande relevância instigar-

lhes ao pensamento sobre quais sinais e formas de combinação destes usar para se fazerem entender e expressar efetivamente o conhecimento científico que possuíam, em um possível exercício de empatia e mesmo de reflexão sobre o papel mediador do docente. Por isso, a avaliação se deu não só pela verificação da realização da atividade segundo os critérios previamente estipulados e pela consideração do itinerário do plano de aulas, mas principalmente pela competência linguística que os estudantes demonstraram para comunicar, não obstante suas limitações, sua proposta didática.

A oportunidade de estimular e manifestar tal competência, expressando-se com calma em um tempo e locais mais adequados do que muitas vezes pode ser a sala de aula, foi favorecida pela gravação do vídeo, cujo envio pelo *WhatsApp* possibilitou não só a divulgação para apreciação e possíveis reproduções, como também comentários orais sobre o material produzido; estes, de docente e alunos, já que os vídeos foram compartilhados entre alguns colegas.

Esta “plataforma comunicacional”, portanto, revelou-se igualmente propícia, como o fez com a língua inglesa, para o ensino da língua brasileira de sinais por suportar, em função de seu caráter multimodal, mídias dinâmicas e visuais como os vídeos – tanto os gravados quanto as transmissões em tempo real –, os quais, de certa forma, dão conta de reproduzir a prática da LIBRAS. E ainda que não houvesse nenhum estudante surdo na turma e que tenha se tratado de uma encenação, constatou-se que esta pode ser uma alternativa de ensino não só de Ciências e Biologia, mas de outras matérias e conteúdos para indivíduos com esta particularidade comunicativa.

4 Considerações atuais

Tendo em vista a particularidade do momento em que se apresenta esta narrativa (o mês é abril e o ano é 2020), o de um isolamento social generalizado, vê-se que as mudanças promovidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação nas relações humanas, socioculturais e políticas mostraram-se sobremaneira convenientes e responsivas à dinâmica de (re)organização do mundo (pós-)moderno (e pós-crítico) – considerando o pensamento de Habermas (1997). Esta reorganização, que vem ocorrendo há um certo tempo, também reflete-se pelas/nas transformações suscitadas nos processos educacionais, integrando as novas tecnologias e seus instrumentos às rotinas didáticas (agora mais do que nunca, aliás), não como o reflexo de um modismo, mas de uma necessidade.

As experiências de ensino descritas nesta narrativa mostram como um aplicativo como o *WhatsApp*, usado, muitas vezes, trivialmente, pode configurar-se um poderoso instrumento de ensino capaz de colaborar para a superação de desafios como o pouco tempo das aulas, como ocorre no caso da língua inglesa, a inibição dos estudantes e a falta de ambientes tranquilos, mas, ao mesmo tempo, interativos e adequados para o desenvolvimento de sua competência linguística; isto, tanto no inglês quanto na LIBRAS. Portanto, faz-se necessária a divulgação de relatos como este, de modo a desabonar a obsoleta resistência de alguns docentes e outros profissionais da educação em enxergar nos mecanismos, rotinas e

programas tecnológicos possibilidades pedagógicas reais e cada vez mais apropriadas às novas demandas de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, pl., p.23, 25 abr. 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The past, present, and future of media literacy education. **Journal of media literacy education**, v. 1, n. 1, p.1-11, 2009.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; TALAVERA, Marjorie Ninoska Gómez. O *WhatsApp* como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v.18, n.1, p.241-264, 2018.

SOUZA, Melody Pablos. **Ressignificando o papel do celular em sala de aula: possibilidades de utilização no ensino de língua inglesa**. 2013. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP, 2013.

Como citar

GOMES, Celina O. B. Ensino de língua inglesa e de LIBRAS usando o *WhatsApp*: uma narrativa de experiências docentes no IFPR – *Campus Assis Chateaubriand*. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 121-128, jan./jun. 2020.

Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte: uma experiência de ensino/extensão no IFRJ

Bárbara Regina de Andrade Caldas

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Docente de Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5894-3218>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1966995236096849>

E-mail: barbara.caldas@ifrj.edu.br

Giselle da Motta Gil

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Docente de Língua Espanhola e Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3067-540X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3421490011049462>

E-mail: giselle.gil@ifrj.edu.br

Data de submissão: 27/04/2020 | Data de aprovação: 01/06/2020

1 Introdução

O presente texto tem o objetivo de relatar a nossa experiência como idealizadoras e docentes responsáveis pela realização do Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte, ministrado no segundo semestre de 2019 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, *campus* São Gonçalo. Desse modo, este relato se divide em quatro partes: na primeira delas, discorreremos sobre as nossas motivações para a criação do curso; na segunda, sobre as orientações teóricas que o estruturaram; em seguida, apresentaremos algumas das atividades que realizamos com os alunos ao longo do curso; e na quarta e última parte, relataremos os resultados alcançados e a nossa avaliação pessoal de final do curso.

A ideia de criar o Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte nasceu da nossa mútua admiração no que se refere às variadas manifestações artísticas pertinentes aos diferentes países de cultura hispânica, além da nossa parceria e diálogo constantes como professoras de língua espanhola no IFRJ. Ao longo do nosso trabalho docente nesse Instituto, mais especificamente com estudantes do nível médio técnico, percebemos como o elemento artístico é importante no ensino de espanhol, uma vez que muitos alunos demonstram um notório interesse quando levamos e trabalhamos alguns destes elementos em sala de aula¹.

A partir dessa percepção, começamos a pensar mais detidamente em um projeto antigo nosso, a criação de um curso de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE) que, nesse contexto, fosse ministrado de forma que as quatro habilidades do idioma, a saber, a expressão

¹ É importante deixar claro que o relato de experiência que desenvolvemos neste texto, sobre um curso de extensão, conforme explicaremos mais adiante, é de natureza diferente da nossa atuação como professoras de espanhol no ensino médio técnico no IFRJ, cujo objetivo primordial é contribuir para a formação linguística, humana e cidadã do aluno deste nível de ensino, além de participar da sua preparação para o mundo do trabalho.

oral, a compreensão auditiva, a expressão escrita e a compreensão leitora, fossem ensinadas com foco em alguns aspectos artísticos do mundo hispânico, parâmetro diferente do que comumente se observa na maioria dos cursos livres de idiomas. Desse modo, elaboramos um projeto de extensão para a criação do Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte e o submetemos à Coordenação de Extensão do *campus* São Gonçalo, que o aprovou ainda no primeiro semestre de 2019. É de suma importância esclarecer que idealizamos e criamos este curso a partir da nossa formação acadêmica na área de Letras/Estudos da Linguagem e experiência de vários anos como professoras de E/LE, bem como do nosso apreço pelas inúmeras manifestações artísticas oriundas dos países de língua espanhola, nenhuma de nós, entretanto, possui uma formação acadêmica específica no campo das artes.

