

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos
(Organizadores)

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
LÍNGUAS

3

Alexandre Melo de Sousa
Rosane Garcia
Tatiane Castro dos Santos
(Organizadores)

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
LÍNGUAS

3

Copyright © das autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

Alexandre Melo de Sousa; Rosane Garcia; Tatiane Castro dos Santos (Orgs.)

Perspectivas para o ensino de línguas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 185p.

ISBN 978-85-7993-701-9

1. Ensino de línguas. 2. Linguística. 3. Linguística Aplicada. 4. Oficinas pedagógicas. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 410

Capa: Glauco Capper & Andersen Bianchi

Diagramação: Rosane Garcia

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

1	O Web software toponímia em libras: pesquisa e ensino.....	11
	<i>Alexandre Melo de Sousa</i> <i>Ronice Müller de Quadros</i>	
2	Pensando “Inteligibilidade da fala em Língua adicional” sob uma concepção dinâmica e complexa: primeiros passos em direção a um novo ensino de pronúncia.....	34
	<i>Ubiratã Kickhöfel Alves</i> <i>Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque</i> <i>Luciene Bassols Brisolara</i>	
3	A leitura e o código de escrita para o aluno cego: o (res) significar da prática pedagógica.....	48
	<i>Ademárcia Lopes de Oliveira Costa</i> <i>Joseane de Lima Martins</i> <i>Robéria Vieira Barreto Gomes</i>	
4	Instrução explícita por meio da ultrassonografia: uma nova ferramenta para a aquisição da consoante lateral // do espanhol.....	61
	<i>Laís Silva Garcia</i> <i>Giovana Ferreira Gonçalves</i>	
5	Propostas de oficinas pedagógicas para o ensino médio: os topônimos inseridos na prática escolar.....	75
	<i>Anna Inez Alexandre Reis</i> <i>Karylleila dos S. Andrade</i>	
6	Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas.....	85
	<i>Gisela Maria de Lima Braga Penha</i>	
7	Uso da tradução e do dicionário no ensino aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos brasileiros: descrição e avaliação de uma intervenção pedagógica.....	94
	<i>Daniele Wulff de Andrade</i> <i>Márcia Sipavicius Seide</i>	
8	Buscando leitores proficientes: o retorno ao mundo lúdico do prazer.....	111
	<i>João Carlos de Souza Ribeiro</i>	
9	Análise do Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês.....	125
	<i>Neyara Macedo Coelho Barbosa</i> <i>Shislery Machado Lopes</i>	
10	Divulgação científica: mecanismo metalinguístico na escrita de definições terminológicas para o público infantil.....	137
	<i>Rebeka da Silva Aguiar</i>	

11	Definição dos objetivos de leitura: desafios e possibilidades didáticas de letramento na escola.....	152
	<i>Antonia Mikelce Souza da Silva</i>	
	<i>Tatiane Castro dos Santos</i>	
	<i>Rosane Garcia</i>	
12	Reverendo alguns conteúdos gramaticais: os apresentacionais como estratégia de impessoalidade.....	169
	<i>Sérgio da Silva Santos</i>	

PREFÁCIO

Ana Célia Clementino Moura – UFC

Entre um lançamento de livro e outro, nós nos deparamos com algumas obras muito especiais, e são especiais por diversas razões, ora pessoais, ora profissionais. Este que agora vem a público – *Perspectivas para o ensino de línguas 3* – é, para mim, deveras especial porque, além de me bater forte o orgulho de ter sido professora de um dos organizadores, trata de um tema que sempre me foi caríssimo: o ensino.

Valiosa contribuição para o ensino, a obra *Perspectivas para o ensino de línguas 3* reúne temas voltados para a inclusão, para o ensino de línguas estrangeiras, para a inteligibilidade da fala em falantes de língua adicional. Além disso, há capítulos em que os autores abordam diferentes aspectos da leitura. Diria existiria uma lacuna referente ao ensino se nada fosse evidenciado acerca de como abordar conteúdos gramaticais, o que não falta na obra. E, para se tornar ainda mais especial para mim, há um capítulo cujo foco é a pesquisa e o ensino com o público infantil.

Dois dos capítulos, *O web software toponímia em Libras: pesquisa e ensino e Propostas de oficinas pedagógicas para o ensino médio: os topônimos inseridos na prática escolar* destacam-se por abordarem aspectos da toponímia, bem na direção dos preceitos da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, do que se pretende com o ensino interdisciplinar, visto que esta é uma área da linguística com estreita ligação com a história e com a geografia. Interessantíssimas as propostas de oficinas, em que se cruzam estudos da linguagem, da história e da geografia. O primeiro deles, além de também focar os estudos toponímicos, incita reflexão no tocante à interação entre indivíduos surdos. Destaca-se ainda na área da inclusão, um outro capítulo que prioriza o ensino para o cego. Neste, os autores se voltam para a apropriação da leitura e do código Braille por parte dos alunos e, como não poderia deixar de ser, a busca por abordagens de ensino que contribuam para a atuação dos professores. Acreditamos que esse capítulo vai contribuir significativamente para formação de professores, pois ainda escutamos comentários do tipo “não sei como alfabetizar alunos com deficiência visual” ou “como vou explicar o conteúdo, se meu aluno não vê”.

Quatro capítulos se voltam para o ensino de línguas estrangeiras, explorando especificidades do espanhol: *Instrução explícita por meio da ultrassonografia: uma nova ferramenta para a aquisição da consoante lateral // do espanhol*; *Uso da tradução e do dicionário no ensino aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos brasileiros: descrição e avaliação de uma intervenção pedagógica*; do inglês: *Análise do dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês*; do sotaque dos falantes de línguas adicionais: *Pensando “Inteligibilidade da fala em Língua adicional” sob uma concepção dinâmica e complexa: primeiros passos em direção ao*

um novo ensino de pronúncia. No tocante a este último, embora o estudo tenha sido realizado com aprendizes hispânicos, os resultados quer no que diz respeito à compreensão da mensagem quer no tocante às características do falante e do próprio ouvinte, certamente contribuirão para formação de professores de outras línguas estrangeiras.

Todos estes estudos, sem dúvida, deixam legado para quaisquer professores, visto que, em geral, abordam estratégias, ferramentas de ensino e especificidades para a didática de línguas.

Há três capítulos que versam sobre leitura e literatura: *Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas*; *Buscando leitores proficientes: o retorno ao mundo lúdico do prazer*; *Definição dos objetivos de leitura: desafios e possibilidades didáticas de letramento na escola*. Nos dois primeiros, o foco vai na direção de se promover uma reflexão sobre o ensino da literatura e em ambos vê-se uma defesa pelo ensino produtivo, ou seja, um ensino no qual o texto faça sentido para quem o lê. No último, igualmente importante, as autoras reforçam a necessidade de o professor definir bem seus objetivos para o ensino da leitura visto que, tendo claros os propósitos de leitura, o leitor poderá usar estratégias adequadas para atingir sua meta. Vê-se, portanto, o quão significativo é, também, este capítulo para o fazer pedagógico do professor, o quanto ele contribui para a formação dos nossos docentes, para que compreendam o papel fundamental dos propósitos sociais da leitura.

Importa-nos ressaltar o capítulo *Revedo alguns conteúdos gramaticais: os apresentacionais como estratégia de impessoalidade*. Como salienta o próprio autor, o ensino da gramática já deu grandes saltos de qualidade, novas abordagens já têm surgido, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado para que alcancemos um patamar desejável no ensino de conteúdos gramaticais. É verdade que neste capítulo vemos um estudo que envolve somente as orações sem sujeito, mas já vislumbramos que outros aspectos virão à baila em obras subsequentes. Este capítulo, de certo, vem para contribuir para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Chamou-nos a atenção e deixou-nos extasiada, o capítulo *Divulgação científica: mecanismo metalinguístico na escrita de definições terminológicas para o público infantil*, visto que vimos ao longo de vários anos, em nossas participações em formação de professores, defendendo que sejam utilizados com crianças textos que lhes chamem a atenção pelo caráter informacional, pelo conteúdo que lhes possa incrementar conhecimentos da ciência. Vimos defendendo, inclusive, que as crianças podem ser alfabetizadas com textos reais, com a maior diversidade possível de gêneros. Assim, além de se apropriarem do sistema de escrita, poderão adquirir conhecimentos científicos e culturais. Portanto, concordamos com a autora, que defende ser a divulgação científica uma grande aliada para o ensino, uma excelente ferramenta a ser utilizada pelo professor, pelo conhecimento que proporciona ao aluno, pela linguagem empregada, objetiva e clara, enfim, pela contribuição para a construção de conhecimentos dos alunos.

Gostaríamos de ressaltar, finalmente, o que sentimos com a leitura, em primeira mão, da obra *Perspectivas para o ensino de línguas 3*. Sentimos que ela vem para

nos mostrar que nós, professores, temos muitos parceiros na nossa caminhada, ela vem para reafirmar o que afirmou Nietzsche, em uma de suas interessantes teorias: que os homens devem se espelhar nos jardineiros, os quais, mesmo cultivando raízes que, horas seriam monstruosas, produziriam flores belíssimas. Inspirada em Nietzsche, concluo dizendo que, embora nós, professores, tenhamos que desgalar arbustos, aparar arestas, remover matos espinhentos, somos também responsáveis por tantas plantas frondosas, por tantas belas roseiras.

Capítulo 1

O *WEB SOFTWARE* TOPONÍMIA EM LIBRAS: PESQUISA E ENSINO

*Alexandre Melo de Sousa
Ronice Müller de Quadros*

No Brasil, cuja população atual é em torno de 208,5 milhões de habitantes (IBGE, 2018), há, aproximadamente, 8.000.000 surdos (FENEIS¹, 2017). Parte considerável desses surdos usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se constituiu na comunidade surda brasileira, especialmente nos centros urbanos, no contato surdo-surdo (QUADROS, 2017, p. 33-35). A Libras foi reconhecida como “língua dos surdos brasileiros, por meio da Lei 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 – “que apresenta as ações para aplicar as políticas linguísticas e educacionais com vistas a preservar e disseminar a língua brasileira de sinais” (QUADROS, 2017, p. 34). É a partir das interações e construções cognitivas dos surdos que são construídas e transmitidas as marcas culturais, identitárias e, conseqüentemente, linguísticas.

Contudo, pode-se afirmar que as pesquisas científicas envolvendo as línguas de sinais são recentes, e que tiveram impulso a partir do trabalho de Willian Stokoe, na década de 60, que demonstrou o estatuto linguístico das línguas de sinais, enquanto línguas naturais (LEITE; QUADROS, 2014).

[No referido trabalho, Stokoe] demonstrou que línguas de sinais – tal como a língua de sinais americana (ASL) – poderiam ser descritas e analisadas utilizando-se os mesmos procedimentos teóricos e metodológicos aplicados às línguas orais, também apresentavam a propriedade da articulação: os sinais eram compostos por um conjunto limitado de elementos mínimos que se recombinavam para a produção de um número ilimitado de sinais, constituindo um sistema de contrastes altamente produtivo e econômico (LEITE; QUADROS, 2014, p. 15).

A partir daí, as línguas de sinais foram ganhando reconhecimento como línguas naturais, e os obstáculos foram pouco a pouco sendo rompidos, possibilitando o crescimento das pesquisas científicas voltadas para as línguas de modalidade espacial-visual (Libras, ASL etc.). Como destacam Leite e Quadros (2014, p. 15-6), os estudos das línguas de sinais contribuem para a linguística de dois modos:

a) Demonstrando que, como qualquer língua natural, as línguas de sinais possuem propriedades fundamentais possibilitando que sejam analisadas nos mais

¹ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

variados níveis: fonético e prosódico, fonológico, morfológico e lexical, sintático, semântico e pragmático;

b) Observando diferenças e semelhanças nos modos como as línguas orais e as línguas de sinais se organizam e nos referidos níveis, “contribuindo para o aprofundamento da teoria linguística e para o aprimoramento de suas aplicações sociais na vida da comunidade surda” (LEITE; QUADROS, 2014, p. 16).

No Brasil, os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) iniciaram no final da década de 80, com as pesquisas de Ferreira-Brito (1984, 1990, 1995), Quadros (1995, 1999), e Karnopp (1994, 1999), para citar alguns (QUADROS, 2013, 2018). Até 2013, após levantamento, especificamente, de teses e dissertações, observou-se que os estudos têm sido desenvolvidos basicamente nas áreas da Linguística/Letras (Linguística Aplicada, Literatura e Estudos da Tradução), da Educação, da Psicologia e da Computação/Informática. (QUADROS, 2013, p. 15-6).

Quadros (2018, p. 21) destaca o fato de que as ferramentas tecnológicas têm favorecido a coleta e análise de produções de sinais – o que contribui significativamente para os avanços metodológicos das pesquisas em Libras por favorecer “um estudo mais detalhado e aprofundado”. Em outra obra, Quadros (2019) destaca:

Com a possibilidade de acessar vídeos digitalmente, os dados dessas línguas [línguas de sinais] tornam-se cada vez mais acessíveis e também em quantidades muito maiores do que antes. Além disso, os avanços tecnológicos permitem anotar vídeos usando softwares que os integram a sistemas de anotação que localizam os dados de modo muito preciso (QUADROS, 2019, p. 1).

Os recursos tecnológicos, portanto, permitem documentar as línguas, constituindo corporas, organizados de forma a integrar e disponibilizar a análise de dados para diferentes objetivos de pesquisa. Considerando a modalidade espaço-visual de uso da língua e os artefatos culturais dos surdos (STROBEL, 2018), novas propostas emergem unindo os componentes linguísticos, culturais e tecnológicos com finalidades, especialmente, pedagógicas.

Diante desta exposição, nos propomos elaborar uma proposta metodológica para o tratamento da toponímia em Libras², destacando as especificidades da modalidade visual-espacial das línguas de sinais, bem como as características culturais do sujeito nomeador dos espaços geográficos.

Sousa (2019) explica que os estudos toponímicos são orientados por muitas perspectivas e que, conseqüentemente, há muitas definições para a referida disciplina linguística. Por exemplo, Rostaing (196, p. 7) define Toponímia como a ciência cujo papel é “investigar a significação e a origem dos nomes de lugares e também de

² O referido estudo tem o apoio do CNPq (Processo nº 104249/2018-8), com a supervisão da professora Dra. Ronice Müller de Quadros, está sendo realizado no estágio pós-doutoral, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nossos agradecimentos àqueles que contribuíram para a produção da presente pesquisa: João Paulo Ampessan (UFSC), Israel Queiroz de Lima (UFAC), Lucas Müller (UFSC), Valdo Melo Lima (UFAC), João Renato dos Santos Junior (UFAC), Débora de Oliveira Nolasco (UFAC).

estudar suas transformações”³. Trata-se de uma definição desvinculada da realidade extralinguística, que destaca o caráter diacrônico e valoriza a fonética regional.

Salazar-Quijada (1985, p. 18), por seu turno, diz que a Toponímia “se ocupa do estudo integral, no espaço e no tempo, dos aspectos: geo-históricos, sócio-econômicos e antro-po-linguísticos que permitiram e permitem que um nome de um lugar se origine e subsista” (SALAZAR-QUIJADA, 1985, p. 18)⁴. Assim, o nome de lugar (ou topônimo) constitui “um produto cultural que evidencia a realidade material e espiritual do ser humano” (SOUSA, 2019, p. 19).

Dick (1990, p. 36), por sua vez, define a Toponímia como “um imenso complexo língu-o-cultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e não exclusivamente”. Nas palavras da própria Dick (1987):

A Toponímia, portanto, atualmente, com orientação e perspectivas novas, é uma disciplina que se volta para a História, a Geografia, a Linguística, a Antropologia, a Psicologia Social, e, até mesmo, à Zoologia, à Botânica, à Arqueologia, de acordo com a inclinação intelectual de seu pesquisador (DICK, 1987, p. 2).

Tomamos como base os estudos toponímicos de Dick, segundo o qual, por meio dos topônimos é possível revelar marcas do pensamento do grupo, uma vez que o topônimo é reflexo das experiências culturais refletidas nas atividades léxico-discursivas coletivas. Esses motivadores são utilizados na metodologia toponímica, especialmente, no que diz respeito à classificação taxionômica dos topônimos. Para o caso dos estudos toponímicos em Libras, levamos em consideração, como dito anteriormente, o fato da Libras ser uma língua de modalidade visual-espacial. Desse modo, não fugimos aos princípios norteadores das pesquisas de Dick, que destacou que no campo da designação, os locativos são os mais próximos da apreensão visual (DICK, 2001, p. 83).