Sabemos que através da extensão, o IFRJ exerce um dos seus papéis mais importantes, o de atender às demandas da comunidade interna e do entorno e o de promover um diálogo com esses segmentos (IFRJ, 2015a, 2015b). Dessa maneira, além de cumprir com esse objetivo institucional, a proposta deste curso também nos possibilitou ampliar a nossa prática acadêmica, ao iniciar uma reflexão sobre a articulação ensino-pesquisa-extensão, construindo um conhecimento a partir da investigação/experiência vivida no espaço de sala de aula no ensino do E/LE para um público com perfis variados. Ao traçarmos o projeto, nossa intenção foi promover nos alunos a ampliação da sua perspectiva crítica e da sua visão de mundo, através do contato com manifestações artísticas do universo hispânico, com foco no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

2 Perspectiva teórica

A fundamentação teórica para a criação e implantação do curso se baseou no entendimento do Círculo de Bakhtin (2016) sobre o enunciado concreto, unidade real da comunicação discursiva. De acordo com a perspectiva do Círculo, qualquer trabalho com o “material linguístico concreto” (BAKHTIN, 2016, p. 16) opera com o concreto e único da língua, o enunciado. Ao focar seus estudos nessa unidade da comunicação, Bakhtin destaca a importância do estudo da natureza do enunciado e sua relação com a história e com a sociedade, pois considera que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p. 11). Foi a partir desse entendimento que nos aproximamos dos gêneros da esfera artística que utilizamos como parte do material didático nas aulas do curso. Os enunciados sobre os quais nos debruçamos, e todos os outros, refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana e são organizados a partir dos três elementos que compõem o que Bakhtin (2016, p. 12, grifos no original) define como “gêneros do discurso”, os “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Esses gêneros são constituídos pela estrutura composicional, conteúdo temático e estilo da linguagem, isto é, “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Por esse motivo, o conceito de gênero do discurso foi fundamental para o planejamento e para a execução das aulas.

Ainda sobre a perspectiva teórica para o planejamento do curso, consideramos o que Maingueneau (2013) chama de competência enciclopédica, isto é, a partir de seu conhecimento prévio sobre o mundo, os alunos desenvolvem habilidades relacionadas aos conhecimentos dos gêneros do discurso da esfera artística, que favorecem a sua competência comunicativa na língua espanhola, incluídas as manifestações escritas e orais. Dessa forma, acreditamos que o domínio da competência comunicativa não é suficiente para participar da atividade verbal, outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado (MAINGUENEAU, 2013). Para isso, trabalhamos com materiais que ofereceram diversidade de gêneros e linguagens, mais especificamente a pintura, a fotografia, e algumas festas/celebrações hispânicas como elemento artístico, de forma a tentar atender às necessidades e desejos dos aprendizes.

Diante da grande variedade de manifestações artísticas presente nos países hispanofalantes e do público para qual o curso era destinado, alunos iniciantes no aprendizado do E/LE, tivemos como critério de escolha dos gêneros da esfera artística, aqueles em que fosse possível trabalhar, além das suas características composicionais, a organização linguística do texto descritivo (MARCUSCHI, 2010), já que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas² - QECR (2001), as sequências linguísticas descritivas de lugares, pessoas, entre outras, devem estar presentes nas produções do estudante ingressante no nível A1. Dessa forma, cabe dizer que na preparação das aulas consideramos também os estudos referentes à tipologia textual (MARCUSCHI, 2005), forma como os gêneros são organizados por uma sequência linguística, vinculada à vida social, mas definida por critérios internos, pela natureza linguística de sua composição (MARCUSCHI, 2005).

Nessa perspectiva, a noção de texto apreende o enunciado “*como um todo, como constituindo uma totalidade coerente*”. Desse modo, o texto pode ser entendido tanto como uma produção verbal, isto é, oral e escrita, como também não verbal, por exemplo, uma pintura ou uma fotografia, de tal modo que estas produções são “*estruturadas de forma a perdurarem, a se repetirem, a circularem longe do seu contexto original*” (MAINGUENEAU, 2013, p. 64, grifos no original).

Como já afirmamos, nesse curso de extensão, nosso objetivo era que o aluno pudesse ter contato com diferentes gêneros discursivos concernentes ao campo das artes, de maneira que ele pudesse conhecer distintas culturas dos países hispanofalantes, ao mesmo tempo em que desenvolvesse os seus conhecimentos em língua espanhola. No que se refere à proficiência no idioma, nosso objetivo era que o aluno concluinte pudesse ser capaz de se comunicar em nível de proficiência linguística A1-A2, de acordo com o especificado no QECR (2001). Inicialmente o curso foi pensado para ter a duração de um ano, com dois módulos semestrais de 40 horas, sendo cada módulo ministrado em duas horas semanais no *campus* São Gonçalo. Assim, o módulo 1, equivalente ao nível A1, seria oferecido entre agosto e dezembro de 2019 e o módulo 2, equivalente ao nível A2, seria oferecido a partir da segunda semana do início do semestre letivo de 2020/1. No entanto, devido a algumas demandas

² Documento padrão internacionalmente reconhecido no que se refere ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

logísticas e pedagógicas que envolveram as duas professoras responsáveis pelo curso³, só foi possível viabilizar o módulo 1, realizado ao longo do segundo semestre letivo de 2019 no *campus* citado.

O material didático do curso foi produzido por nós, a partir dos gêneros de discurso que circulam na internet, como as pinturas, as fotografias, as imagens e os textos das festas/celebrações, até outras mídias como vídeos, áudios e músicas. Também propusemos exercícios pontuais de gramática em língua espanhola referentes às questões linguísticas levantadas a partir do trabalho com os gêneros artísticos.

O processo avaliativo ocorreu ao longo do curso. Os alunos foram levados a realizar quatro atividades de produção escrita, entregues ao longo das aulas, de acordo com a conclusão da unidade que abordasse o gênero de discurso escolhido para aquela etapa do curso. Para o trabalho final, pedimos que elaborassem uma atividade, que será explicitada com mais detalhes na próxima seção, e a entregassem por escrito além de apresentá-la oralmente em sala para as professoras e colegas. Também estabelecemos alguns parâmetros avaliativos, tais como entregar os trabalhos na data estipulada, fazer e participar de forma interativa das atividades propostas em sala de aula, ser pontual, entre outros.

Na próxima seção, discorreremos sobre os gêneros discursivos que utilizamos e como foi a dinâmica em sala de aula junto aos estudantes. É importante deixar claro, no entanto, que não é nossa intenção esmiuçar, no presente texto, como planejamos e ministramos cada aula do curso. Em outras palavras, nosso relato de experiência se focará essencialmente em questões pontuais que consideramos terem sido importantes no desenvolvimento das nossas aulas e no aprendizado dos alunos ao longo do curso. Por esse motivo, relataremos a nossa experiência em sala de aula com um exemplo de atividade realizada com a pintura e com a fotografia.

3 Desenvolvimento do Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte

Como já explicitamos anteriormente, de acordo com os objetivos do curso, escolhemos a pintura, a fotografia e algumas festas/celebrações hispânicas como manifestações artísticas de maneira a tentar promover e ampliar nos alunos a sua perspectiva crítica e a sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que desenvolvessem a sua oralidade, compreensão auditiva, produção escrita e a compreensão leitora em língua espanhola. Lembramos também que nosso foco era o desenvolvimento das produções linguístico-discursivas organizadas pela tipologia descrição (MARCUSCHI, 2005), a partir das teorizações sobre a competência enciclopédica (MAINGUENEAU, 2013), para que o aluno pudesse atingir o nível A1, de acordo com o QECR (2001).

Para introduzir o gênero pintura, apresentamos inicialmente o vídeo *Bienvenido. Museo Nacional del Prado*, vídeo promocional para homenagear o bicentenário do Museu do

³ As professoras deram início às atividades do Centro Institucional de Estudos de Línguas - CIEL, no primeiro semestre letivo de 2020.

Prado, localizado em Madrid-Espanha, celebrado em 2019⁴. Com esse vídeo também foi possível realizar uma aproximação aos alunos, conhecê-los, identificar um pouco do conhecimento prévio deles sobre o gênero pintura, além de proporcionar uma reflexão sobre o que é e qual a função social de um museu. Ademais, escolhemos esse vídeo pela sua excelente qualidade visual e porque nele aparecem duas das obras que selecionamos para trabalhar com o gênero pintura.

Como se pode ver no quadro abaixo, elaboramos algumas perguntas para proporcionar o diálogo com os alunos acerca do vídeo em dois momentos distintos: primeiramente fizemos algumas perguntas antes de mostrar o vídeo, para que os alunos pudessem falar um pouco da sua vivência com museus e fazer inferências sobre o que iriam assistir e, depois de mostrar o vídeo, propusemos algumas perguntas mais pontuais sobre o que eles tinham assistido:

Imagem 1 - Ficha de trabalho: vídeo *Bienvenido. Museo Nacional del Prado*

<p>VIDEO: Bienvenido. Museo Nacional del Prado</p> <p>Antes de ver al video...</p> <p>❖ ¿Conoces a algún museo? Sí, conozco al Museo... / No, nunca he ido a un museo.</p> <p>❖ ¿Qué tipo de manifestación artística se puede encontrar en un museo? Hay... / Se puede ver...</p> <p>❖ ¿Qué contacto ya has tenido con pinturas? He visto a una pintura en el Museo... / en una película... / en un libro... / en la clase de...</p> <p>❖ Por el título del video, ¿sobre qué asunto te parece que él va a tratar? Va a hablar de... / Va a tratar de...</p> <p>Después de ver al video...</p> <p>❖ ¿Cuáles son las manifestaciones artísticas presentes en el Museo del Prado? Hay...</p> <p>❖ ¿Te parece que el Prado es un museo antiguo o moderno? A mí me parece que... / Pienso que... / Creo que...</p> <p>❖ ¿En el video hay personas de qué nacionalidades? Hay personas de...</p> <p>❖ Si pudieras poner en palabras las reflexiones de los visitantes del museo que aparecen en el video, ¿qué dirías? ¡Cómo puede alguien en aquella época hacer una pintura tan actual! / ¡Qué habrá inspirado al artista a hacer esta obra?</p>
--

Fonte: Elaboração própria

Em seguida, apresentamos aos estudantes duas obras do pintor espanhol Francisco de Goya, primeiramente *La Maja Vestida* e depois *La Maja Desnuda*, como se pode ver em seguida:

⁴ O vídeo pode ser visualizado no You Tube https://www.youtube.com/watch?v=_Ot2DMWgJm0

Imagem 2 - Pintura *La Maja Vestida* - Francisco de Goya (1802-1805)



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/La_maja_vestida

Imagem 3 - Pintura: *La Maja Desnuda* - Francisco de Goya (1797 - 1800)



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/La_maja_desnuda

Antes de mostrar essas duas obras, entretanto, discorreremos brevemente sobre o pintor, país e período no qual ele viveu, e em seguida pedimos que os estudantes descrevessem os dois quadros. Para ajudá-los nesta tarefa, elaboramos as seguintes perguntas/estruturas para nortear a sua produção oral:

Imagem 4 - Ficha de trabalho: Atividade sobre os quadros das “Majas”

- ACTIVIDAD 1: Sobre Las Majas...

1. En tu opinión, ¿qué significa la palabra Maja?
Creo que significa... / Pienso que quiere decir... / Para mí, Maja significa...
2. ¿Por qué crees que Goya pintó a las dos Majas?
Creo que las pintó porque... / Pienso que las pintó para... / En mi opinión las pintó porque...
3. ¿Qué hay en el cuadro La Maja Vestida? ¿Y en La Maja Desnuda?
Hay una mujer...
4. ¿Dónde están las Majas?
Están en...
5. Describe físicamente a La Maja Vestida:
Tiene el pelo negro/castaño/rubio/pelirrojo
Tiene el pelo largo / corto / lacio / rizado
Tiene los ojos claros/oscuros/grandes/pequeños
Es joven/mayor
Es baja/alta/delgada/rellenita
Tiene la piel clara/morena / negra
6. ¿Qué lleva puesto la Maja Vestida?
Lleva puesto un vestido / un mono / una campera / una faja en la cintura / unos zapatos sin tacón
7. ¿Cómo es el semblante de las dos Majas?
Es un semblante pensativo / enigmático / sensual / normal...
8. ¿Cuál de los dos cuadros te gusta más?
El que más me gusta es el ... porque...
9. ¿Crees que la desnudez es el único aspecto que diferencia a las dos Majas? ¿O hay alguna otra característica que las hace distintas una de la otra?
Creo que... / Pienso que... / En mi opinión... / Para mí...

Fonte: Elaboração própria

Ao elaborar essa atividade, nossa intenção foi que os estudantes conhecessem e pudessem fazer a descrição das duas *Majas* a partir do vocabulário levado para a sala de aula, além dos elementos linguísticos utilizados para expressar opinião, descrever pessoas e localizá-las espacialmente, como se pode ver na ficha de trabalho acima. Para realizar tal descrição, os aprendizes recorreram ao seu conhecimento prévio para fazer inferências acerca das duas pinturas, dito de outro modo, tiveram que mobilizar seus saberes e fazer hipóteses sobre as duas obras de maneira a construir um possível sentido para elas.