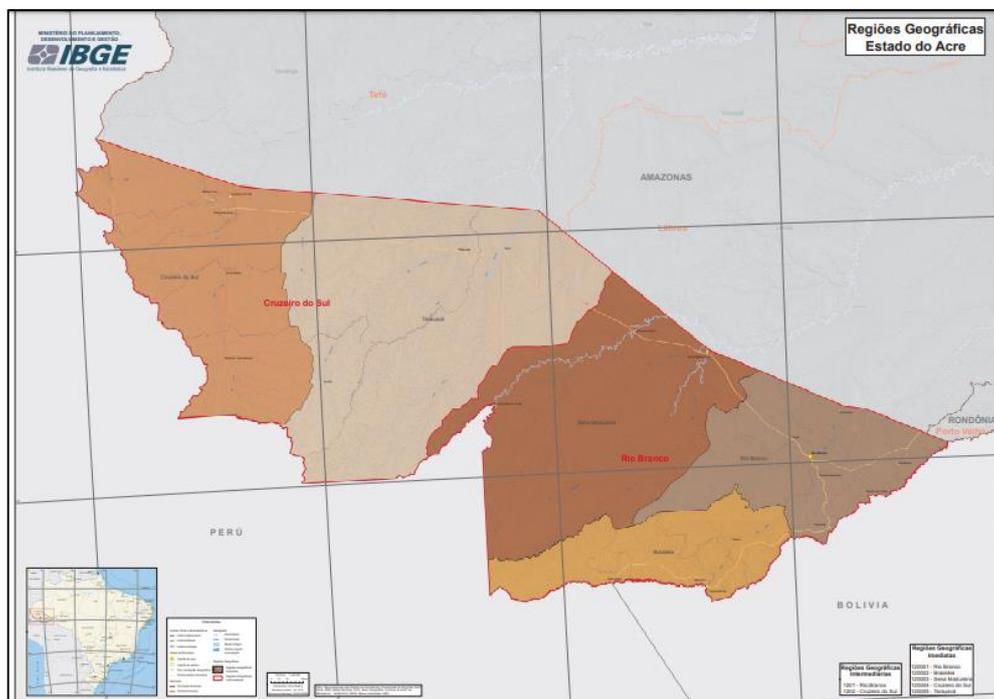
A ÁREA DE ESTUDO

O estudo proposto tem como ponto de partida os estudos de Dick (1987, 1990, 1992, 1998, 1999, 2001, 2007a, 2007b), que têm como princípios o método de áreas de Dauzat (1936), com as adaptações levando em consideração as especificidades das línguas de sinais. A área escolhida foi o estado do Acre.

³ “recherche la signification et l’origine des noms de lieux et aussi d’étudier leurs transformations” (ROSTEIN, 1961, p. 7).

⁴ “[...] aquella rama de la Onomastica que se ocupa del estudio integral, en el espacio y en el tiempo, de los aspectos: geo-históricos, sócio-económicos y antro-po-linguísticos, que se permitieron y permiten que un nombre de lugar se origine y subsista” (SALAZAR-QUIJADA, 1985, p. 18).

Figura 1: Regiões geográficas imediatas e intermediárias do Acre



Fonte: IBGE (2017)

De acordo com o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2017), o estado do Acre é composto duas regiões intermediárias: Região Intermediária de Cruzeiro do Sul e Região Intermediária de Rio Branco. A primeira é dividida por duas regiões imediatas: Região Imediata de Cruzeiro do Sul e Região Imediata de Tarauacá. A segunda é dividida por três regiões imediatas: Região Imediata de Brasiléia, Região Imediata de Sena Madureira e Região Imediata de Rio Branco. A divisão atual é detalhada no quadro 1, que apresenta as cinco regiões imediatas, com seus respectivos municípios:

Quadro 1 - Regiões geográficas imediatas e seus respectivos municípios

REGIÕES IMEDIATAS	MUNICÍPIOS
Região Imediata de Rio Branco	Acrelândia, Bujari, Capixaba, Plácido de Castro, Porto Acre, Rio Branco e Senador Guiomard
Região Imediata de Brasiléia	Assis Brasil, Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri
Região Imediata de Sena Madureira	Manuel Urbano, Santa Rosa e Sena Madureira
Região Imediata de Tarauacá	Feijó, Jordão e Tarauacá
Região Imediata de Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves

Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

A distribuição das regiões apresentadas é importante para nossa pesquisa, uma vez que os dados são coletados e analisados seguindo as áreas divididas pelo IBGE. Iniciamos a coleta e análise com uma região imediata de cada região intermediária:

- a) Região Intermediária de Cruzeiro do Sul: Região Imediata de Tarauacá (3 municípios)
- b) Região Intermediária de Rio Branco: Região Imediata de Rio Branco (7 municípios)

AS FICHAS LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICAS DIGITAIS

Para o presente estudo foram utilizados, no primeiro momento, dados em Libras coletados em materiais⁵ do Centro de Apoio ao Surdo (CAS/AC), confirmados com Sujeitos Surdos (alguns deles, criadores dos sinais toponímicos). Os dados coletados foram, em seguida, armazenados em Fichas Lexicográfico-Toponímicas digitais. O sistema proposto é elaborado utilizando os seguintes elementos tecnológicos:

(a) Python é uma linguagem de programação de alto nível, interpretada, imperativa e orientada a objetos, que apresenta grande versatilidade de aplicação que vai desde a criação de sistema Web ao desenvolvimento de jogos (<https://www.python.org/>);

(b) Framework Django, que em conjunto com a linguagem Python, permite a criação de sistemas Web, na arquitetura MVT, Model, Views e Templates. Neste caso, template corresponde à camada de apresentação, ou seja, aquilo que queremos mostrar ao usuário final, views a manipulação e modificação lógica a serem apresentadas utilizando os dados vindos da Model, que é responsável por fazer a conexão com o SGBD (<https://www.djangoproject.com/>);

(c) SGBD (Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados) é um elemento importante no desenvolvimento de plataformas Web, para tal foi utilizado o PostgreSQL. Este artefato é responsável por guardar os dados utilizados pela aplicação (<https://www.postgresql.org/>);

(d) PyCharm (IDE, do inglês Integrated Development Environment ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado) que especifica para linguagem Python, foi utilizado para integrar todas as ferramentas e facilitar o desenvolvimento do software. O PyCharm foi criada pela empresa Checa JetBrains. Ele permite a análise de códigos e suporta desenvolvimento web com o Django, facilitando a criação dessa plataforma (<https://www.jetbrains.com/pycharm/>);

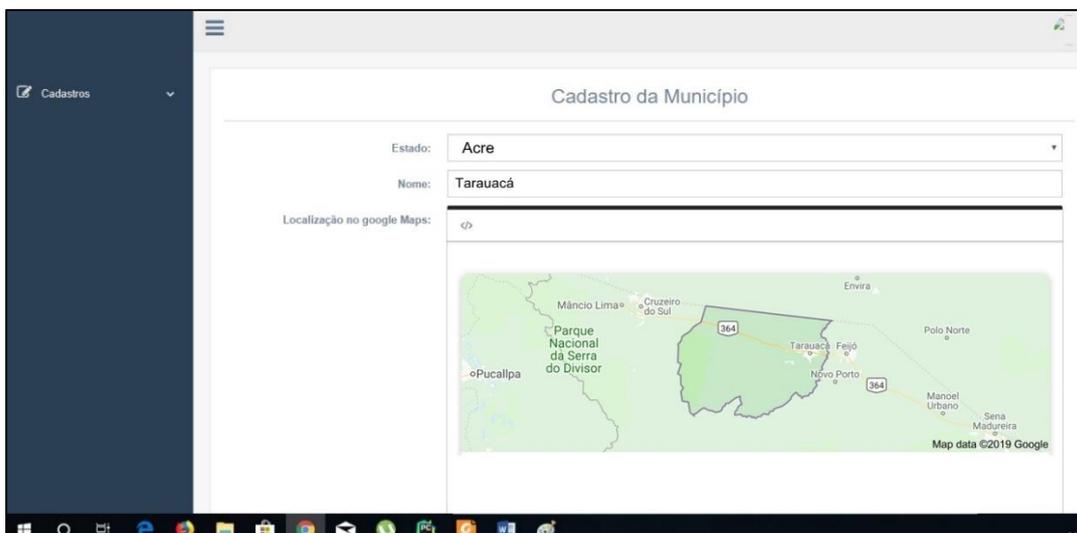
(e) API Google Maps para possibilitar o usuário visualizar fotos aéreas dos espaços estudados, bem como ter acesso ao mapeamento vetorial das áreas;

(f) SignPuddle Online, para a criação da escrita de sinais (SignWriting) dos topônimos em Libras (<http://www.signbank.org/signpuddle/>).

Para a inclusão dos dados que compõem a Ficha Lexicográfico-Toponímica digital, inicialmente o município é cadastrado, com a inclusão da localização no Google Maps (Figura 2). Na plataforma foram implementadas 22 áreas de cadastro para permitir uma ampla cobertura dos municípios do estado do Acre.

⁵ Utilizamos materiais didáticos produzidos por professores surdos e TILS (Tradutores/Intérpretes de Línguas de Sinais), além de vídeos que continham os sinais dos municípios do Acre.

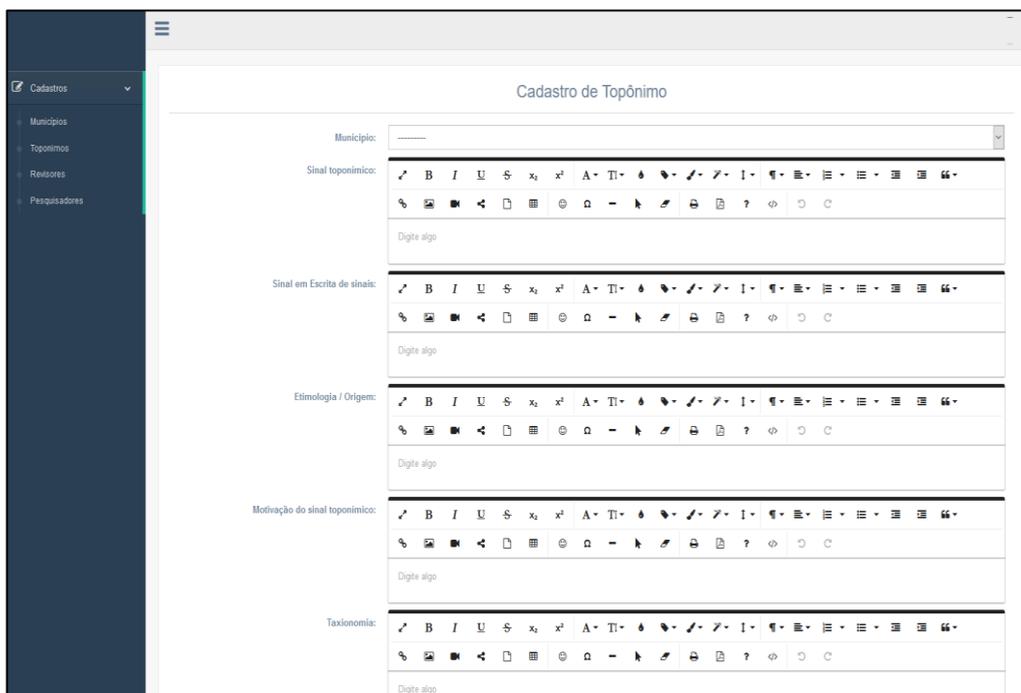
Figura 2 - Cadastro do município



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

Após o cadastro, cada município terá os campos para preenchimento dos dados relacionados aos topônimos, conforme Figuras 3 e 4:

Figura 3 - Dados toponímicos (1ª parte)



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

Figura 4 - Dados toponímicos (2ª parte).

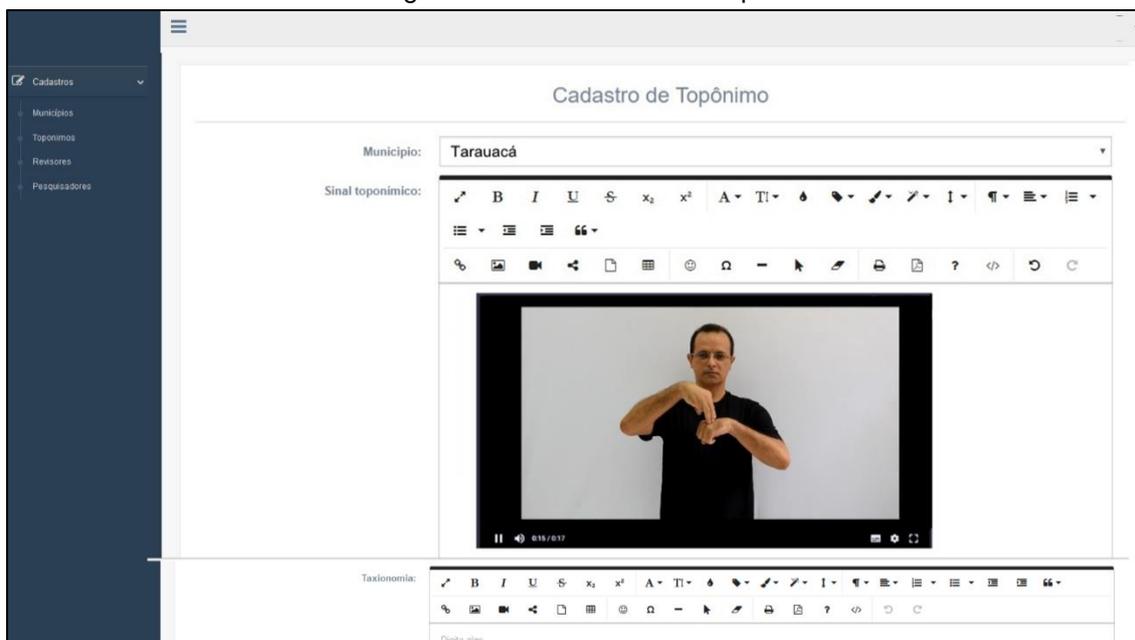
Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

As fichas contemplam as seguintes informações: (a) Localização; (b) Tipo de acidente geográfico; (c) Topônimo (em Português ou em outra língua oral); (d) Classificação Taxionômica para o topônimo em Libras⁶; (e) Sinalização (imagem e vídeo); (f) Classificação Taxionômica (em Português ou em outra língua oral); (g) Topônimo em Escrita de Sinais (*SignWriting*) e estrutura quanto aos parâmetros de formação e estrutura morfológica do sinal toponímico; (h) Contexto motivacional de criação do sinal (vídeos); (i) Informações históricas e geográficas do espaço pesquisado (vídeo em Libras); (j) Fonte; (l) pesquisadores (participam surdos e ouvintes).

Vejamos exemplos de três áreas da ficha preenchidas, com dados que contemplam as especificidades das línguas de sinais: Figura 5, 6 e 7:

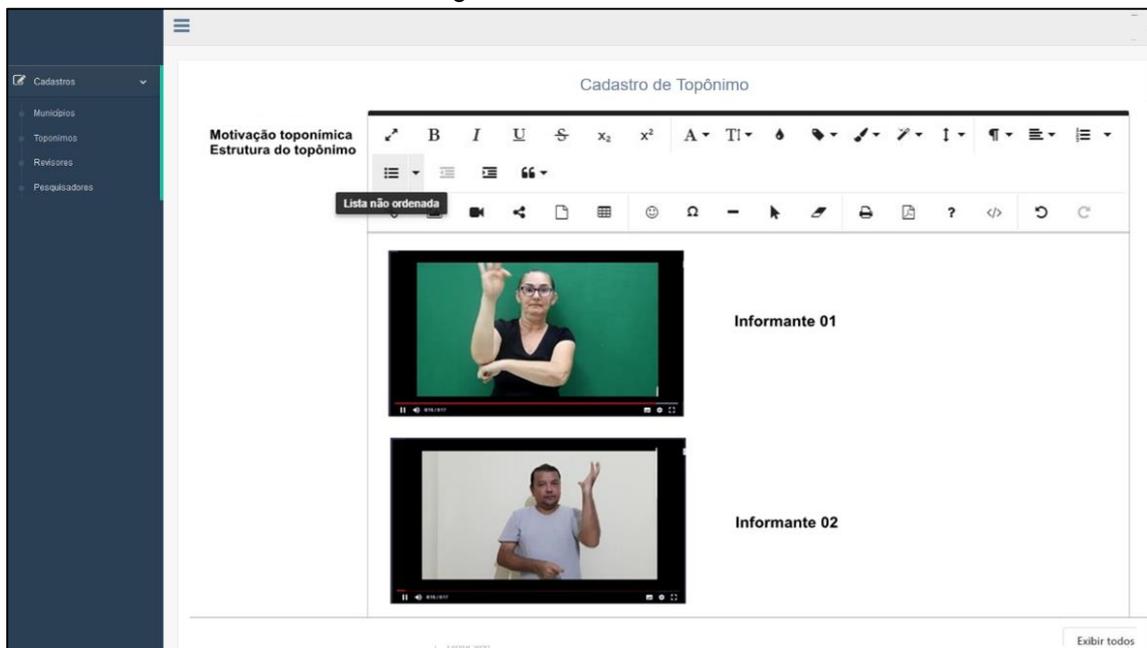
⁶ Para a classificação taxionômica, usamos o modelo de Dick (1992, p. 31-34).

Figura 5 - Cadastro do sinal toponímico



Fonte: Projeto Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq).

Figura 6 - Fatores motivacionais



Fonte: Projeto Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq).

A PRODUÇÃO DOS VÍDEOS

Os vídeos (assim como o ambiente digital, como um todo) foram produzidos levando em consideração o conjunto de diretrizes apresentadas por Quixaba (2017)

para auxiliar designers na produção de projetos voltados para surdos. As diretrizes são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Diretrizes para a produção de recursos educacionais digitais para a educação de surdos

DIRETRIZES	EXPLICAÇÃO
Diretriz 02	“Use a Escrita de Sinais”.
Diretriz 05	“Evite excesso de expressões faciais, pois compromete a compreensão do sinal realizado”.
Diretriz 10	“Evite usar figuras que possam ter diferentes interpretações”.
Diretriz 12	“Cuide para que a sinalização realizada obedeça à estrutura sintática da Língua de Sinais”.
Diretriz 19	“Um recurso educacional bilíngue deve ter um texto em língua Portuguesa, mesmo que este texto não esteja em destaque na interface”.
Diretriz 20	“Sempre que possível filme ou fotografe os sinais de Libras em ambientes familiares de sinalização dos surdos, para que eles se identifiquem e facilite a compreensão”.
Diretriz 24	“Na montagem, inserir intervalos que permitam o estudante pausar os vídeos”.
Diretriz 27	“Quando o recurso tiver um intérprete, siga as normas da ABNT em relação ao tamanho e a localização da janela do intérprete”.
Diretriz 28	“Dê prioridade para a língua de Sinais”.
Diretriz 32	“Evite produzir recursos educacionais com mímica”.
Diretriz 33	“Valorize os sinais regionais”.
Diretriz 35	“Apresente o contexto das sinalizações, de forma que seja possível identificar elementos gramaticais e outros aspectos que envolvem a língua de Sinais”.
Diretriz 38	“Os recursos para crianças surdas devem considerar ilustração, português e Libras, especialmente quando a criança tem mais de 4 anos”.
Diretriz 39	“Os designers devem consultar profissionais especialistas em língua de Sinais, profissionais que tenham experiência com educação de surdos e estudos sobre surdos ao longo de todo o processo de criação e desenvolvimento do recurso”.
Diretriz 40	“Use sinais de classificadores, pois isso facilitará a compreensão da sinalização em Libras”.
Diretriz 47	“O vestuário do intérprete deve ser simples, e a cor da roupa deve contrastar com a cor da pele do (a) intérprete”.
Diretriz 48	“Nos vídeos sinalizados em Libras, as mãos devem estar sem acessórios para não interferir na comunicação”.
Diretriz 49	“Sempre filme o intérprete de frente”.
Diretriz 51	“A revisão da interpretação em Libras deve ser feita por um profissional proficiente em Língua de Sinais”.

Continua.

Quadro 1 - Diretrizes para a produção de recursos educacionais digitais para a educação de surdos
Continuação

Diretriz 52	“Insira uma etapa de avaliação com pelo menos um usuário surdo, antes de distribuir o recurso”.
Diretriz 55	“Quando for necessário fazer a datilografia (soletração) de uma palavra no recurso, deve ser observada a velocidade, de forma que não impeça o surdo de entender a mensagem”.
Diretriz 56	“Outros recursos além de legendas devem ser usados como apoio à transmissão da informação”.
Diretriz 57	“Sempre que possível faça a opção por usar sinais de Libras que já têm ampla divulgação nos dicionários digitais ou impresso”.

Fonte: Quixaba (2017, p. 88-93)

Para a gravação e edição dos vídeos, utilizamos, principalmente, dois espaços da Universidade Federal de Santa Catarina:

a) O *Estúdio de Videoconferência CCE*, conforme figura a seguir:

Figura 7 - Estúdio de Videoconferência CCE



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

- b) E o *Laboratório de Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (IntraLab)*, conforme figura a seguir:

Figura 8 - Laboratório IntraLab



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

No caso, específico do Laboratório IntraLab⁷, fizemos uso do *Software IntraLab* que, como consta na página, constitui “uma ferramenta que auxilia os alunos a treinarem suas habilidades de tradução e interpretação de línguas, particularmente de línguas de sinais”. Além disso, o *software* permite “a análise e feedback de professores sobre traduções e interpretações realizadas por alunos”.

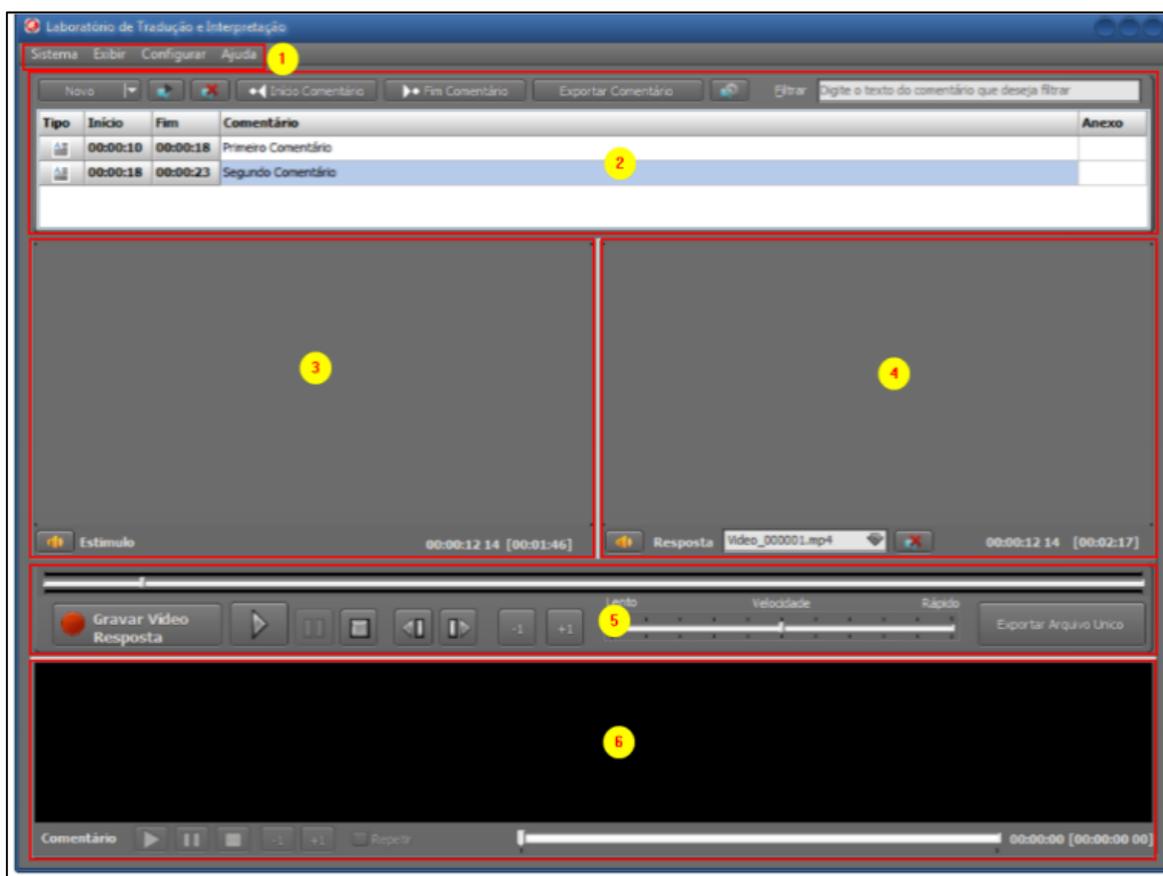
Com a utilização do *Software IntraLab*, é possível: a) importar o vídeo estímulo em diversos padrões; b) gravar o vídeo em padrão HD (720p, 1080p) com áudio ou sem áudio; c) gravar o vídeo sincronizado com um vídeo estímulo; d) inserir

⁷ As informações sobre o laboratório e o *software IntraLab* apresentadas aqui constam no endereço: <http://intraLab.paginas.ufsc.br/software-intraLab/>

comentários em texto com customização de letra; e) inserir comentário em vídeo por meio de captura ou vídeo local, podendo selecionar apenas um trecho do vídeo; f) exportar comentários de vídeo e texto em arquivos individuais no formato mp4; g) exportar todo o projeto, denominado Arquivo Único, no formato mp4 contendo os vídeos sincronizados lado a lado e os respectivos comentários; h) posicionar de forma rápida para início e fim de comentário (ir para); i) exibir todos os comentários; j) tocar o vídeo com sincronismo do arquivo resposta e estímulo; l) avançar quadro a quadro; m) avançar início e fim do vídeo; n) controlar a velocidade dos vídeos de exibição; o) silenciar o Áudio do Estímulo e da Resposta, em modo mute.

Vale destacar que o sistema possui um diferencial em relação aos demais sistemas de gravação de vídeos, uma vez que permite a gravação de vídeos em paralelo à exibição de um arquivo de estímulo: outro vídeo, textos, imagens etc. Os painéis que compõem o software podem ser visualizados a seguir:

Figura 9 - Software IntraLab



Fonte: <http://intraLab.paginas.ufsc.br/software-intraLab/>

O software possui a seguinte descrição⁸, conforme a numeração constante na figura 09: (1) **Barra de Menu**, que permite acesso as principais funções do sistema; (2) **Painel de Comentários**, que gerencia a listagem de comentários; (3) **Vídeo de Estímulo**, que permite a exibição do arquivo de estímulo; (4) **Vídeo de Resposta**, que

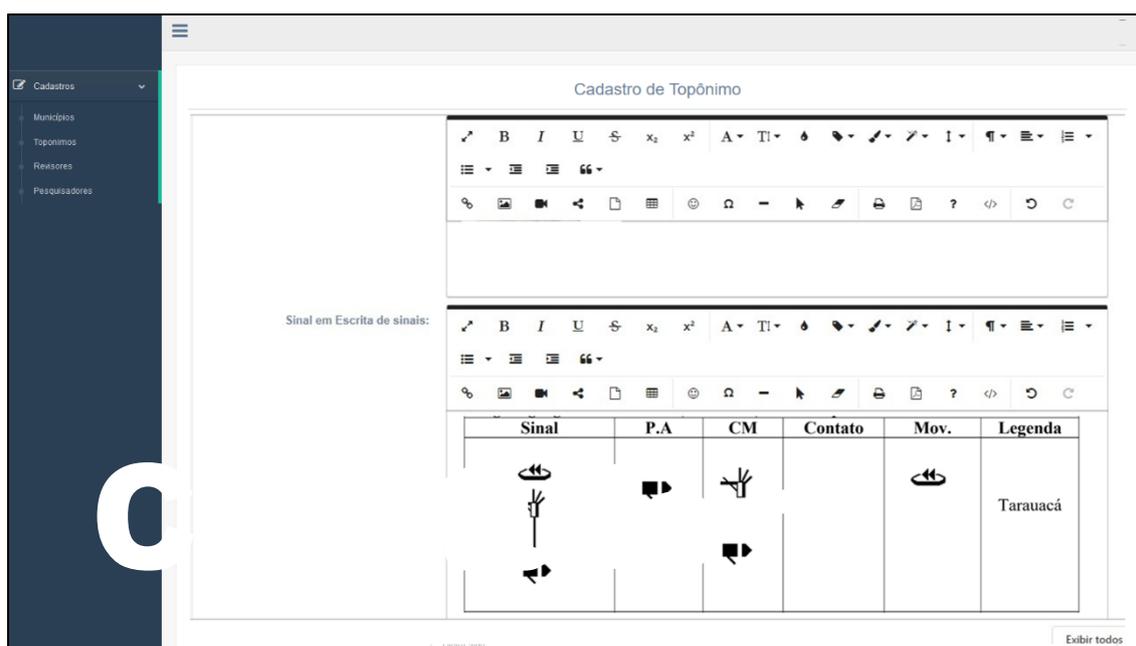
⁸ Descrição apresentada na página do IntraLab: <http://intraLab.paginas.ufsc.br/software-intraLab/>

permite a exibição do vídeo resposta; (5) **Barra de Controle**, que permite controlar o tocador de vídeo; e (6) **Vídeo Comentário**, que permite a exibição do vídeo de comentário.

A ESCRITA DE SINAIS

O *SignWriting* constitui uma escritura que representa as unidades gestuais, bem como suas relação e propriedades, a partir da língua de sinais. Segundo Luchi e Stumpf (2018, p. 99), o *SignWriting* destaca “as diferenças entre línguas faladas e sinalizada destacando aspectos de comunicação, tais como processos icônicos e indiciais, não-linearidade, e as contingências de desempenho”. Desse modo, compreendemos a importância de colocar os dados toponímicos, nas fichas (conforme figura a seguir), em escrita de sinais (assim a estrutura de cada sinal, com base em seus parâmetros formadores).

Figura 10 - Cadastro escrita de sinais e estrutura do topônimo



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

Como destacamos anteriormente, usamos o software *SignPuddle Online* para a escrita dos sinais referentes aos topônimos estudados. O referido *software*, embora esteja em língua inglesa, possui uma interface intuitiva de fácil utilização. No primeiro momento, devemos selecionar o país para a utilização do recurso, direcionado para a referida escrita de sinais, conforme figura a seguir:

Figura 11 - SignPuddle Online – seleção da Escrita de Sinais do Brasil



Fonte: <http://signbank.org/signpuddle/>.

Em seguida, deve-se selecionar o recurso “dicionário”, conforme figura a seguir:

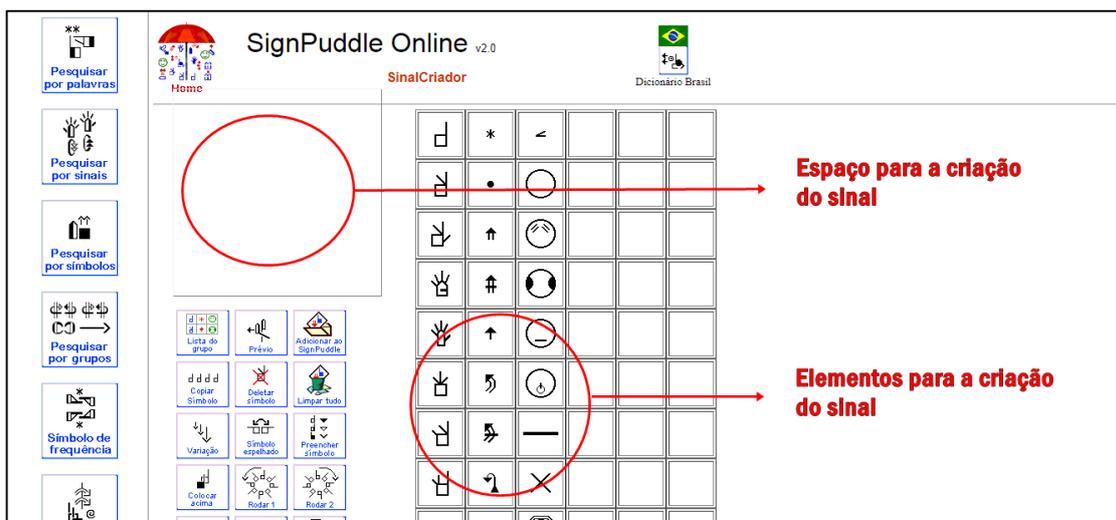
Figura 12 - SignPuddle Online – seleção do recurso “dicionário”



Fonte: <http://signbank.org/signpuddle/>

Ao selecionar o recurso “Dicionário”, o sistema nos conduz para a área de consulta (para sinais existentes) ou para a criação de novos sinais. Ao criar a escrita de novos sinais, temos a possibilidade de cadastrá-los no sistema. Como ilustrado na figura a seguir:

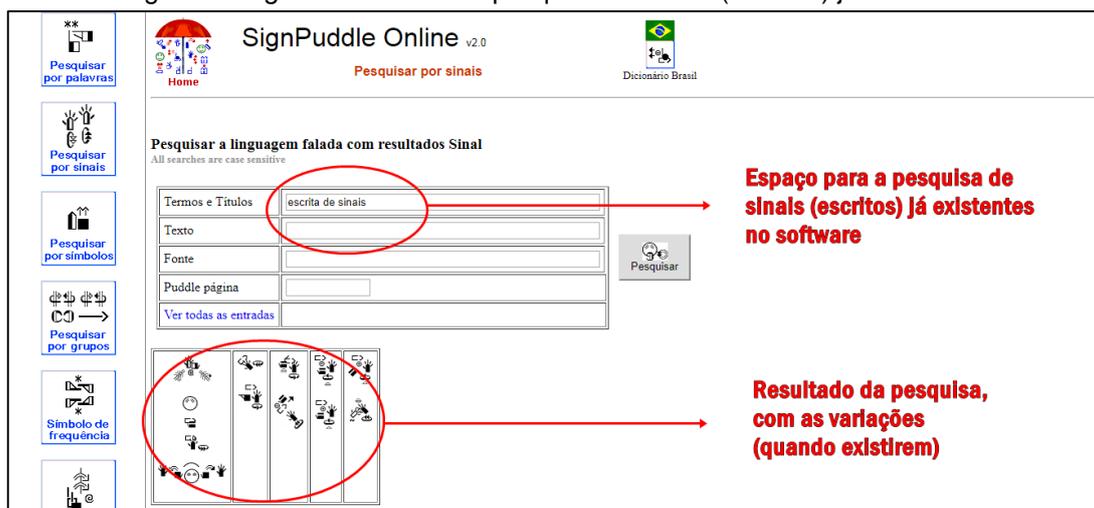
Figura 13 - SignPuddle Online – criação de escrita de sinais



Fonte: <http://signbank.org/signpuddle/>

Na área para pesquisa de escrita de sinais já existentes também são apresentadas as variações do sinal, como ilustrado a seguir:

Figura 14 - *ignPuddle Online* – pesquisa de sinais (escritos) já existentes.