Em seguida, fizemos uma atividade com o vídeo *Manuela Mena: Francisco de Goya y Lucientes. La Maja Desnuda y La Maja Vestida*⁵, que apresenta algumas características específicas das duas *Majas*. Primeiramente colocamos somente o áudio deste vídeo, repetindo-o três vezes, e pedimos que os estudantes tentassem encaixar na transcrição do texto as palavras que estavam faltando à medida que fossem ouvindo o áudio.

Durante esse processo, o objetivo foi que os alunos não só incrementassem a sua compreensão auditiva, a sua compreensão leitora e a sua produção oral em língua espanhola, como também ampliassem o seu conhecimento enciclopédico sobre duas das obras do pintor

⁵ O vídeo está disponível no You Tube https://www.youtube.com/watch?v=jFJlQ6a_QvI

espanhol Goya, além de, em consequência disso, aprender um pouco mais sobre a cultura espanhola através do gênero pintura.

Na etapa seguinte, iniciamos um debate sobre as similaridades e as diferenças da pintura e da fotografia como manifestações artísticas. Dando continuidade, para falar mais especificamente sobre o gênero fotografia, entregamos em separado aos estudantes dez fotografias de Rulo Luna, fotógrafo mexicano⁶, presentes em seu Instagram⁷. Além disso, eles receberam um texto em espanhol que apresenta a descrição de cada uma delas. A atividade propunha, então, que o aluno relacionasse cada descrição com uma fotografia específica, conforme mostra o quadro abaixo:

Imagem 5 - Ficha de trabalho: Atividade com fotos do fotógrafo Rulo Luna

- Lee el texto que sigue y relaciona con las fotos del fotógrafo Rulo Luna. Aprovecha también para observar la manera como la ciudad es descrita.

15 paisajes urbanos de la Ciudad de México que no pueden faltar en tu Instagram

Rulo Luna- 20 Abr 2018

¿Te gusta la fotografía de paisaje pero no puedes salir de la ciudad tan seguido como quisieras? La Ciudad de México tiene un montón de lugares donde puedes practicar tus tomas en paisajes urbanos e ir refinando tus técnicas. Aquí te comparto algunos de mis lugares favoritos para sacar fotos en la ciudad y uno que otro consejo para sacarles el mayor provecho posible.

1. Ángel de la Independencia

El monumento a la independencia es uno de los símbolos más identificables de la ciudad y uno de los lugares que atrae a más fotógrafos. Puedes evitar sacar la foto que todo el mundo ha tirado alejándote un poco del monumento y utilizando Paseo de la Reforma como parte de tu composición. Te recomiendo ir un domingo temprano para aprovechar los cierres a la circulación. Resulta más interesante fotografiar bicicletas y personas haciendo ejercicio que el tráfico de tarde de viernes.

Ahora que si prefieres tener el ángel en primer plano, te recomiendo utilizar el camellón que queda del lado oriente (hacia el Centro). Lleva un tripie y utiliza largas exposiciones para quitar el exceso de gente y coches que se pudieran atravesar en tu camino.

2. Catedral Metropolitana

Catedral es un edificio muy bonito y lleno de historia, pero fotografiarlo puede ser un reto gracias a su nada modesto tamaño. Aléjate lo más que puedas y aprovecha los días en los que el Zócalo está libre de eventos. La foto de arriba la tomé desde el Balcón del Zócalo, este y otros restaurantes a la redonda tienen buenas vistas que te pueden dar una perspectiva más interesante.

3. Torre Latinoamericana

Este es otro de esos edificios que rara vez cabe en la foto. En mi opinión, la Latino se ve mucho mejor de lejos que de cerca, así que intenta utilizarla como elemento de composición sin olvidar sus alrededores.

⁶ As 10 fotografias que utilizamos nesta atividade, além de vários outros trabalhos fotográficos deste artista, podem ser vistas no seu perfil do Instagram <https://www.instagram.com/rulo.luna/>

⁷ Optamos por manter as características composicionais da apresentação de fotos nesse tipo de rede social, em que há uma legenda para a foto, comentários dos seguidores do responsável pela conta, entre outras.

4. Monumento a la Revolución

La Plaza de la República es uno de los lugares más fotogénicos de la ciudad. Aprovecha las luces de las fuentes al atardecer para darle color a tus fotos y para quitar elementos innecesarios del fondo. Tómate tu tiempo, siempre hay una buena foto a punto de ocurrir.

5. Kiosko Morisco

Esta joya arquitectónica del siglo XIX está en el centro de la alameda en Santa María la Ribera. Aprovecha los fines de semana en los que pueda haber actividades al interior del kiosko —la foto de arriba la tomé durante un concurso de baile— para sumarle elementos a la impresionante decoración de este lugar.

6. Chapultepec

El Lago Mayor es bastante pintoresco los fines de semana, pero este es sólo uno de los muchos puntos de interés en Chapultepec. Las oportunidades empiezan desde la Puerta de los Leones, pasando por el Altar a la Patria, el castillo, las fuentes de Nezahualcóyotl, los alrededores del Museo de Antropología y un gigantesco etcétera que puede incluir también la segunda sección del bosque. Ven por la mañana o a media tarde y dedícale un rato a recorrer los diferentes caminos. Verás que regresas con un montón de buenas fotos.

7. Calles y plazas de la colonia Roma

La Roma es muy bonita, pero a veces cuesta trabajo hacerle justicia en fotos. Aprovecha los lugares más icónicos como la Plaza Luis Cabrera o la Plaza Río de Janeiro y abre bien los ojos cuando camines por sus calles, ya que muchas de sus casas mantienen una arquitectura de principios del siglo XX.

8. Ciudad Universitaria

El campus central de Ciudad Universitaria tiene las mejores oportunidades para sacar buenas fotos, pero no dejes de lado otros lugares interesantes como el Espacio Escultórico, el Centro Cultural Universitario, el Museo Universitario de Arte Contemporáneo o las mismas facultades. Este es otro de esos lugares en donde puedes pasar todo el día y no terminar de tomar fotos.

9. Plaza Manuel Tolsá

No es tanto la plaza sino los edificios que la rodean. El Museo Nacional de Arte, el Palacio de Minería y el Palacio Postal son tres de los edificios más bonitos del Centro Histórico y con una buena composición los puedes tener a los tres en una misma foto.