Fonte: <http://signbank.org/signpuddle/>

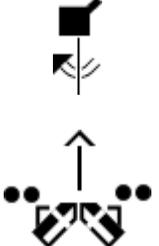
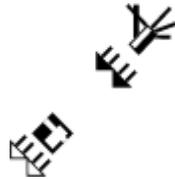
Utilizando os recursos do *SignPuddle Online*, foi possível desenvolver a escrita dos sinais dos municípios como mostrados nos quadros a seguir:

a) Escrita dos sinais dos municípios da Região Intermediária de Rio Branco – Região Imediata de Rio Branco:

Sinal	P.A	CM	Contato	Mov.	Legenda
			Semicírculo na parte superior da face		Acrelândia
			@		Bujari
			**	Não necessário	Capixaba
	Espaço neutro		Contato de mãos sobrepostos		Plácido de Castro
	Espaço neutro		Sem contato		Porto Acre
			@		Rio Branco
			*		Senador Guimard

Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

b) Escrita dos sinais dos municípios da Região Intermediária de Cruzeiro do Sul – Região Imediata de Tarauacá:

Sinal	P.A	CM	Contato	Mov.	Legenda
			*		Tarauacá
	Espaço neutro		Contato de mãos sobrepostos		Jordão
	Espaço neutro		Sem contato		Feijó

Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

Além da escrita de cada sinal toponímico, consideramos, também, a estrutura fonológica do sinal, dividindo cada um dos parâmetros de produção: ponto de articulação (P.A.), configuração de mão (C.M.), contato e movimento.

Concluídas as etapas de preenchimento das fichas toponímicas digitais, passamos à descrição da página pública de consulta da toponímia em Libras.

O WEB SOFTWARE TOPONÍMIA EM LIBRAS: RECURSO DIDÁTICO

Como dito anteriormente, os dados inseridos na plataforma administrativa de armazenamento, passa pela revisão do coordenador do projeto. O coordenador conta com uma equipe de pesquisadores, cujos integrantes são, em sua maioria, surdos (professores e acadêmicos), e que são responsáveis, também, pela validação das

informações constantes nas fichas. Após validados, os dados passam para a página pública⁹, que possui a seguinte estrutura:

(1) Página de abertura do *Web Software*, com vídeo tutorial em Libras, que tem o objetivo de apresentar os espaços, a estrutura e os seus comandos (links);

Figura 14 - Página de abertura do *Web Software* Toponímia em Libras

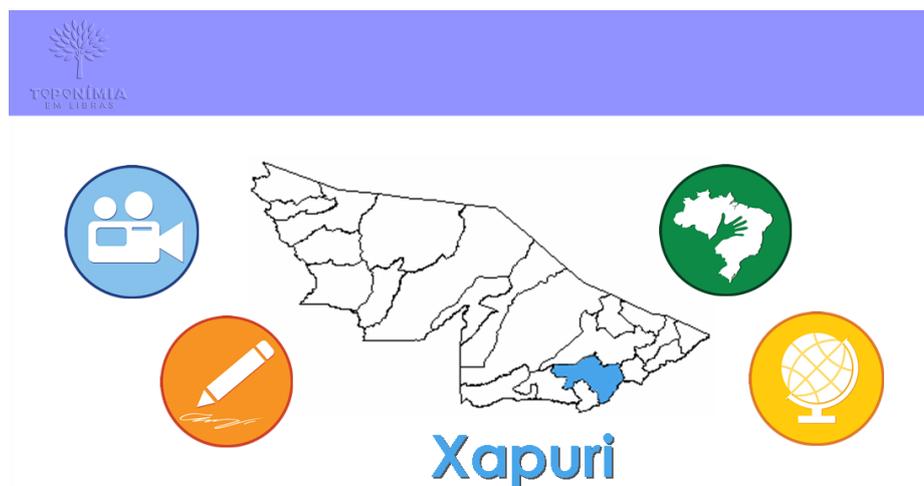


Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

(2) Apresentação do mapa do Acre, com ícones de direção das demais páginas, cada uma direcionada para informações específicas. Ao clicar em um município, os ícones coloridos apresentam determinados assuntos: o ícone lilás leva para a página do vídeo em Libras, o ícone amarelo direciona para a página da escrita de sinais, o ícone azul leva para o vídeo sobre os aspectos motivacionais para a escolha do sinal, e o ícone vermelho direciona para as informações de ordem histórico-geográfica do espaço;

⁹ A página pública, ainda em processo de finalização, segue o design apresentado neste texto.

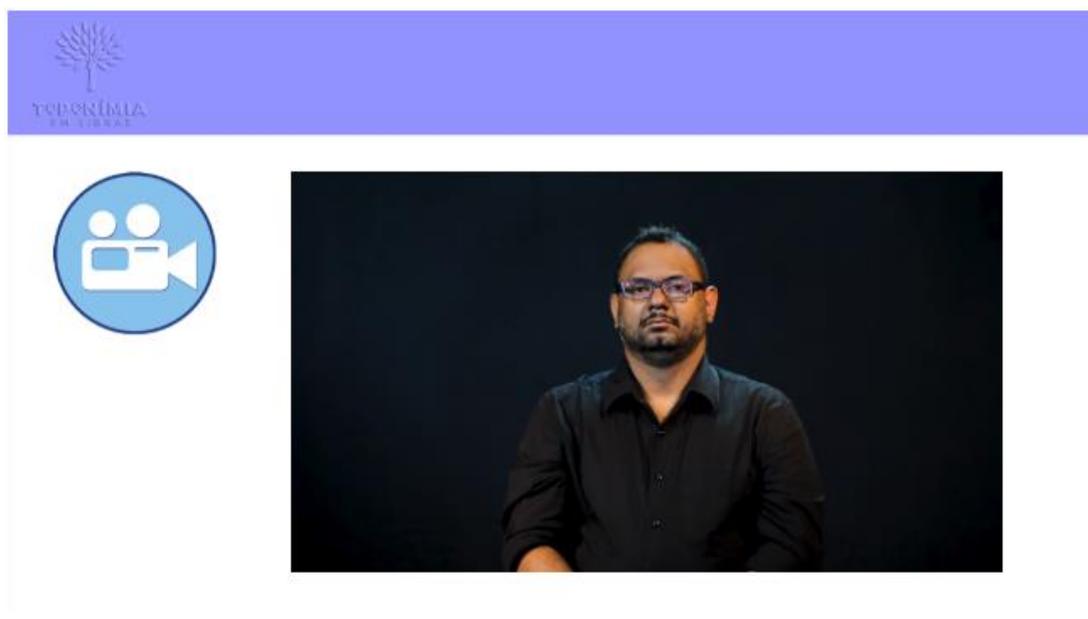
Figura 15 - Áreas e ícones para pesquisas



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

(3) Página do vídeo que apresenta o nome do município soletrado e o sinal toponímico. Contém, ainda, uma imagem detalhando a produção do sinal;

Figura 16 - Sinal toponímico

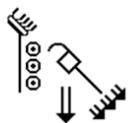


Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

(4) Página da escrita de sinais, que mostra o sinal toponímico em *SignWriting* e um vídeo explicativo sobre a estrutura morfológica do sinal;

Figura 17 - Topônimo em Escrita de Sinais

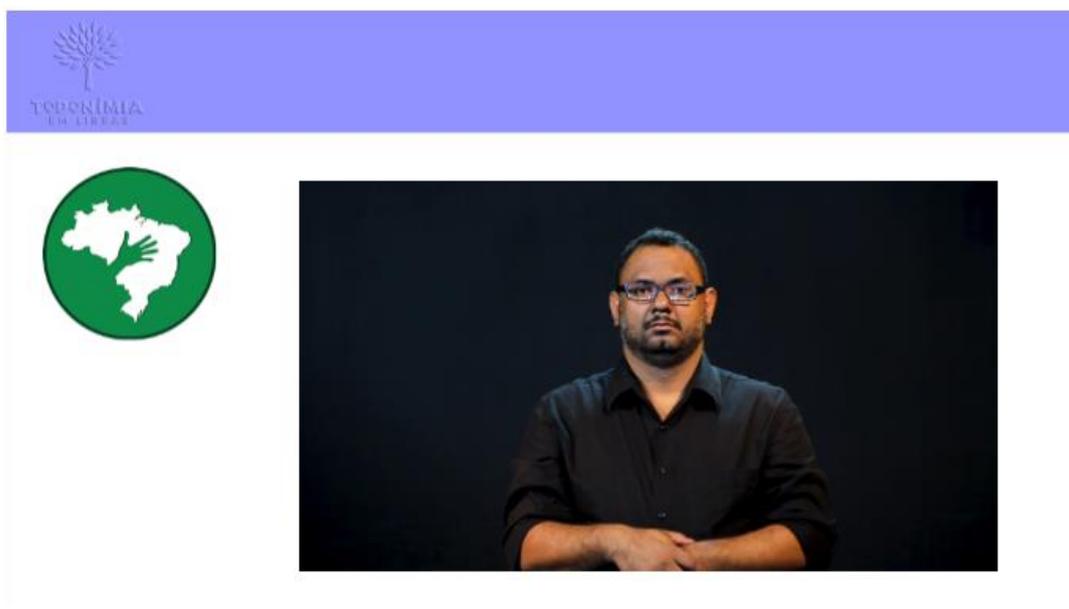



Sinal	P.A	CM	Contato	Mov.	Legenda
					Xapuri

Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

(5) Página dedicada à explicação motivacional da criação do sinal. Apresenta, ainda, imagens explicativas relacionadas ao aspecto motivador;

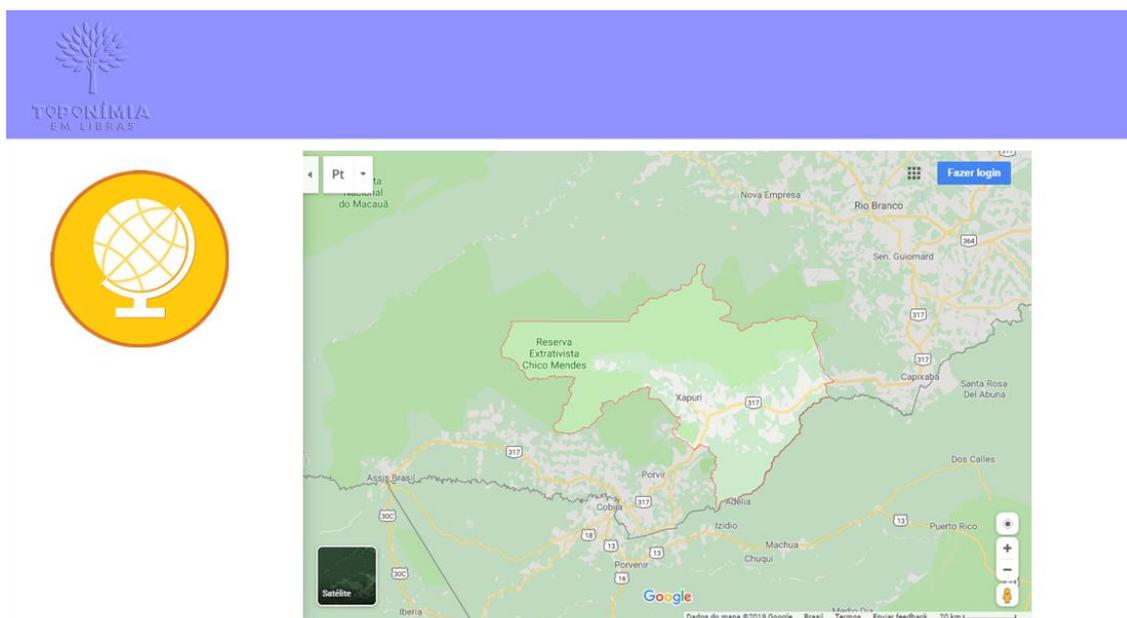
Figura 18 - Motivação toponímica



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

(6) Página de informações geográficas (inclusive com o *Google Maps*) e históricas do espaço nomeado.

Figura 19 - Informações Históricas e geográficas



Fonte: Projeto *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*.

Como se pode observar, as informações apresentadas nas páginas estão apresentadas em vídeos, utilizando a Língua Brasileira de Sinais. Os vídeos possuem botões que ativam legendas em língua portuguesa, permitindo amplo acesso ao conteúdo. Nas figuras apresentadas, destacamos o município de Xapuri, contudo, como afirmamos anteriormente, o *Web Software* contempla todos os 22 municípios acreanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto apresentamos um recorte da pesquisa *Proposta metodológica para o estudo toponímico em Língua Brasileira de Sinais (UFSC/UFAC/CNPq)*, por meio da qual, considerando a modalidade espaço-visual das línguas de sinais, propomos caminhos para o desenvolvimento de pesquisas toponímicas em Libras: coleta dos topônimos, armazenamento dos dados e sugestão de análise.

Na segunda parte, mostramos como os dados estudados podem gerar um produto pedagógico para o ensino e a disseminação da toponímia em Libras, por meio de um *Web Software*. Entendemos que a proposta é inovadora e desafiadora, pois, como destaca Quadros (2019, p. 23), [...] “o fato de estar lidando com imagens que incluem movimentos, uso do corpo e uso do espaço na composição de textos torna o processo ainda mais interessante”.

REFERÊNCIAS

- DAUZAT, A. Les noms de lieux: origine et evolution. Paris: Delagrave, 1936.
- DICK, M. V. de P. A. A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos. São Paulo: 1980. Tese (Doutorado) – USP, 1980
- DICK, M. V. de P. A. Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos. São Paulo: FFLCH/USP, 1987.
- DICK, M. V. de P. A. A motivação toponímica e a realidade brasileira. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- DICK, M. V. de P. A. A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 1997.
- DICK, M. V. de P. A. Atlas toponímico: um estudo dialetológico. Revista Philologus. Rio de Janeiro, v. 10, 1998.
- DICK, M. V. de P. A. Métodos e questões terminológicas na onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. Revista Investigações Lingüísticas e Teoria Literária. Pernambuco: UFP, v. 19, 1999.
- DICK, M. V. de P. A. O sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e frequência. In: ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. (orgs). As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia I. Campo Grande, MS. Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2001.
- DICK, M. V. de P. A. Aspectos de etnolingüística na toponímia carioca e paulistana contrastes e confrontos. Revista da USP. São Paulo, n. 56, 2003.
- DICK, M. V. de P. A. A terminologia nas ciências onomásticas: estudo de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico de São Paulo). In: ISQUERDO, A. N. ALVES, I. M. (orgs). As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia II. Campo Grande, MS. Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007a.
- DICK, M. V. de P. A. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. Revista Trama, v. 3, nº 5, 1º semestre de 2007b.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. 2017. Disponível em: <<https://feneis.org.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2019.
- FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. Sign Language Studies. 42: 45-46. Linstok Press, In: Silver Spring, USA, 1984.
- FERREIRA-BRITO, L. Epistemic, Alethic, and Deontic Modalities in a Brazilian Sign Language. In: S.D. Fisher and P. Siple (eds.) Theoretical Issues in Sign Language Research. Vol. 1. University of Chicago Press. 1990.
- FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática de línguas de sinais. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/>>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- INTRALAB. Laboratório de tradução e interpretação da língua de sinais/UFSC. Disponível em: <<http://intralab.paginas.ufsc.br/software-intralab/>> Acesso em: 10 abr. 2019.
- KARNOPP, L. B. Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.
- KARNOPP, L. B. Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.
- LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de Sinais no Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (orgs). Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. Florianópolis: Editora Insular, 2014.
- LUCHI, M.; STUMPF, M. R. Aspectos linguísticos da escrita de sinais. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs). Estudos da Língua Brasileira de Sinais IV. Florianópolis: Editora Insular, 2018.
- PERRY, G. T.; QUIXABA, M. N. O. Diretrizes para design de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos. Revista Renote: novas tecnologias na educação. Rio Grande do Sul, UFRGS, v. 15, n. 2, 2017.
- QUADROS, R. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.
- QUADROS, R. M. Phrase structure of Brazilian sign language. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 1999.
- QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. (orgs). Estudos da Língua Brasileira de Sinais I. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

- QUADROS, R. M. Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, R. M. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (orgs). Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.
- QUIXABA, M. N. O. Diretrizes para o projeto de recursos educacionais digitais voltados à educação bilíngue de surdos. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação, PPGIE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- QUIXABA, M. N. O.; CARDOSO, E.; PERRY, G. T. Auxiliando designers de recursos educacionais digitais bilíngues: uma proposta de 33 diretrizes de projeto. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (orgs). Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais. Porto Alegre: Penso, 2019.
- SALAZAR-QUIJADA, A. La toponímia en la Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1985.
- SIGNPUDDLE ONLINE. Disponível em: <<http://signbank.org/signpuddle/>> Acesso em: 3 mai. 2019.
- SOUSA, A. M. Metodologia para a pesquisa toponímica em língua brasileira de sinais. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (orgs) Perspectivas para o ensino de línguas 2. Rio Branco: NEPAN, 2018.
- SOUSA, A. M. Língua, cultura e sociedade: a toponímia acreana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- STOKOE, W. Sign Language structure: an outline of the communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics. Occasional Papers, v. 8. Buffalo, NY: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.
- STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

Capítulo 2

PENSANDO ‘INTELIGIBILIDADE DA FALA EM LÍNGUA ADICIONAL’ SOB UMA CONCEPÇÃO DINÂMICA E COMPLEXA: PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO A UM NOVO ENSINO DE PRONÚNCIA

Ubiratã Kickhöfel Alves¹

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque²

Luciene Bassols Brisolará

No cenário de ensino e pesquisa em Línguas Adicionais (LA)³, o tratamento pedagógico do componente fonético-fonológico de uma nova língua tem passado por modificações substanciais ao longo dos anos. Conforme aponta Levis (2005, 2018), o ensino de pronúncia de LE pode ser guiado por dois princípios: (i) o princípio do ‘falante nativo’, de acordo com o qual o professor deve ter como meta a tarefa quase irrealista de levar os seus alunos a soarem “sem acento estrangeiro”; (ii) o princípio da inteligibilidade, de acordo com qual o acento estrangeiro não constitui um problema a ser superado, desde que tal acento não impossibilite uma fala inteligível, ou seja, seja de fácil compreensão para ouvintes de diferentes nacionalidades. Em concordância com Levis (2018), consideramos que o segundo princípio se mostra não somente como mais adequado em termos de objetivos, mas possibilita um ensino de pronúncia mais condizente com uma concepção de língua mais comunicativa e contemporânea. De acordo com tal concepção, diferenças resultantes do acento estrangeiro são possíveis, desde que a comunicação não se mostre afetada por essas diferenças.

A partir das considerações acima, o termo ‘Inteligibilidade da Fala’, que corresponde à porção da fala com sotaque que pode ser ‘entendida’ pelo ouvinte (cf. MUNRO; DERWING, 1995), tende a ser frequentemente trazido à discussão. Consideramos que, ainda que seja vasto o número de estudos sobre o construto de

¹ O presente trabalho foi desenvolvido com recursos financeiros do Edital 02/2017 – Programa Pesquisador Gaúcho, da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) – Processo 17/2551-0001000-0.

² Bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) - Edital nº 47/2017 - Seleção 2018, processo nº 88881.188539/2018-01.

³ Neste trabalho, não fazemos distinção entre os termos ‘Língua Estrangeira’, ‘Segunda Língua’ ou ‘Língua Adicional’.

‘inteligibilidade’, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, tal construto carece, ainda, de uma caracterização epistemológica mais contundente, uma vez que a maioria dos trabalhos não tende a deixar clara a concepção de língua que estaria regendo tal construto (ALVES, 2015). Essa carência epistemológica tem, também, efeitos nas próprias metodologias de testagem da inteligibilidade: a partir de uma visão clara da concepção de língua que caracteriza tais construtos, poderiam ser elaborados e testados experimentos em maior consonância com as teorias de base que os regem.

A partir deste quadro, neste trabalho, propomos uma reflexão acerca dos desafios, bem como das implicações, de pensarmos a inteligibilidade de fala em línguas adicionais a partir de uma concepção com base na noção de Língua como Sistema Adaptativo Complexo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, LARSEN-FREEMAN, 2015, 2017). Para isso, propomos a inclusão de dois eixos teórico-empíricos à discussão: (i) o papel da compreensão da mensagem, compreensão essa construída entre falante e ouvinte; (ii) a discussão das características não somente do falante, mas, também, do próprio ouvinte. A inteligibilidade, ao considerarmos quem fala, seus propósitos e o lugar de onde tais indivíduos falam, assume um caráter emergente (BECKNER *et al.*, 2009). Como ilustração do papel destes dois eixos, reportamos, neste trabalho um experimento realizado a partir dos dados de seis aprendizes hispânicos residentes no Brasil, cujas produções orais em língua portuguesa foram ouvidas por 30 participantes brasileiros, que realizaram uma tarefa de repetição de palavras. Ao propormos tal experimento, a ser descrito em breve, esperamos estar possibilitando uma aproximação metodológica mais clara aos preceitos teóricos que regem o presente trabalho.

O presente capítulo será organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos a Metodologia do experimento, seguida da Descrição e Discussão dos Resultados. A partir de tais resultados, discutiremos como as descobertas apontadas podem colaborar com uma concepção de inteligibilidade mais dinâmica e complexa, o que dará lugar para as implicações de tal redefinição ao ensino. Esperamos, com o presente trabalho, possibilitar uma maior aproximação entre as áreas de Aquisição Fonético-Fonológica de L2 e de Linguística Aplicada ao Ensino, de modo que os resultados do presente estudo empírico possam contribuir, em longo prazo, com a prática docente de línguas adicionais.

METODOLOGIA

Como ilustração do papel dos dois eixos, reportamos, sucintamente, um experimento realizado a partir dos dados de fala de seis aprendizes hispânicos residentes no Brasil, cujas produções orais em língua portuguesa foram ouvidas por 30 participantes brasileiros. Os locutores eram oriundos de diferentes países da América Latina, e, na ocasião do estudo, residiam na cidade de Rio Grande-RS, onde realizavam seus estudos de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). No Quadro 1, a seguir, apresentamos a relação dos seis locutores, bem como características referentes à sua trajetória de aprendizagem do Português do Brasil. Para a obtenção de

tais dados, foi aplicado, aos locutores em questão, aprendizes de Português Brasileiro, o Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisas com Bilíngues, de Scholl; Finger (2013). Tal questionário é composto de questões através das quais os aprendizes têm a oportunidade de reportarem sua experiência com a língua que estão aprendendo, além de poderem avaliar sua proficiência de 01 (pouco domínio do idioma) a 06 (altamente proficiente).

Quadro 1 – Dados dos aprendizes hispânicos (com base no questionário de Scholl; Finger, 2013)

	País de origem	Idade_início	Meses_Brasil	Autoavaliação oral Ing (L2)	Autoavaliação oral PB (L3)
Locutor 1	Venezuela	32	3	2	1
Locutor 2	Peru	24	12	2	4
Locutor 3	Honduras	23	3	5	3
Locutor 4	Colômbia	23	3	4	3
Locutor 5	Equador	27	9	-----	----- ⁴
Locutor 6	México	23	3	4	2

Fonte: os autores

Os locutores em questão produziram seis frases com oito palavras cada. Considerando-se que, sob a visão de língua que aqui advogamos, é importante que as frases representem a realidade diária do locutor, de modo a “simular” uma interlocução entre o locutor e o participante que posteriormente exercerá o papel de ouvinte, todas as frases diziam respeito a opiniões/visões dos estrangeiros acerca de sua vida no Brasil. No Quadro 2, apresentam-se as frases produzidas no experimento.

Quadro 2 – Frases lidas pelos locutores, visando à elaboração do experimento

1- As avenidas e ruas aqui são muito perigosas.
2- As estradas aqui deste país são mal sinalizadas.
3- Os indivíduos ainda estão destruindo as belezas naturais.
4- Os homens com mais idade são mais preconceituosos.
5- Os professores estão mal pagos e fazem greve.
6- Neste país há gente demais em total miséria.

Fonte: os autores

Além de controlado o número de palavras por frase, cabe mencionar que as frases em questão apresentavam aspectos fonético-fonológicos do PB que se mostravam difíceis ao aprendiz hispânico (tais como a oposição /s/ vs. /z/, a produção de segmentos nasais e das vogais médias baixas em posição tônica do português). Os locutores foram solicitados a ler cada frase três vezes, em um ordenamento aleatório, para posterior seleção dos estímulos a serem utilizados na tarefa de inteligibilidade. As gravações dos estímulos foram realizadas em uma cabine com isolamento acústico.

⁴ O aprendiz em questão não respondeu às questões de autoavaliação do questionário.

Realizadas as gravações, procedemos à elaboração do experimento de inteligibilidade. De acordo com o desenho elaborado, cada ouvinte brasileiro deveria escutar uma das frases produzidas por um dos falantes nativos. Alternamos os locutores/frases de modo a controlar a variável referente ao locutor e à frase. O teste foi organizado em seis versões, distribuídas uniformemente entre os 30 participantes. Para exemplificar, o Quadro 3 apresenta as seis versões do experimento:

Quadro 3 - Distribuição dos locutores para a elaboração das seis versões da tarefa

	Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6
Tarefa 1	L1 ⁵	L2	L3	L4	L5	L6
Tarefa 2	L2	L3	L4	L5	L6	L1
Tarefa 3	L3	L4	L5	L6	L1	L2
Tarefa 4	L4	L5	L6	L1	L2	L3
Tarefa 5	L5	L6	L1	L2	L3	L4
Tarefa 6	L6	L1	L2	L3	L4	L5

Fonte: os autores

O experimento em questão foi montado com o Software AEPI (Aplicativo para Estudos de Percepção e Inteligibilidade⁶), elaborado por Bondaruk; Albuquerque; Alves (2018). A elaboração de tal aplicativo para fins do presente experimento permitiu-nos que operacionalizássemos a tarefa de inteligibilidade através da repetição das frases do experimento e gerássemos dados que são automaticamente registrados em formato de planilha do Excel.

No que diz respeito à aferição da inteligibilidade, diferentemente da literatura da área, que tende a priorizar tarefas de transcrição escrita de frases (MUNRO; DERWING, 1995; MUNRO; DERWING; MORTON, 2006), propusemos, neste trabalho, a realização de uma tarefa de repetição oral de frases. Acreditamos que a argumentação para a escolha de tal opção metodológica se dê em duas vias: i) parece ser uma via mais orgânica, uma vez que simula o ciclo do ato comunicativo entre falante e ouvinte quando retomamos a fala do interlocutor confirmando ou checando a acurácia da compreensão; ii) opera como uma opção que demandaria menos da memória de trabalho (KANG; THOMSON; MORAN, 2018). Finalmente, acreditamos que tal tarefa se mostra mais em consonância com uma concepção de inteligibilidade que privilegie a compreensão do enunciado, e não a simples decodificação palavra-por-palavra da frase. De fato, através da repetição, o aprendiz pode fazer uso de estratégias compensatórias para explicar, oralmente, aquilo que entendeu, sem o compromisso de retratar quantitativa e exatamente cada uma das palavras ouvidas, como se estivesse realizando uma tarefa de “ditado”, tarefa essa característica das verificações de inteligibilidade tradicionais.

Na realização das tarefas, 30 acadêmicos do curso de Letras da UFRGS tiveram seus dados de inteligibilidade considerados. Todos eram falantes de pelo menos uma língua adicional. Não foram incluídos no estudo participantes que falassem ou

⁵ L = Locutor

⁶ Software de conteúdo livre, voltado à realização de tarefas de inteligibilidade e compreensibilidade. Disponível em: <http://aeppi.e-pi.co/>.

estivessem expostos ao espanhol ou ao português falado por hispânicos. Através da aplicação do Questionário de Histórico da Linguagem para Pesquisas com Bilíngues, de Scholl; Finger (2013), a estes participantes, verificamos que 10 deles já atuavam como professores de língua adicional, e 14 afirmavam ter contato com estrangeiros⁷.

Os participantes realizavam as tarefas individualmente, em uma sala somente com a presença de um dos investigadores. Primeiramente, era solicitado que os aprendizes preenchessem o questionário de Scholl; Finger (2013), já previamente mencionado, em uma folha impressa. Após isso, o aprendiz realizava a tarefa de inteligibilidade (repetição de palavras) no software AEPI, em um computador *desktop* do laboratório onde era realizada a tarefa, utilizando fones de ouvido. Terminada esta tarefa, era solicitado o preenchimento de um questionário acerca da resolução da tarefa. O questionário em questão era apresentado através de uma folha impressa, e nele os participantes tinham a oportunidade adicional de relatar como se sentiram durante a realização de todo o experimento. A realização de todas as atividades durava, aproximadamente, de 15 a 20 minutos.

DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme expresso na Introdução, argumentamos que o entendimento do fenômeno da inteligibilidade à luz de uma concepção dinâmica deverá contemplar, minimamente, dois aspectos: (i) o papel da “compreensão” da mensagem; (ii) a discussão das características não somente do falante, mas, também, do próprio ouvinte. Para a discussão de tal fenômeno complexo, na presente seção, organizaremos os resultados a partir destes dois eixos.

1 SOBRE A QUESTÃO DA ‘COMPREENSÃO’ DAS FRASES À LUZ DE UMA PERSPECTIVA COMPLEXA

Conforme já expresso, argumentamos, neste trabalho, que o entendimento da construção da inteligibilidade da fala de língua adicional deve ir além da mera mensuração do número de palavras transcritas correta ou incorretamente. Nesta seção, objetivamos demonstrar de que forma tal mensuração de palavras transcritas corretamente se mostra insuficiente para o entendimento global do que é inteligibilidade. Partindo da concepção dinâmica de língua, que vê a variabilidade e o dado de *outlier* como portais para um entendimento linguístico mais amplo (LOWIE; VERSPOOR, 2015, 2019), pretendemos, também, demonstrar que a não-repetição exata da palavra ouvida na frase-alvo não necessariamente implica um problema de inteligibilidade, sendo necessária, portanto, uma abordagem qualitativa associada a tal análise quantitativa.

⁷ Tais informações referentes à experiência linguística dos participantes ouvintes serão aprofundadas na seção de Descrição e Discussão dos Resultados.

Para a demonstração do argumento acima, na Tabela 1, a seguir, apresentamos a média de palavras “corretamente” (em termos tradicionais) repetidas por frase (ou seja, o número de palavras repetidas exatamente conforme consta no estímulo auditivo).

Tabela 1 – Estatísticas descritivas referentes ao número de palavras corretamente repetidas por frase.

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Repetição correta	30	5,50	8,00	7,77	0,51

Fonte: os autores

Os índices da Tabela 1 indicam que as frases em português produzidas pelos participantes do presente estudo não parecem acarretar dificuldades para os ouvintes brasileiros na tarefa de repetição. Ao verificarmos a média de palavras ‘corretamente’ repetidas por frase, considerando-se uma abordagem dinâmica e complexa, é preciso, ainda, uma análise mais qualitativa frente aos dados acima apresentados. Frente a tal tarefa, na Tabela 2, a seguir, apresentamos uma contagem individualizada de cada uma das seis frases que serviram de estímulo, de modo a apontarmos o número de frases que não apresentaram um índice de 100% de acuidade a partir do locutor da referida frase.