10. Cineteca Nacional

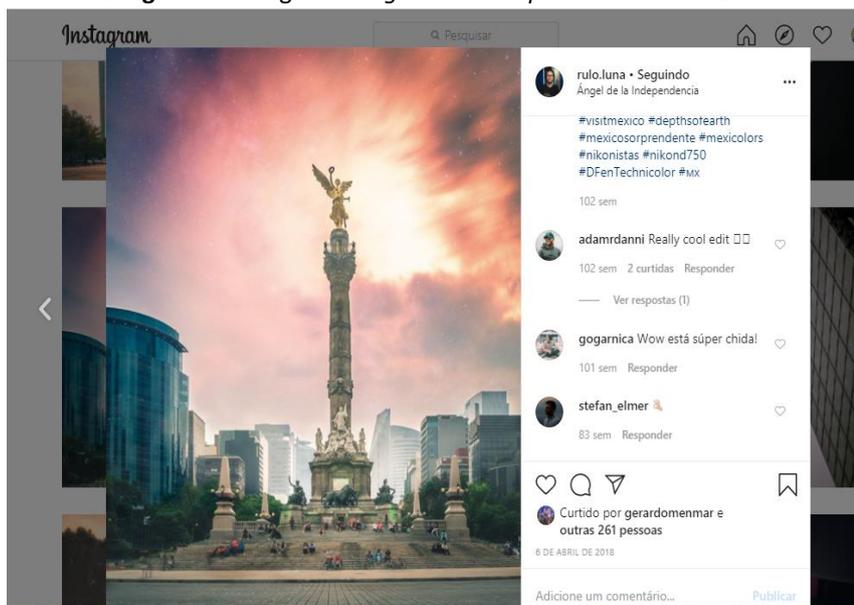
Aunque la remodelación de la Cineteca Nacional siempre será objeto de debate, la verdad es que las nuevas estructuras son perfectas para hacer fotos de arquitectura. Y el hecho de que siempre hay gente interesante paseando por sus instalaciones también ayuda.

(...)Fuente: <https://matadornetwork.com/es/15-paisajes-urbanos-de-la-ciudad-de-mexico-que-no-pueden-faltar-en-tu-instagram/>

Fonte: Elaboração própria

A título de exemplo, mostramos abaixo uma das fotografias de Rulo Luna que utilizamos, correspondente ao item 1 do texto acima:

Imagem 6 - Fotografia: *Angel de la Independencia* - Rulo Luna



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BhPwYT0l6G6/>

Com essa atividade, nosso objetivo foi que os aprendizes trabalhassem e desenvolvessem concomitantemente a sua compreensão leitora, não só com a leitura do elemento verbal, o texto escrito, mas também com o elemento não verbal, a imagem, ao ter que associar cada descrição em espanhol com a sua fotografia correspondente. Trabalhamos também a questão da fotografia como uma expressão artística. Além disso, pretendemos que os alunos se familiarizassem e começassem a usar o vocabulário para descrição de cidades, uma vez que o texto descreve algumas localidades da Cidade do México, que aparecem também nas fotografias de Rulo Luna. Por isso, propusemos como tarefa de casa, como proposta de produção escrita, que os alunos redigissem um pequeno texto no qual pudessem fazer uma descrição da sua cidade, destacando seus pontos positivos e negativos.

Conforme antecipamos na seção anterior, como processo avaliativo, pedimos que os alunos realizassem quatro atividades escritas, que no decorrer do curso nos foram sendo entregues. Para o trabalho final cada um deveria pesquisar e escolher um pintor ou um fotógrafo hispânico, ou ainda uma festa/celebração que fosse típica de algum país de língua espanhola. A única exigência foi que essa escolha não fosse de nenhum dos pintores/fotógrafos e festas/celebrações que já houvessem sido trabalhadas em sala de aula. Em caso de ter escolhido um pintor ou fotógrafo, o aluno deveria apresentá-lo e descrever duas de suas pinturas ou fotografias. Já para o estudante que escolhesse alguma festa/tradição, a tarefa era apresentá-la e descrevê-la. Para a parte escrita do trabalho, estabelecemos um mínimo de dez e um máximo de vinte frases e, para a parte oral, estipulamos que preparassem slides que deveriam ser apresentados oralmente em sala.

Para a avaliação da parte escrita, esclarecemos aos alunos que levaríamos em consideração a adequação da proposta, ou seja, o número de linhas, tema, etc; além do uso dos elementos linguísticos trabalhados ao longo do curso e o desenvolvimento e encadeamento de ideias. Em relação à parte oral, informamos que os alunos seriam avaliados

pela organização da apresentação, pela fluidez e pelo uso das estruturas aprendidas no decorrer do curso.

Próximo ao término das aulas, realizamos uma visita técnica à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Essa visita foi guiada por uma funcionária da Biblioteca, que falou em espanhol com os alunos durante todo o percurso. A experiência de visitar essa instituição superou as nossas expectativas, pois além de os estudantes terem tido a oportunidade de escutar a guia falando em espanhol, eles também puderam saber um pouco mais sobre alguns aspectos não só artísticos, mas também históricos do nosso país, inclusive porque uma boa parte deles não conhecia a Biblioteca Nacional.

Na próxima seção, apresentaremos alguns resultados do curso.

4 Resultados

Na tentativa de ter um retorno dos alunos em relação a sua experiência no curso, criamos o questionário de (auto)avaliação apresentado na imagem 7. Nele pedimos que cada aluno, de maneira voluntária, escrevesse a sua opinião e também que fizesse sugestões para o curso. Assim, na primeira parte do questionário, colocamos algumas frases afirmativas nas quais o aluno deveria assinalar a opção que melhor representasse a sua opinião, e, na segunda parte, elaboramos duas perguntas mais pontuais e pedimos que o aluno respondesse e justificasse a sua resposta. Não era necessário que o estudante se identificasse no questionário, com isso pensamos que ele poderia respondê-lo sem se sentir cobrado a dar uma resposta “certa” ou “errada”.

A fim de exemplificar os resultados desta (auto)avaliação feita pelos alunos, extremamente positiva para que nós, docentes, avaliássemos também o nosso projeto, cabe dizer que na parte objetiva, nas perguntas de 1 a 10, a maioria dos alunos marcou a opção “SIM” e “EXCELENTE”, mostrando com isso que aprovaram a maneira como o curso foi conduzido. Em relação à parte discursiva, também é possível perceber que o curso atendeu aos objetivos propostos, como podemos identificar nas seguintes respostas⁸:

“Com certeza indicaria. As professoras são super dedicadas e a todo momento nos estimularam nas atividades. O curso também atingiu as expectativas e o objetivo proposto no começo. As atividades teóricas e orais foram adequadas e bem didáticas. Honestamente, o curso foi muito satisfatório e sem dúvida eu indicaria esse curso para outras pessoas.” (Pergunta 11).

“Eu gostaria que o curso continuasse com próximos módulos. Em relação ao curso em geral eu só tenho pontos positivos a adicionar. Ótima didática e empenho das professoras, os materiais e atividades adequadas e bem ministradas. Parabéns pela iniciativa do curso e obrigada pela oportunidade”. (Pergunta 12).