Tabela 2- Quantidade de frases cujas contagens de palavras não atingiu o índice de 100% de acuidade nas repetições

Frase	Falante						Total	N
	Loc 1	Loc 2	Loc 3	Loc 4	Loc 5	Loc 6		
(1) Avenidas							0	30
(2) Miséria	1		1	4	1		7	30
(3) Greve	1		4			1	6	30
(4) Homens					1		1	30
(5) Estradas		1			2		3	30
(6) Belezas			1			1	2	30
Total	2	1	6	4	4	2	19	180

Fonte: os autores

A partir da observação da Tabela 2, verificamos que a frase “Neste país há gente demais em total miséria” é aquela que menos obteve um índice de 100% de exatidão na repetição por parte dos ouvintes, de modo que tais ouvintes tenham repetido outras palavras que não as efetivamente produzidas pelos locutores estrangeiros. Além disso, os Locutores 3, 4 e 5 parecem os que implicaram um menor número de acuidade⁸.

A observação da Tabela 1, ainda que já dê seus primeiros passos em direção a uma abordagem mais detalhada e qualitativa, continua por mensurar o construto da inteligibilidade a partir do grau de exatidão com que as palavras de uma frase são efetivamente reproduzidas. Perguntamo-nos, entretanto, de que modo tal “medida de acuidade”, tão regularmente adotada, vem a refletir uma concepção de inteligibilidade

⁸ Cabe mencionar que, de acordo com os dados do Quadro 1, o Locutor 5 foi o único que optou por não relatar sua autoavaliação de proficiência em Português. Talvez tal decisão deva-se justamente ao fato de o participante em questão julgar como baixo o seu desempenho em PB, o que vai ao encontro dos mais baixos índices de inteligibilidade para este locutor.

que se ampare na compreensão da mensagem do que foi realmente dito pelo falante, independentemente de todas as palavras terem sido devidamente recobradas no âmbito lexical. Em outras palavras, questionamos, portanto, se o número de palavras (in)corretamente repetidas na tarefa reflete efetivamente uma maior ou menor compreensão da mensagem.

Para respondermos a este questionamento, sentimos a necessidade de uma verificação qualitativa adicional, que examine cada uma das frases cujas repetições não espelhavam diretamente a frase ouvida. No Quadro 4, apresentamos cada uma dessas frases que não apresentaram 100% de acuidade na tarefa de repetição, demonstrando, a partir de uma abordagem qualitativa, quais delas podem ser efetivamente consideradas como exemplares de quebra de inteligibilidade.

Quadro 4 - Análise qualitativa das frases repetidas de forma diferente do estímulo⁹

<p>Participante 101 Nesse país, há gente demais total miséria Os indivíduos ainda estão construindo as belezas naturais.</p>
<p>Participante 107 Os professores são mal pagos e fazem greve.</p>
<p>Participante 113 Os professores são mal pagos e fazem greve. Nesse país a gente vive total miséria.</p>
<p>Participante 114 Nesse país há gente demais no total.</p>
<p>Participante 116 As estradas aqui neste país são marginalizadas.</p>
<p>Participante 118 Neste país, tem gente em total miséria.</p>
<p>Participante 119 Os professores são mal pagos e fazem greve.</p>
<p>Participante 123 Os professores são mal pagos e fazem greve.</p>
<p>Participante 124 Neste país há gente total miséria.</p>
<p>Participante 128 É dito que neste país há muita gente, há muita miséria. Foi dito que os indivíduos estão destruindo as belezas naturais. É dito que as estradas do país, daqui, são mais sinalizadas. Foi dito que os professores ganham pouco e fazem greve.</p>
<p>Participante 130 Neste país, há gente total em total miséria.</p>
<p>Participante 131 As estradas aqui deste país são mais sinalizadas. Os professores são mal pagos e fazem greve. As zonas com mais cidades são mais preconceituosas.</p>

Conforme pode ser visto no Quadro 4, as frases que não se encontram em negrito, ainda que não tenham sido repetidas efetivamente com as mesmas palavras do estímulo, refletem um grau de entendimento do ouvinte acerca daquilo que é dito. Tais frases foram, de acordo com a concepção aqui defendida, plenamente inteligíveis para os

⁹ Frases em negrito indicam problemas de inteligibilidade.

ouvintes em questão¹⁰. As demais frases, marcadas **em negrito**, evidenciam não somente uma produção de palavras distintas do estímulo, mas, também, o estabelecimento de sentidos que se mostram afastados daqueles da frase original (como, por exemplo, ‘mal sinalizadas’ entendido como ‘marginalizadas’ (Participante 116) ou ‘mais sinalizadas’ (Participantes 128 e 131).

Ao mostrarmos que frases que não necessariamente exibam todas as palavras iguais à do estímulo podem ser consideradas como inteligíveis, retomamos, aqui, a Tabela 2, de modo a revisitá-la na Tabela 3, a seguir. Na tabela em questão, apresentamos apenas aquelas frases que, de acordo com a análise realizada no Quadro 4, foram consideradas realmente como representativas de problemas de inteligibilidade. Notamos, a partir da comparação das Tabelas 2 e 3, uma diminuição de 19 para nove frases que apresentam problemas de inteligibilidade.

Tabela 3- Quantidade de frases que efetivamente apresentam problemas de inteligibilidade

Frases	Falante						Total	N
	Fal 1	Fal 2	Fal 3	Fal 4	Fal 5	Fal 6		
(1) Avenidas							0	0
(2) Miséria	1		1	2	1		5	7
(3) Greve							0	6
(4) Homens				1			1	1
(5) Estradas					2		2	3
(6) Belezas						1	1	2
Total	1	0	1	3	3	1	9	19

Fonte: os autores

Em suma, ao finalizarmos esta seção, concluímos que transcrever ou repetir exatamente uma frase não implica compreender uma frase. A compreensão de uma frase vai muito além da mera identificação dos seus itens lexicais e de sua transcrição/repetição, envolvendo a integração de estratégias *top-down* e *bottom-up*, de modo que o ouvinte venha a compreender a frase com acento sem necessariamente ser capaz de repetir todas as palavras da frase em questão. Acreditamos que, em uma concepção de inteligibilidade a partir da visão de Língua como Sistema Dinâmico Complexo, a aferição de tal construto deve ir além de um mero percentual, indo ao encontro de uma conjunção de abordagens quantitativas e qualitativas combinadas, visando à discussão acerca da efetiva compreensão do conteúdo ao que o ouvinte foi exposto.

¹⁰ Sob esta linha de caracterização do que é ou não inteligível, estamos, ainda, assumindo uma caracterização binária, de acordo com a qual uma frase é ou não é inteligível para o ouvinte. Acreditamos, entretanto, que o grau de inteligibilidade também se dá através de um *continuum*, e não simplesmente a partir de uma questão de ‘sim’ ou ‘não’. Ao reconhecermos tal fato, invocamos a necessidade de trabalhos futuros que se voltem a caracterizar tais diferentes graus de inteligibilidade. Reconhecendo que tal tarefa vai muito além do escopo do presente trabalho, por ora, preocupamo-nos unicamente em mostrar que frases que não necessariamente apresentam 100% de acuidade na transcrição/repetição por parte do ouvinte podem vir a ser, também, consideradas inteligíveis, o que se faz viabilizado através de uma análise qualitativa apropriada.

2 SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES

Conforme já discutido anteriormente, uma concepção de inteligibilidade amparada no viés dinâmico deve levar em consideração muito mais do que o locutor: a inteligibilidade se dá através da interação do locutor e seu ouvinte, de modo que as características de ambos, em conjunto, exercem papel fundamental para o entendimento do construto. Em outras palavras, não se deve atribuir o sucesso ou fracasso da inteligibilidade em língua somente a quem fala: tal produção pode parecer mais ou menos inteligível a depender da experiência linguística de quem ouve. Na seção anterior, discutimos, brevemente, os locutores cujas frases parecem ter resultado em maiores dificuldades na tarefa de repetição. Nesta seção, propomos um olhar detalhado para as características dos ouvintes.

Considerando-se as nove frases que, de acordo com a Tabela 3, apresentaram efetivos problemas de entendimento, buscaremos, aqui, discutir as características dos ouvintes que não se mostraram bem-sucedidos na tarefa. Verificamos que, destas nove frases, oito foi o número de participantes brasileiros que apresentaram problemas de entendimento. Sentimos, portanto, a necessidade de investigarmos tais participantes qualitativamente. As características de tais participantes podem ser encontradas na Tabela 4.

Tabela 4: Perfis dos ouvintes que apresentaram problemas de inteligibilidade.

Participante	Professor	Tempo_prof	Num línguas adicionais	% tempo L2	% tempo L3	Experiência com estrangeiros?
101	N	----	1	10	----	N
113	N	----	1	5	----	N
114	N	----	2	1	----	N
116	N	----	1	30	----	N
124	S	2 anos	1	30	----	S
128	N	----	3	20	20	S
130	N	----	1	1	----	N
131	N	----	2	0,50	0,50	N

Fonte: os autores

Lembramos que, dos 30 alunos brasileiros que participaram como ouvintes do estudo, todos falavam pelo menos uma língua adicional (que não o espanhol), 10 afirmaram ser professores de línguas adicionais, e 14 afirmaram ter experiências com estrangeiros no seu dia-a-dia. Por sua vez, considerando-se os ouvintes ‘outliers’ apresentados na tabela acima, apenas um era professor de línguas adicionais e cinco dos nove falava apenas uma língua adicional (ao passo que, do número total de 30, 20 participantes haviam reportado falar pelo menos duas línguas adicionais). Além disso, apenas dois dos participantes usam a L2 em mais de 20% do tempo, e apenas dois dos nove participantes ‘outliers’ afirmaram ter experiências comunicativas com falantes estrangeiros.

Considerando-se não somente os índices da Tabela 4, mas também o cômputo geral referente a todos os 30 participantes do estudo, sugerimos que a experiência e o

contato constante com línguas adicionais (independentemente de qual seja o idioma), por parte do ouvinte, contribui para o desenvolvimento de habilidades que permitam o “resgate” da inteligibilidade da fala com acento. Em outras palavras, as experiências dos ouvintes com línguas adicionais parecem possibilitar um maior ‘entendimento’ da fala de hispânicos, ainda que nenhum dos participantes brasileiros tenha tido experiência com o espanhol. A experiência docente em outras línguas adicionais parece ter contribuído, também, com maiores graus de entendimento por parte do ouvinte.

Frente a essas constatações, reiteramos que a inteligibilidade é uma propriedade compartilhada entre falante e ouvinte. As experiências linguísticas dos ouvintes também influenciam no estabelecimento da inteligibilidade, e, portanto, tal ente da interação não pode ser desconsiderado, uma vez que a inteligibilidade não depende unicamente do ‘grau de acento’ do locutor. Retomamos, novamente, que tal experiência com línguas adicionais não necessariamente precisa estar relacionada ao sistema de L1 do falante (conforme já dito, nenhum dos ouvintes, no presente estudo, tinha experiência com o espanhol). Trata-se, portanto, de estratégias que vão além do código *per se*.

CONCLUSÃO

A partir da discussão aqui proposta, acreditamos ter dado os primeiros passos para uma verificação da inteligibilidade amparada na concepção de Língua como Sistema Dinâmico Complexo. Tais passos têm caráter embrionário, uma vez que denotam os primeiros momentos de uma longa caminhada de longo prazo, a partir da qual pretendemos situar tal construto uma concepção clara de língua.

Reconhecemos, primeiramente, que todo e qualquer *design* experimental acaba por, de certa forma, diminuir o caráter ecológico da inteligibilidade (ALVES, 2018), caráter ecológico esse que, instanciado pela interação, poderia ser considerado mais aproximado de um construto mais dinâmico e complexo. Tal constatação, a nosso ver, já exerce importantes implicações para a sala de aula, e para as próprias metodologias de ensino da oralidade de língua adicional: a inteligibilidade não está somente no código; ela está *também* no código. A inteligibilidade se dá através da interação, e sem interação não há inteligibilidade. Dessa forma, enquanto professores de línguas, consideramos que devemos ter tal premissa em conta.

Ainda que reconheçamos que uma verificação que expressa plenamente a inteligibilidade somente seria possível através de uma verificação da interação *in loco*, acreditamos que, com o *design* experimental e a integração de análises quantitativas e qualitativas que aqui realizamos, conseguimos demonstrar dois aspectos fundamentais para o futuro entendimento deste construto: (i) “compreender” vai muito além de transcrever ou repetir uma frase, porque a compreensão extrapola a decodificação das palavras; além disso, uma possível incapacidade de transcrever as palavras não necessariamente implica problemas de compreensão; (ii) as características individuais dos ouvintes devem ser, também, levadas em consideração numa perspectiva complexa;

dessa forma, as análises individuais dos dados dos ouvintes e de suas trajetórias desenvolvimentais (experiência linguística) devem ser, indiscutivelmente, considerados.

Reconhecemos, outrossim, que uma análise dinâmica do construto deve implicar, ainda, uma característica fundamental: a inclusão da variável ‘tempo’ ao entendimento de tal construto. Acreditamos que a inclusão de tal variável possa ser realizada a partir de dois âmbitos: (i) do próprio âmbito experimental; (ii) do acompanhamento longitudinal das trajetórias desenvolvimentais de falantes e ouvintes, bem como do acompanhamento longitudinal entre eles. No que diz respeito ao primeiro âmbito, é importante mencionar que o software AEPI permite a verificação dos tempos de tomada de decisão referentes às respostas atribuídas, de modo que seja possível que um maior ou menor tempo seja indicador de estratégias psicolinguísticas utilizadas pelos ouvintes frente ao insumo linguístico. De fato, acreditamos que uma variável como ‘tomada de tempo de decisão’ para a realização da tarefa, cuja investigação temos perseguido em nossas investigações atuais (cf. ALBUQUERQUE, em elaboração), pode fornecer uma série de informações adicionais, quando em conjunção com a verificação quantitativa e qualitativa dos outros construtos.

No que diz respeito ao acompanhamento longitudinal de falantes e ouvintes, uma premissa fundamental da concepção dinâmica de desenvolvimento é a de que a fala se modifica ao longo do tempo. Nessa mesma linha de raciocínio, nossas capacidades de compreensão se desenvolvem. Mais do que isso, uma vez que inteligibilidade é interação, a relação interacional entre falante e ouvinte também se modifica e se fortalece, uma vez que falante e ouvinte “se acostumam” um com outro. Essa característica fundamental deve ser levada em consideração, também, para o ambiente de sala de aula. Em termos empíricos, portanto, fazem-se necessários estudos que, sob uma visão dinâmica, possibilitem este acompanhamento longitudinal e esse “crescer juntos”, de modo a demonstrar, efetivamente, que inteligibilidade vai muito além do código fônico. Apesar das dificuldades de desenvolvimento de estudos longitudinais no cenário brasileiro de investigações, trabalhos ainda em andamento realizados em nosso grupo de pesquisa, como os de Albuquerque (em andamento), têm perseguido tal premissa.

É preciso esclarecer, ainda, que não estamos ‘inventando a roda’ ao trazermos à tona as considerações acerca do que entendemos por ‘inteligibilidade’. De fato, em alguns trabalhos clássicos (ZIELINSKI, 2006), prévios ao nosso, já eram reconhecidas as limitações de uma metodologia de contagem de palavras para o entendimento da inteligibilidade. Além disso, também em trabalhos anteriores (FIELD, 2005; ZIELINSKI, 2008; DERWING; MUNRO, 2009), foi reconhecida a necessidade de se trazer o ouvinte para dentro do entendimento do processo. Acreditamos que o diferencial de nossas proposições se encontra não somente em fundamentá-las empiricamente, mas, sobretudo, por situá-las claramente em uma concepção clara de língua. As considerações aqui feitas, de fato, estão em consonância com uma visão dinâmica de língua, fundamentando-se a partir de tais premissas. É justamente uma falta de definição clara sobre os preceitos que regem os tradicionais construtos de ‘inteligibilidade’ que

fundamentaram o presente trabalho, bem como possibilitam estabelecer a ponte com o próprio ensino de línguas, amparando tal construto a partir da interação.