⁸ Para garantir o anonimato dos alunos participantes optamos por não nomeá-los.

Imagem 7 - Questionário para avaliação do curso

	INSTITUTO FEDERAL Rio de Janeiro Campus São Gonçalo	CURSO DE ESPANHOL DESDE A PERSPECTIVA DA ARTE PROFESSORAS: Bárbara Caldas e Giselle Gil
---	--	---

AVALIACÃO DO CURSO DE ESPANHOL DESDE A PERSPECTIVA DA ARTE

ESTA AVALIAÇÃO TEM O OBJETIVO DE COLHER INFORMAÇÕES, SUGESTÕES E OPINIÕES DOS PARTICIPANTES NO SENTIDO DE BUSCAR NOS PRÓXIMOS CURSOS AS ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS ÀS AÇÕES PLANEJADAS. NÃO É NECESSÁRIO IDENTIFICAR-SE

PARA CADA ITEM ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR REFLETE A SUA OPINIÃO:

1. O curso atingiu o seu objetivo SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
2. A organização do curso foi satisfatória SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
3. A carga horária foi bem distribuída SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
4. As instalações do *campus* e os recursos midiáticos - projetor, áudio, internet - utilizados foram adequados SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
5. A qualidade do material didático utilizado foi satisfatório SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
6. A adequação das atividades práticas - orais e escritas - aos objetivos do curso foi boa SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
7. A metodologia do curso, ministrado concomitantemente por duas professoras, foi bom SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
8. A capacidade das professoras de estimular o conhecimento e o interesse dos alunos foi satisfatória SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
9. As professoras conseguiram transmitir o conhecimento de forma clara e objetiva SIM () PARCIALMENTE () NÃO ()
10. O seu grau de satisfação com o curso foi PÉSSIMO () RUIM () REGULAR () BOM () EXCELENTE ()

11. Você indicaria o curso para outras pessoas? SIM () NÃO () Justifique a sua resposta:

12. Escreva aqui os seus comentários adicionais (sugestões, pontos positivos e pontos negativos):

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, o questionário foi uma ferramenta para o aluno se autoavaliar, isto é, analisar se, ao final de todo o percurso, os seus objetivos haviam sido alcançados de alguma forma. Além disso, foi um instrumento que nos mostrou que é possível ensinar E/LE a partir da perspectiva de trabalho com gêneros artísticos.

A partir do exposto, percebemos que alcançamos nosso objetivo de promover a aprendizagem do Espanhol. Com o foco em aspectos artísticos do mundo hispânico, foi possível levar o idioma até os alunos de uma maneira diferente da metodologia utilizada em cursos livres de idiomas, mas que ao mesmo tempo promovesse nesses indivíduos a ampliação da sua perspectiva crítica e da sua visão de mundo. Em consonância com o estabelecido na missão do IFRJ (2015a, 2015b) oferecemos uma formação humana e ética para a comunidade interna e do entorno do *campus* São Gonçalo no Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação**. Edições ASA para edição portuguesa, 2001.

IFRJ. **Projeto Pedagógico Institucional: PPI** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015a.

IFRJ. **Projeto de Desenvolvimento Institucional: PDI** / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IFRJ, 2015b.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos da comunicação**. 6ª edição ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al (org.) **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

Como citar

CALDAS, Bárbara R. A. C.; GIL, Giselle da M. Curso de Espanhol desde a Perspectiva da Arte: uma experiência de ensino/extensão no IFRJ. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2020.

O desenvolvimento das línguas ao longo da evolução da humanidade

Lays Christine Santos de Andrade

Graduanda de Licenciatura Plena em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus Parnaíba*
Biomédica pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus Parnaíba*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8919-1533>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7986074652177977>

E-mail: laysandrade24@gmail.com

Renata Cristina da Cunha

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Professora do Curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *Campus Parnaíba*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1968-3142>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1215596443300304>

E-mail: renatasandys@hotmail.com

Resenha de:

JANSON, Tore. **A história das línguas**: uma introdução. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.

Tore Janson é um linguista e professor sueco que ensinou Latim e línguas africanas na Universidade de Gotemburgo. Atualmente é filiado ao Departamento de Linguística da Universidade de Estocolmo. Seu foco de estudo é a relação entre sociedade e língua e como esta relação tem se modificado ao longo da história.

O livro *A História das Línguas: uma introdução* está estruturado em dezessete capítulos, divididos em seis partes, uma interligada à outra, nos quais são apresentadas as mudanças sofridas pelas diferentes línguas ao redor do mundo, ao longo da história. No fim de cada parte, são apresentadas sugestões de leitura e revisão de conteúdo do assunto abordado naquela parte. O fim do livro traz anexos interessantes sobre cronologia, listas, mapas e tabelas, orientações para a revisão do conteúdo do livro, além das referências bibliográficas e de um índice remissivo.

No capítulo 1, *Línguas ágrafas*, que marca o início da *Parte I – Antes da História*, o autor apresenta os possíveis meios de surgimento da língua, usa como exemplos a Bíblia e a teoria da evolução, além de discorrer sobre o raro sistema linguístico das línguas usadas pelos coletores-caçadores e povos da Austrália. Janson cita as línguas *khoisan* como exemplo de família linguística com muitos falantes, mas quase inexplorada pela falta de uma forma escrita, tópico que inicia a discussão que o autor quer introduzir: a de que uma língua só é reconhecida após ser nomeada, pois a língua é um fato social e político, é a identidade e cultura de um povo.

Ainda no capítulo 1, o autor faz uma estimativa para o tempo de existência do tipo de língua que utilizamos e traz evidências históricas embasadas em estudos de arqueólogos. No entanto, os exemplos de povos que construíam ferramentas e criavam obras de arte há quarenta mil anos com necessidade se comunicar para expressar sua arte e povos que

construíram ferramentas há dois milhões de anos sem necessidade de comunicação por meio da fala fazem o leitor imaginar cenários distintos acerca do aparecimento da língua, questionando o papel da fala como um instrumento essencial para a comunicação. O autor responde a este questionamento, confirmando a possibilidade de ambos os exemplos serem reais, ou seja, sua conclusão é imprecisa, já que pesquisas a respeito da época do surgimento da língua falada ainda estão em andamento.