Julgamos, nesse sentido, que a contribuição maior do presente trabalho reside em uma postura analítico-metodológica que parte das premissas de uma concepção clara do que entendemos por ‘língua’ e ‘linguagem’. Fica, assim, o convite aos pesquisadores, para que esses possam contribuir para o estabelecimento do construto aqui discutido. Indiscutivelmente, tais constatações terão impacto decisivo no cenário de ensino de pronúncia, ao distanciá-lo de práticas meramente mecanicistas e acentuar o seu caráter fundamental para a interação entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de. *Inteligibilidade e Compreensibilidade de Línguas Adicionais (LAS): um olhar via Sistemas Dinâmicos Complexos para os dados de Haitianos, aprendizes de Português Brasileiro como LA*. Tese em andamento (Doutorado em Psicolinguística). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Versalete*, v. 3, n.5, p. 374-396, 2015.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Desafios e implicações de uma caracterização ecológica para o construto ‘Inteligibilidade da Fala em Língua Estrangeira’: Reflexões Preliminares. *Revista de Letras*, v. 37, n.2, 2018.
- BECKNER, Clay; ELLIS, Nick C.; BLYTHE, Richard; HOLLAND, John; BYBEE, Joan; KE, Jynyun; CHRISTIANSEN, Morten H.; LARSEN-FREEMAN, Diane; CROFT, William; SCHOENEMANN, Tom. Language is a Complex Adaptive System - Position Paper. *Language Learning*, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.
- BONDARUK, Patrick Decher; ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *AEPI. Aplicativo para Estudos de Percepção e Inteligibilidade*. Versão 1. Disponível em: aepi.e-pi.co. Acesso em: 12 mai. 2018.
- DE BOT, Kees. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: same or different? In: ORTEGA, Lourdes; HAN, ZhaoHong (eds.). *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 51-58.
- DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language & Cognition*, p. 7-21, 2007.
- DERWING, Tracey M.; MUNRO, Murray J. Comprehensibility as a factor in listener interaction preferences: Implications for the workplace. *Canadian Modern Language Review*, v. 66, n. 2, p. 181-202, 2009.
- FIELD, J. "Intelligibility and the listener: The role of lexical stress. *TESOL quarterly* 39.3, 399-423, 2005.
- KANG, Okim; THOMSON, Ron I.; MORAN, Meghan. Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension. *Language Learning*, v. 68, n.1, p.115-146, 2018.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Ten ‘Lesssons’ from Dynamic Systems Theory: what is on offer. In: DÖRNYEI, Zoltán; MacINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair (eds). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, 2015, p. 11-19.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Complexity Theory: the lessons continue. In: ORTEGA, Lourdes; HAN, ZhaoHong (eds.). *Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman*. John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11-50.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, 2008.
- LEVIS, John M. Changing concepts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.
- LEVIS, John M. *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press, 2018.
- LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. Variability and variation in Second Language Acquisition orders: a dynamic reevaluation. *Language Learning*, v. 65, n. 1, p. 63-88, 2015.

- LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, v. 69, S.1, p. 184-206, 2019.
- MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, v. 45, p. 73-97, 1995.
- MUNRO, Murray; MORTON, Susan L. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in second language acquisition*, v. 28, n. 1, p. 111-131, 2006.
- SCHOLL, Ana Paula; FINGER, Ingrid. FINGER, Ingrid. Elaboração de um Questionário de Histórico da Linguagem para pesquisas com bilíngues. *Nonada: Letras em revista*, v. 2, p. 1-17, 2013.
- ZIELINSKI, Beth W. The listener: No longer the silent partner in reduced intelligibility. *System*, v. 36, n. 1, p. 69-84, 2008.
- ZIELINSKI, Beth W. The intelligibility cocktail: An interaction between speaker and listener ingredients. *Prospect: an Australian Journal of TESOL*, v. 21, n.1, p. 22-45, 2006.

Capítulo 3

A LEITURA E O CÓDIGO DE ESCRITA PARA O ALUNO CEGO: O (RES)SIGNIFICAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Joseane de Lima Martins
Robéria Vieira Barreto Gomes*

Incluir não é uma tarefa fácil, exige dos educadores um conhecimento amplo sobre como irá atuar com este novo alunado. Principalmente, no que concerne o respeito às diferenças socioeconômicas, afetivas a sua independência, a sua maneira particular de ver.

Ao longo dos anos, principalmente com o avanço tecnológico muitas profissões tiveram que passar por uma readequação nos seus postos de trabalho, a sala de aula não foge a essa regra. A Inclusão de alunos com deficiência antes era uma orientação do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Hoje, temos um arsenal de políticas públicas voltadas com o intuito de garantir o direito a equiparação de oportunidades de ter uma escolarização como qualquer outro aluno sem deficiência sem rótulos, estigmas, barreiras de exclusão. (DENARI, 2006). Ou seja, é uma questão de Direito.

Diante da exposição de motivos da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular temos como objeto de estudo o aluno cego e o Braille como código de escrita, bem como a ressignificação da prática pedagógica por parte dos professores frente ao desconhecimento acerca da deficiência visual no âmbito educacional. Nesse entendimento, temos como objetivos conhecer a deficiência visual, bem como o processo histórico de apropriação da leitura e do código Braille desse alunado; identificar as novas abordagens metodológicas adotadas pelos professores para atuar com esses alunos; refletir sobre alfabetização das pessoas com deficiência visual através do sistema Braille.

Este estudo se caracteriza em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos, exploratória, quanto aos procedimentos, bibliográfica.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que não é possível haver ciência sem o emprego de métodos científicos e toda pesquisa científica começa por meio do levantamento de dados, sendo uma das formas de fazê-lo, a pesquisa bibliográfica ou denominada, fonte secundária. O material secundário tem como objetivo direcionar o pesquisador a ter contato direto com o que já fora escrito na íntegra em relação a algum assunto específico. Desse modo, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros,

pesquisas, monografias, teses, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Este tipo de pesquisa tem como foco colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto publicadas e/ou gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Nessa direção, na pesquisa bibliográfica, utilizamos os autores Mazzotta, (1996), Januzzi (2004), Silva (2008) que pesquisam acerca dos processos históricos das pessoas com deficiência; Reily (2004), Dias De Sá (2008) e Monte & Santos (2004) analisam, escrevem e refletem sobre a deficiência visual, enfocando o processo de alfabetização, os recursos e as práticas pedagógicas desses sujeitos; Weisz (2002) é pesquisadora dos processos de alfabetização e letramento.

Esta produção está organizada com a introdução, ora apresentada, na qual explicitamos nosso objeto de estudo, bem como os objetivos e a metodologia; o referencial teórico, sobre o qual esclarecemos o código de escrita para o aluno cego, as abordagens metodológicas e os materiais mediadores para os processos de inclusão e de ensino e aprendizagem do aluno cego, bem como os autores a quem nos filiamos para apresentarmos uma reflexão sobre a temática; além disso, apresentamos nossas considerações finais, apontando nossos achados e limites da pesquisa.

RESGATE HISTÓRICO: O BRAILLE NO MUNDO NO BRASIL

Pode-se dizer que o primeiro asilo para os cegos data do século V, quando São Lineu, na França, reuniu cegos e pedintes, criando uma instituição de caráter assistencialista, não havia ainda uma preocupação com a educação dessas pessoas (SILVA, 2008).

Ao perpassar pela linha do tempo em torno do processo educacional das pessoas cegas considera-se como primeiros escritos de Denis Diderot (1713 a 1784) quando publicou a *Carta sobre os cegos para uso dos que veem*, em 1749. Com o passar do tempo, surgiu em Paris em 1783, a primeira escola para cegos, fundada por Valentin Haüy chamada de Institut National des Jeunes Aveugles (Instituto Nacional para Jovens Cegos), voltada com um único propósito para a educação de pessoas com Deficiência Visual. Vale ressaltar que o criador desta escola se preocupou no ensino da leitura para este público em particular. (SILVA, 2008).

Pensando na aprendizagem da leitura e da escrita para as pessoas cegas, Valentin Haüy se atentou em criar caracteres móveis, os quais podiam formar palavras, números, e com isso, construir frases e palavras adaptou o alfabeto utilizando o alto relevo para que as letras fossem percebidas pelo simples toque dos dedos. Com isso, perceberam que o tato seria o canal propulsor, soberano aos demais sentidos para o reconhecimento das letras, sendo verificado o processo de ensino/ aprendizagem do aluno cego iniciando a partir desse descobrimento uma nova oportunidade frente ao processo de alfabetização às crianças cegas. (SILVA, 2008).

O autor acrescenta ainda que Charles Barbier, um oficial da Cavalaria do exército francês, desenvolveu uma técnica de comunicação, chamada primeiramente de

Sonografia noturna, a mesma se baseava em representar os sons. Apesar de essa técnica ter o objetivo primordial como estratégia de guerra, tornou-se significativo, dando alicerce para o surgimento do Sistema Braille. Neste mesmo ano, o jovem Louis Braille¹, estudava no Instituto de Valentin e teve contato com o invento do oficial Charles Barbier, ficou entusiasmado dos cegos poderem ler e escrever, pois seu sonho era que todo cego pudesse ler sem intermediários. Desse modo, a partir do momento que Barbier se apropriou dessa criação, começou a perceber a fragilidade desse Código, e com isso, viu a possibilidade de alterá-lo e adequá-lo ao alfabeto francês, diminuindo assim de 12 para 6 pontos. (SILVA, 2008).

Aprofundando os seus conhecimentos desde a possibilidade levantada há anos atrás por Valentin, da sensibilidade através do tato, do advento da sonografia criada por Barbier, Silva (2008), nos esclarece que Louis Braille viu à luz de seus embasamentos para criar um Código que pudesse radicalizar e que trouxesse a possibilidade de outras pessoas, assim como ele, ampliar seus conhecimentos através da leitura e da escrita. Com isso, expandiu os códigos criados, abrangendo os sinais de pontuação, grafias matemáticas e musicais.

Assim, o Sistema Braille fez uma revolução na educação das pessoas cegas e “foi aceito em 1932 como um sistema para uso geral em todo o mundo. Com esse sistema de escrita, as pessoas cegas começaram a exercer sua cidadania” (SILVA, 2008, p. 56).

De acordo com Jannuzzi (2004), no Brasil este código de escrita para cegos chegou pela primeira vez pelas mãos do jovem José Álvares de Azevedo, que teve oportunidade de estudar em Paris, na mesma escola que antes Louis Braille havia estudado e lecionado. Quando retornou para o seu país de origem sua vontade foi divulgar e expandir sobre o que aprendera, para que outras pessoas também pudessem sair da “escuridão” de leitura e de escrita que a cegueira o proporcionava. Foi então, que conheceu o médico da corte Dr. Xavier Sigaud que tinha uma filha cega, a senhorita Adélia Sigaud, então viu a possibilidade deste médico interceder e assim, ter uma oportunidade para apresentar o código braile ao imperador. Esta oportunidade, segundo Martins (2013), chegou:

Quando finalmente Álvares de Azevedo conseguiu ser apresentado a Dom Pedro ele teve a oportunidade única de lhe apresentar uma escrita nada convencional para aqueles tempos, mas que por outro lado iria mudar completamente a vida de muitos brasileiros que como ele viviam a mercê da própria sorte, relegado sem nenhuma perspectiva de escolarização. Então vendo aquela apresentação o Imperador ficou maravilhado com esta oportunidade para as pessoas cegas terem uma nova possibilidade diferente daquelas em que já nasciam condenados (MARTINS, 2013, p. 16).

Esclarecendo ainda este período, Mazzotta (1996), enfatiza que a Educação Especial no Brasil, teve início no século XIX, marcada pela criação dos dois Institutos: o

¹Luís Braille, natural de Coupvray, Paris, onde nasceu a 4 de janeiro de 1809. Ficou cego por volta dos quatro anos de idade, após ferir-se na oficina do pai. Criou o Sistema Braille enquanto frequentava o Instituto dos Jovens Cegos, em Paris (IBC, 2015).

primeiro compreende os períodos de 1854 à 1956, mais especificamente no dia 12 de setembro de 1854 Dom Pedro II, através do Decreto Imperial Nº 11.428 na cidade do Rio de Janeiro, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Anos depois em 26 de setembro de 1857, o Imperador inaugurou o Instituto dos Surdos- Mudos. No ano de 1957, através da Lei Nº 3.198, este instituto passaria a ser reconhecido pelo país, até os dias atuais como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Com o advento da República, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, a partir deste momento histórico passou a ser a única referência no Brasil para a escolarização de pessoas cegas (MAZZOTTA, 1996).

Mesmo o país credenciando instituições especializadas no âmbito educacional para cegos, eles ainda não tinham e não podiam gozar de uma plena cidadania. Essa conquista política só foi possível, quando conseguiram derrubar leis que o impossibilitaram de usufruírem de seus direitos, como salienta Berlamino (1997):

A lei que rege as eleições de 1934, 1935 exigiu que os cegos assinassem em Braille somente no ato da qualificação do título eleitoral. Para o procedimento da votação, o presidente da mesa assinava as folhas eleitorais a rogo do eleitor cego que trazia de casa as chapas prontas. O Decreto-lei 7.586 de 28 de maio de 1956, em seu texto legal, diz que o eleitor cego teria que votar como os demais eleitores. Assim, o direito ao voto só foi concedido àqueles que escreviam pelo alfabeto comum (BELARMINO, 1997, p. 390).

Da mesma forma que, para exercer o direito ao voto, tiveram que enfrentar muitos desafios, para ingressarem na escola comum também não foi diferente. A trajetória da escolarização da pessoa cega sempre foi uma saga, segundo Silva (2008, p. 47):

Nos registros encontrados, percebemos que há consonância entre os autores pesquisados no sentido que a humanidade sempre viveu seguindo padrões estipulados pelo tipo de sociedade existente, e, em virtude dessa visão padronizada, toda pessoa que não se enquadrasse nela estava alijada do convívio social, pois não atendia às exigências sociais, políticas, econômicas e culturais vigentes. Aconteceu, assim, com as pessoas cegas, surdas, deficientes mentais, físicas e com múltiplas deficiências que foram exterminadas ou viveram em total desvalorização e exclusão social, em várias culturas e épocas.

Atualmente, mesmo com o amparo das legislações, ainda assim, presenciamos uma exclusão velada ou explícita que negam às pessoas cegas de exercerem seus direitos fundamentais enquanto seres humanos, pertencentes há uma sociedade que os rotula, discrimina e exclui. Acreditamos que para participar do processo de inclusão, as pessoas com cegueira precisam apropriar-se da leitura e da escrita, aspectos essenciais na construção de uma cidadania. Nesse contexto, o Sistema Braille torna-se um elemento aglutinador para esses sujeitos; é o que passaremos a desenvolver no próximo item.

O SISTEMA BRAILLE

Como abordamos acima, o Sistema Braille, revolucionou a educação das pessoas cegas, permitindo-lhes participação nas atividades de leitura e escrita que existem na sociedade. De acordo com Silva (2008, p. 56) o sistema “[...] foi aceito em 1932, como um sistema para uso geral em todo o mundo”.

O Braille não é uma língua, como erroneamente costumamos ouvir, é um sistema de escrita, compostos por 63 (sessenta e três) sinais, formados pela combinação de 06 (seis) pontos. Esses pontos combinados formam as letras do alfabeto convencional, sinais de pontuação, números e sinais de acentuação. Tais pontos são organizados em duas colunas verticais com três pontos em cada lado.

A escrita em braille pode ser produzida de três formas: na reglete, em uma máquina Perkins, e na impressora em braille. A utilização da reglete tem a desvantagem de ser um processo lento, pois cada ponto deve ser perfurado; outra dificuldade é a correção de erros da escrita. A leitura em braille é realizada da esquerda para a direita. De acordo com Reily (2004, p. 154):

Para escrever na reglete, o aluno marca o papel dentro da cela, * criando um baixo-relevo, que ele perceberá com alto-relevo quando virar a folha. Para tanto ele se utiliza de um instrumento criado para essa finalidade, que é o punção. Usando o instrumento para se orientar, ele procura as bordas e pressiona o papel dentro da cela, de forma a empurrar a folha para dentro das covas desejadas, em baixo-relevo. Somente ao retirar a folha, é que ele poderá perceber os pontos produzidos em alto-relevo.

Existe a reglete de bolso que permite a realização de pequenas anotações. Essa escrita parece difícil no primeiro momento, mas se torna rotineira e de fácil aplicabilidade quando se adquire o hábito. Seu uso e manuseios acabam tornando-se um procedimento automático e inconsciente.

A máquina de escrever em braille, chamada de máquina Perkins é formada por nove teclas. De acordo com Reily (2004, p. 154): “A tecla central é utilizada para dar os espaços; a função da tecla da esquerda é mudar de linha e a da direita é fazer o retrocesso. As outras correspondem aos pontos 3, 2, 1 e 4, 5, 6, nessa ordem”. Cada um desses números corresponde aos pontos da cela braille. Geralmente as crianças cegas utilizam a máquina Perkins quando iniciam o 4º ou o 5º ano do ensino fundamental, porém é essencial que elas conheçam esse instrumento e passem a conviver com o braille a partir da Educação Infantil.