O capítulo 2, *Os grandes grupos linguísticos*, traz como questão central os motivos que levaram à formação desses grupos, discorrendo sobre os tipos de grupos linguísticos e apresentando, didaticamente, as conquistas de território e a agricultura como os motivos pelo qual uma língua se difunde e outra não. Com clareza, relaciona os grupos linguísticos à difusão das diferentes culturas, trazendo um teor histórico para a leitura. Ao final do capítulo, o autor afirma que não é possível reestruturar uma língua original porque ela seria completamente diferente das línguas utilizadas atualmente, especialmente no que diz respeito ao vocabulário. Este posicionamento de Janson vai de encontro ao posicionamento de linguistas históricos que não aceitam tal teoria porque, para eles, é viável a ideia da existência de uma protolíngua cuja reestruturação seria possível a partir das línguas existentes.

No capítulo 3, *História e escrita*, que inicia a *Parte II – A base da história*, o autor defende a origem autônoma da escrita e cita os possíveis locais que ele crê serem prováveis berços dos sistemas escritos. Esse capítulo serve como uma introdução para o livro e traz um resumo sobre o assunto abordado nos demais capítulos, pois, segundo Janson, a obra trata apenas da história das línguas no Ocidente, muito embora, em seguida, ele acrescente que o livro traz dois capítulos sobre a evolução histórica das línguas no Oriente.

O capítulo 4, *Os hieróglifos e o egípcio*, é centrado na língua egípcia e na sua forma escrita, a hieroglífica, e nas mudanças ao longo do tempo, citando a concorrência do grego após a conquista de Alexandre. Apresenta o Princípio de Rébus e demonstra, por meio de figuras, as representações das palavras naquela época, proporcionando ao leitor amplo conhecimento acerca de sistemas de escrita, diferentes dos utilizados atualmente.

No capítulo 5, *Chinês – o mais antigo sobrevivente*, o foco é o papel da escrita na sociedade chinesa. Nele, o autor aborda as mudanças ocorridas do chinês antigo para o atual, bem como a diferença no desenvolvimento das formas escritas e faladas. Aponta, com sucesso, a situação política do Estado como uma das causas de sucesso no desenvolvimento da língua, uma vez que a China existe como Estado há mais de três mil anos e, devido à expansão cultural e territorial, a mesma língua vem sendo falada por muitas pessoas desde então.

A *Parte III – Expansões* começa com o capítulo 6, *Grego – conquista e cultura*, que apresenta a língua grega desde os poemas de Homero até a atualidade, de forma detalhada e cheia de exemplos históricos. O autor afirma que, quando uma palavra é herdada por uma língua, traz consigo parte da cultura da língua de origem, aumentando sua funcionalidade. O grego, nos primeiros séculos, possuía vários dialetos, porém uma língua escrita comum, o que facilitava a leitura de textos poéticos e oficiais. No capítulo anterior, o autor havia

afirmado que a política é responsável pelo bom desenvolvimento de uma língua, porém aqui ele recua e observa que a Grécia tem um status cultural tão poderoso que a língua conseguiu se manter mais forte do que o poder político, além de não enfatizar a associação entre política e cultura, pois é fato que ambas estão inter-relacionadas.

No capítulo 7, *Latim – conquista e ordem*, o autor compara, satisfatoriamente, ainda que brevemente, o grego antigo e o latim da época do Império, que era uniforme, pois se baseava na forma falada e escrita em Roma, apontando a sua evolução diante de invasões e conquistas. O latim continuou sendo a língua escrita após o declínio do Império devido à influência da Igreja, porém com vários dialetos e contribuindo para muitas palavras usadas no inglês atualmente.

O capítulo 8, *Árabe – conquista e religião*, mostra como uma religião pode influenciar no desenvolvimento de uma língua. Aqui fica claro que existia, na época do Império, uma língua árabe escrita que era comum a todos, a mesma utilizada na escrita do Corão. O autor faz uma interligação entre os três capítulos da Parte III, apontando as expansões das três línguas abordadas, em diferentes épocas, mostrando que uma língua consegue se estabelecer em novas áreas desde que tenha religião, poder político ou cultura fortes o bastante para controlar certos setores da sociedade. Aqui, no entanto, Janson se contradiz quando, no capítulo 7, se posicionou contra a troca de línguas que acontece quando as pessoas começam a aprender e ensinar outras línguas mais usadas e deixam de utilizar sua língua original, pois, para ele, com esse processo a cultura pode vir a desaparecer juntamente com a língua original. No entanto, deixa claro, no capítulo 8, que, devido às conquistas territoriais, as línguas se difundiram para mais lugares, o que possibilitou uma troca de línguas, considerada vantajosa para a economia, a cultura, a educação e a tecnologia, beneficiando a diversidade linguística.

No capítulo 9, *Dante escreveu em italiano?*, que inicia a *Parte IV – Línguas e nações*, Janson começa advertindo que uma língua não se torna outra pela mudança do som ou das palavras, mas somente quando seus falantes afirmam que mudou, ou seja, defende que uma língua só passa a ser reconhecida quando recebe um nome. Cita Dante Alighieri como o primeiro planejador linguístico da língua italiana, mesmo o escritor não tendo atribuído um nome à língua, e menciona suas pesquisas sobre qual língua deveria ser a italiana.

No capítulo 10, *Do germânico ao inglês moderno*, é descrita a saga dos povos Anglo e Saxão pelas Ilhas Britânicas, com o surgimento de uma nova língua, o anglo-saxão, após a expansão dos povos pela ilha. Janson comenta a escrita em runas, usada pelos povos germânicos, fazendo uma comparação com a escrita da língua latina, enfatizando o uso desta pela Igreja e volta a mencionar que a política tem influência direta sobre o desenvolvimento e oficialização de uma língua. O autor faz um breve e interessante relato histórico sobre o possível surgimento do inglês, citando as ações do Rei Alfredo, a ascensão do francês e o retorno do inglês por volta de 1350 para um rápido desenvolvimento da língua escrita.

O capítulo 11, *A era das línguas nacionais*, apresenta conceitos das línguas nacionais. O autor ressalta que, em virtude de ainda ser dominante tanto na Igreja quanto na educação

nas escolas, o latim exercia grande influência sobre as línguas nacionais, que vinham ganhando força na literatura. Na questão política, Janson afirma que as línguas competiam entre si e ditavam qual Estado era o mais importante. Não obstante, no capítulo 5, *Chinês – o mais antigo sobrevivente*, o autor se contradiz quando declara que a política é o fator determinante para o desenvolvimento e o sucesso de uma língua.

A *Parte V – A Europa e o mundo* trata das transformações linguísticas mais importantes do mundo nos últimos 500 anos. Tem início com o capítulo 12, *Línguas da Europa e do mundo*, no qual são evidenciadas as três principais línguas da Europa, o inglês, o espanhol e o português que, segundo o autor, cresceram substancialmente com as grandes navegações. O pesquisador ressalta o motivo pelo qual cada uma delas obteve sucesso nos locais de colonização, apesar da concorrência com o latim, resumindo os principais eventos e suas consequências, tornando o capítulo mais rico e levando o leitor a relacionar a história das grandes navegações com os destaques das três línguas mencionadas no capítulo.

O capítulo 13, *Como as línguas nascem – ou são feitas*, enfoca as novas línguas criadas e os motivos que levaram a esse acontecimento. Nele, o autor trata das línguas crioulas e relaciona a troca ou criação de uma nova língua após uma situação extrema, nesse caso, a escravidão, que levou os escravos a adotarem novas formas de comunicação. Ainda discorre sobre o haitiano e o norueguês e como essas línguas são reconhecidas pelos seus povos, reforçando o que vem defendendo ao longo do livro: uma língua só é oficial quando seu povo a reconhece. Aqui, Janson é , novamente, repetitivo ao tratar da relação entre línguas e suas origens.

No capítulo 14, *Como as línguas desaparecem*, o foco é o desaparecimento das línguas por serem instáveis. Apresenta uma análise das situações de diversas línguas nos diferentes continentes, concluindo que em todos há uma grande perda no número de línguas. Janson ressalta o ressurgimento de uma língua, exemplificando com o Hebraico e justificando, satisfatoriamente, a sua aversão pelo termo **morte da língua**, optando pelo uso do termo **troca de línguas** porque, segundo ele, uma língua não morre porque deixou de ser usada, principalmente quando sua forma escrita é preservada por documentações. Vale ressaltar que a repetição das ideias torna a leitura deste capítulo monótona e desinteressante.

O capítulo 15, *O apogeu do inglês*, aborda os motivos do sucesso do inglês como língua internacional, liderando o ranking de língua estrangeira mais ensinada no mundo. Nele, Janson afirma que nenhuma língua é neutra e que o inglês empresta palavras para várias línguas, citando a França como exemplo de país que resiste à Língua Inglesa e a Índia e Nigéria como países que adotaram o inglês como língua de instrução, de uma forma didática. Ao final do capítulo, o autor questiona se o chinês se tornará a língua internacional no lugar do inglês, despertando a curiosidade do leitor, deixando-o mais interessado na leitura do próximo capítulo.

O capítulo 16, *Chinês e inglês na China*, trata da China e de como o inglês é visto em uma sociedade que até então vinha se fechando para o mercado ocidental. A língua chinesa de hoje difere do chinês antigo, pois o chinês passou por uma reforma no sistema de escrita

e os caracteres tradicionais foram simplificados. No que diz respeito ao chinês falado, havia vários dialetos, mas com a intervenção do Estado foi estabelecida uma pronúncia comum. O mandarim, que é a língua oficial da China, passou a ser ensinada oficialmente e obrigatoriamente nas escolas do país. O que deixa o capítulo interessante é como o autor demonstra que o inglês vem crescendo na China, em virtude da globalização, citando vários exemplos de onde o inglês está inserido. No entanto, em partes específicas do texto, Janson se contradiz e fica clara sua opinião negativa quanto à substituição do chinês pelo inglês na China. Por fim, ele responde à pergunta feita no capítulo 15: não há razões para acreditar que o chinês se torne uma língua internacional em um futuro próximo.

O que vem por aí? é o último capítulo do livro, com caráter especulativo, uma vez que o autor tenta prever o futuro linguístico em três possíveis perspectivas, duzentos, dois mil e dois milhões de anos. Janson se contradiz em várias partes do capítulo, quando, em um momento, diz que em duzentos anos o inglês influenciará muitas línguas e, em outro, diz que provavelmente o inglês não se sustente como língua internacional, pois a situação política não favorece uma língua por tanto tempo, indo na contra mão do que discorreu ao longo do livro, ou seja, que a política influencia no desenvolvimento de uma língua, citando a China como provável substituta, mesmo tendo duvidado de tal previsão no capítulo anterior. Em dois mil anos, o autor deixa claro que novas línguas surgirão, com muitas variações na forma falada. No entanto, ele crê que a forma escrita não sofrerá uma mudança intensa. Por fim, faz uma previsão para daqui a dois milhões de anos, quando as línguas não se parecerão com as atuais de forma alguma e que os humanos, se não tiverem sido extintos pela degradação do meio ambiente, não falarão como nós, sendo assim, o fim da história das línguas.

A obra apresenta relevante embasamento histórico e disserta sobre o desenvolvimento das línguas, desde os primórdios da humanidade até previsões de um possível futuro linguístico. Uma dica é separar a leitura por partes, tornando-a mais agradável, didática e de fácil de entendimento. Se, por um lado, o uso de vários exemplos relacionados ao conhecimento do leitor fortalece a compreensão das ideias discutidas, a repetição de informações e contextos cria confusão em certos momentos. Além disso, algumas passagens poderiam ser simplificadas, por exemplo, quando o autor estima quando ocorreu o aparecimento das línguas tal como conhecemos atualmente, ou quando retoma, ao longo do livro, as línguas e suas origens após ter chegado a conclusões sobre esse assunto.

Em síntese, a leitura da obra *A História das Línguas: uma introdução* é indicada e indispensável para estudantes universitários e professores de Letras Português, de Línguas Estrangeiras e de História, visto que Janson demonstra, com embasamento teórico e histórico, como línguas vivas sofreram modificações ao longo da evolução humana e que, por isso, vivem em constante transformação, do mesmo modo, agrega conhecimento extra sobre a história da formação, desenvolvimento e desaparecimento das línguas.

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Estadual do Piauí, ao professor Ruan Nunes Silva e à orientadora Renata Cristina da Cunha por me auxiliarem nas pesquisas, leituras e na elaboração de trabalhos para o enriquecimento curricular, me proporcionando crescer na área acadêmica.

Como citar

ANDRADE, Lays C. S.; CUNHA, Renata C. O desenvolvimento das línguas ao longo da evolução da humanidade. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 143-148, jan./jun. 2020.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da [plataforma https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte](https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte).

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros acadêmicos:

a) **artigo científico**: texto que apresenta os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou debatem temas relevantes para a área de Linguagens e seu ensino.

b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.

c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.

d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.

e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s)

autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas como documento suplementar durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margens esquerda de 3,0 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento. Expressões em línguas estrangeiras e títulos de obras devem estar em itálico. Deve-se reservar o negrito para destacar expressões.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: Os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Formatação: caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda.

Observação: No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Referências: O título “Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração. As referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT.

Agradecimentos: O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração. Essa seção expõe os agradecimentos do autor a colaboradores e agências de fomento.

Outras observações

Ilustrações: todos os materiais ilustrativos devem ser inseridos ao longo do texto e próximos à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (gráfico, tabela, figura etc.) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula. Ex.: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do

manuscrito). Ex.: (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”. Ex.: (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro**: subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo**. In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista**, local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título**: subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)