A máquina Perkins tem a vantagem de ser mais rápida e prática. Sua escrita em relevo possibilita uma leitura mais ágil por parte dos cegos. Na máquina de escrever, o braille é produzido da esquerda para a direita, o que possibilita a leitura ser realizada na própria máquina, e, se houver algum erro na escrita, poderá ser corrigido imediatamente, sem perder o lugar. A desvantagem da utilização da máquina Perkins é justamente o peso, já que a máquina é compacta e muito barulhenta.

A impressora braille é uma conquista recente que possibilita a produção mais rápida do material, reduzindo o volume dos livros. Sabemos que a cada ano temos a inserção

de novos recursos, principalmente da informática. Esse novo fato permite a inserção das pessoas com cegueira no convívio com as práticas sociais existentes na nossa sociedade e o acesso mais rápido às produções escritas.

O aprendizado do braille só deverá acontecer quando o sujeito for cego ou não utilizar nenhum resíduo visual, pois sabemos que é essencial estimular a utilização do resíduo existente nas pessoas com baixa visão. Para o aprendizado em braille, a pessoa cega precisa desenvolver algumas habilidades como: noções de espaço e tempo, formas e tamanhos, relações corporais e espaciais, destreza de manipulação, etc. É preciso deixar claro que essas habilidades não podem ser realizadas em sessões exaustivas de treinamento. É essencial que essas atividades estejam relacionadas a situações reais de leitura significativa. É brincando com o Braille que as crianças, jovens e adultos se apropriaram dessa escrita.

Para Dias de Sá (2008, p. 36):

O código braille deveria fazer parte do universo da criança em diversas situações do cotidiano, mesmo que ela ainda não saiba decifrar este código. Mas, ela poderá entrar em contato com os pontos em relevo representados em diferentes situações em casa e na escola. O código braille pode entrar na sala de aula para identificar objetos, brinquedos, nomes na composição dos crachás, na exposição de rótulos, na identificação de pastas, do mobiliário e de outros espaços ou situações.

Refletindo acerca da citação acima, no próximo item vamos conhecer as metodologias/brincadeiras significativas que oportunizam o acesso à leitura e escrita das pessoas cegas.

NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO CEGO

Hoje em nossas escolas está sendo cada vez mais comum a inserção de crianças e jovens com deficiência visual, desde que o Brasil foi signatário da Declaração de Salamanca (1994). As escolas públicas passaram a aderir a matrícula de alunos sem restrições devido a sua deficiência, mas para isso, são necessários recursos tecnológicos, acessibilidade e professores com formação. Ou seja, Um Poder Público assumindo e compreendendo a inclusão como Direito subjetivo do cidadão.

No entanto, o que ainda vemos nos dias de hoje quase 30 anos depois da promulgação tanto dos Direitos Universais (1990) quanto da própria Declaração de Salamanca (1994) é que muito ainda precisa ser feito, principalmente o que concerne às mudanças atitudinais, procedimentais e arquitetônicas.

As fases de aprendizagem de uma criança cega seguem os mesmos padrões de uma criança vidente² que passa pela fase exploratória, ela é atraída pelo o que está em sua volta e quem exerce esse papel são os olhos. Sobre isso, Brasil (2008) esclarece que a nossa visão detecta mais de 80 % dos estímulos presentes no ambiente, então

² Videntes- termo empregado para denominar as pessoas que enxergam através do órgão da visão (SILVA, 2008, p. 9).

quando somos desprovidos da visão precisamos receber estímulos externos, como contato físico, ruídos, sons, sem deixar de atribuir significado as diversas ações do dia-a-dia.

O aluno com deficiência visual apresentará dificuldades na percepção de cores, formas, tamanhos, distância (SÁ, 2007), contudo, buscará a compensação desses estímulos através do tato, do olfato, do paladar, a audição e a cinestesia, o próprio corpo humano se encarrega dessa readaptação que ele irá necessitar. Segundo Brasil (2007):

A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado (BRASIL, 2007, p. 15).

O Ministério da Educação e Cultura na Revista Inclusão apresenta a seguinte definição para cegueira e baixa visão:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. (BRASIL, 2007, p. 15).

A baixa visão traduz-se numa redução do rol de informações que o indivíduo recebe do ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são importantes para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Em outras palavras, o indivíduo pode ter um conhecimento restrito do que o rodeia (BRASIL, 2007, p. 17).

Logo, se o professor desconhece dessas informações o prejuízo que irá recair sobre o aluno pode ser grande principalmente quando se trata da baixa visão, pois o aluno com esta deficiência oscila entre a fronteira invisível do ver e o não ver, podendo passar por rótulos como preguiçoso e diversas situações degradantes. Para que tal situação não ocorra, é necessário que o professor fique atento a certos sintomas que o aluno com esta deficiência sensorial poderá apresentar tais como:

[...] tentar remover manchas, esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, levantar para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura ou em outro trabalho que exija o uso concentrado dos olhos, piscar mais que o habitual, chorar com frequência ou irritar-se com a execução de tarefas, tropeçar ou cambalear diante de pequenos objetos, aproximar livros ou objetos miúdos para bem perto dos olhos, desconforto ou intolerância à claridade. Esses alunos costumam trocar a posição do livro e perder a sequência das linhas em uma página ou mesclar letras semelhantes (BRASIL, 2007, p.18).

Caberá ao professor da sala comum está atento para os sintomas ou características que esses alunos possam vir a apresentar para em seguida tomar as iniciativas mais

cabíveis para cada caso. Cada aluno irá apresentar sua própria especificidade, e com isso, o professor irá buscar meios, recursos e estratégias que auxiliem o seu aluno no processo ensino/aprendizagem.

A escola deve proporcionar meios que qualifiquem todo o seu corpo técnico e docente, pois este é o primeiro e grande passo para que a instituição de ensino possa ter o mérito de ser chamada escola inclusiva, pois todos da escola têm responsabilidade frente ao processo de escolarização desta clientela. Além disso, o aluno com deficiência visual deve estar ciente de seus deveres e compromissos enquanto aluno do recinto educacional, conforme nos orienta Silva (2006):

Logo, é importante que o aluno cego seja orientado a seguir as mesmas regras da sala de aula e as normas de disciplina, exatamente como qualquer outro aluno deve seguir. Deve ser estimulado a participar de todas as atividades do dia-a-dia escolar, sendo-lhe apresentadas alternativas que o tornem capaz de realizá-las com o mesmo nível de dificuldade conferido aos demais alunos (SILVA, 2006, p. 151).

Logo, podemos perceber a importância da adesão a Sala de Recurso Multifuncional – SRM e o trabalho desenvolvido pelo Profissional do Atendimento Educacional Especializado – AEE, orientando a equipe escolar sobre a presença desde indivíduo nas diversas atividades educativas escolares e sobre o seu direito universal de participar plenamente de todas as aulas. Conforme nos orienta Sá (2007):

As atividades de Educação Física podem ser adaptadas com o uso de barras, cordas, bolas com guizo etc. O aluno deve ficar próximo do professor, que recorrerá a ele para demonstrar os exercícios ao mesmo tempo em que ele aprende. Outras atividades que envolvem expressão corporal, dramatização, arte, música podem ser desenvolvidas com pouca ou nenhuma adaptação. Em resumo, os alunos cegos ou com baixa visão podem e devem participar de praticamente todas as atividades, com diferentes níveis e modalidades de adaptação, que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre participantes (SÁ, 2007, p. 114).

O aluno com deficiência visual depende do estímulo, compromisso e interesse que o professor possa lhe propiciar para que possa utilizar o máximo seu potencial da visão e outros sentidos remanescentes desenvolvendo-se com autonomia e segurança.

Outra situação que merece destaque é no quesito da avaliação deste alunado onde o professorado juntamente com o especialista na área da deficiência visual irá trabalhar conjuntamente para a superação de barreiras visuais como nas adaptações e confecções de materiais para cegos e baixa visão. Eliminando toda e qualquer dificuldade visual em torno de alguma avaliação que deverá ser alterada ou adaptada em alto relevo, como por exemplo: mapas geográficos, tabelas periódicas, gráficos etc.

Na conquista dessas estratégias que propiciarão o aprendizado do aluno com deficiência visual, urge a responsabilidade do Poder Público entrar como parceiro nas Redes de Ensino, visto que, o professor necessita de formação continuada, recursos pedagógicos, saber como o aluno aprende para poder ensinar. A parceria União/MEC, Secretarias de Educação, Escolas e Professores torna-se essencial para a efetivação da inclusão dos alunos com Deficiência Visual – Cego, na sociedade. A alfabetização

desses sujeitos é mister no processo de inclusão escolar. Vamos conhecer como acontece a alfabetização das pessoas cegas.

ALFABETIZAÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS

Ser alfabetizado é um aspecto essencial na sociedade atual. Para fazer parte dela, é preciso estar alfabetizado e letrado, ou seja, é essencial saber ler, escrever e fazer uso real disso nas diversas situações do cotidiano. Nessa sociedade as pessoas que dominam a língua, ou seja, conhecem o padrão da língua e as formas gráficas de representá-la são detentoras de um valioso instrumento de autonomia, independência e liberdade na busca da conquista de seus direitos.

Esse processo de alfabetização terá seu início, logo cedo, quando as crianças começam a interagir com o outro, a participar de situações que promovam o pensar, o refletir, o trabalhar em grupos (brincar), o fazer de conta com imitações de várias situações do dia-a-dia. Segundo Weisz (2002, p. 20):

[...] em uma sociedade letrada as crianças constroem conhecimento sobre a escrita desde muito cedo, a partir de que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram as crianças elaboram hipóteses muito interessantes sobre o funcionamento da escrita.

Dessa forma, as crianças que enxergam ao nascerem estão inseridas desde muito cedo nesse ambiente, um ambiente repleto com símbolos, imagens, números, letras que propiciam a realização de diversas atividades que envolvem a leitura e a escrita. Um ambiente eminentemente visual que é valorizado e explorado. Isso não acontece com as crianças cegas, que ficam em desvantagem, pois não têm capacidade de visualizar, o que faz com que elas sejam impedidas de observar, imitar e refletir sobre o universo visual. “[...] elas necessitam mais do que as outras crianças da mediação através do contato físico e da fala do outro” (DIAS DE SÁ, 2008, p. 35).

O ambiente alfabetizador será o responsável para promover e ampliar níveis de letramento para as pessoas com ou sem deficiência visual. O ambiente alfabetizador para Monte e Santos (2005, p. 56): “É aquele que promove um conjunto de situações reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm oportunidade de participar. As crianças cegas, como as outras, devem participar de atos de leitura e escrita desde cedo para aprender a pensar sobre a língua”. O braille será o instrumento que possibilitará sua inserção no mundo da escrita para as pessoas cegas, e os textos ampliados ou adaptados serão os responsáveis para a inserção das pessoas com baixa visão.

Esses dois instrumentos (braille e a ampliação ou adaptação de materiais) não são encontrados no dia-a-dia dos alunos, pois geralmente o contato com eles acontece quando entram na escola. Fora do ambiente escolar, de forma escassa, será possível encontrar a escrita em braille em painéis de elevadores, caixas de remédios e alguns produtos alimentícios. Mas, a ampliação de textos existe apenas na escola, na elaboração de materiais para os alunos com baixa visão. O que mais encontramos no

ambiente externo à escola são miniaturas de textos, o que dificulta a leitura até mesmos para as pessoas que enxergam.

Para alfabetizar alunos com deficiência visual, é essencial o contato e a interação com os diversos tipos de textos. O brincar de escrever se constitui em aspecto essencial para qualquer pessoa que esteja em fase de alfabetização. Assim, as crianças cegas e com baixa visão também passam pelos mesmos processos para serem alfabetizadas. Tais atividades devem fazer parte do universo das crianças para que se criem as condições necessárias para proporcionar-lhes essa alfabetização.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização ocorrerá de forma significativa, contextualizada. Não é possível ensinar aos alunos com deficiência visual ler e escrever com exercícios de memorização, com atividades mecânicas, sem sentido e fora de um contexto real. As crianças precisam compreender a função social da escrita, e isso acontecerá na medida em que ela tiver contato com os diferentes tipos de textos que fazem parte do seu cotidiano.

Para ser alfabetizado, o aluno deve vivenciar o uso social que se faz da leitura e da escrita, conhecer as características dos diversos gêneros textuais. O aprendizado sobre a língua depende de alguns fatores tais como: ouvir a leitura de diversos tipos de textos, vivenciar situações sociais que utilizem a leitura e a escrita, participar de atividades que desenvolvam o pensamento sobre o uso e o funcionamento da língua. Isso serve para todas as pessoas que estão em fase de alfabetização. Dessa forma, os deficientes visuais também precisam conviver nesse contexto alfabetizador, pois sua aprendizagem não acontece de forma diferente, apenas com estratégias pedagógicas e recursos diferenciados.

Como os gêneros textuais dificilmente são encontrados em braille e ampliados, o professor deverá providenciar esse material. Deste modo, as crianças com deficiência visual terão a oportunidade de brincar de escrever com a reglete, na máquina Perkins, na tela texturada, nos cadernos com pauta dupla, no computador, etc. Sendo esse um dos desafios desse trabalho, pois será preciso “[...] trazer para as mãos da criança o braille que está no cotidiano, mas com o qual a criança pré-escolar com cegueira não tem contato” (REILY, 2004, p. 90).

O acesso a esse tipo de material é uma característica fundamental para a efetivação da alfabetização dos alunos com deficiência visual. O contato com os símbolos gráficos, em relevo, em textura, despertará a curiosidade da criança, promovendo assim seu interesse para conhecer o que está a sua volta. Seus brinquedos, objetos pessoais, todos devem estar etiquetados em braille ou ampliado. Na escola a professora promoverá a inserção da criança nas atividades se colocar também etiquetas em braille ou ampliadas no calendário, na agenda, nos murais, nos crachás, nos objetos da sala de aula, entre outros. É vivenciando atividade de leitura e escrita que se aprende a ler e escrever.

O processo de alfabetização para os alunos com deficiência visual poderá se tornar uma atividade cansativa, principalmente para as crianças pequenas, devido à falta de habilidade em manusear a reglete, a máquina Perkins, o lápis no caderno com pauta

dupla e outros objetos que auxiliam na alfabetização. Por isso, o professor deverá disponibilizar o acesso a esses materiais o mais rápido possível, com o propósito de quebrar essa barreira entre os deficientes visuais e a escrita. Concordamos com Monte e Santos (2004, p. 56) quando afirma que:

Em nossa realidade, geralmente as crianças vão ter acesso à escrita no período de alfabetização, com a reglete, que é um instrumento pouco adequado em virtude da exigência de habilidade motora fina e preensão da pinça, que muitas crianças ainda não adquiriram nessa idade, mesmo sendo videntes. Daí a experiência de leitura e escrita ao invés de ser lúdica e prazerosa torna-se uma tarefa árdua e penosa para as crianças pequenas. O acesso à máquina braille desde cedo constitui retirada de pedras e obstáculos no caminho da aprendizagem.

Isso nos possibilita dizer que o acesso, o mais rápido possível, ao material de escrita para os deficientes visuais tornou-se uma característica essencial nesse processo de alfabetizar. Outro importante instrumento para a valorização da alfabetização e a construção da leitura e da escrita dos alunos com deficiência visual é a relação dos alunos com os diferentes tipos de textos, principalmente quando ele participa das histórias, como narrador, contador de histórias ou ouvindo piadas, músicas, textos informativos, etc.

A criança construirá a compreensão de que os textos são diferentes, porque para cada um deles há formas diferentes de contar, um jeito diferente de ouvir e assim estabelecerá com eles uma relação. Será necessário colocar o aluno em contato direto nessas situações sociais, em que as práticas de leitura e escrita são vivenciadas no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tínhamos como objetivos conhecer a deficiência visual, bem como o processo histórico de apropriação da leitura e do código Braille desse alunado; identificar as novas abordagens metodológicas adotadas pelos professores para atuar com esses alunos; refletir sobre alfabetização das pessoas com deficiência visual através do sistema Braille. Esses objetivos nos possibilitaram tecer uma reflexão desde o processo histórico de escolarização do aluno com baixa visão e cegueira até as metodologias e materiais mais utilizados no seu processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares.

O empenho do profissional da educação é buscar meios e condições favoráveis, metodologias que favoreçam o pleno desenvolvimento desse alunado em seu processo de escolarização. Os alunos cegos e com baixa visão tem as mesmas capacidades e potencial como qualquer outra pessoa o que os diferencia são as abordagens didáticas pedagógicas pensadas na superação/ eliminação de qualquer barreira visual.

Nesse sentido, é válido o professor estudar meios, formas e compartilhar saberes adquiridos sobre este novo público que se chegou de forma tímida em nossas escolas, cabendo ao Poder Público, junto às redes de ensino e as escolas, a responsabilidade de

organizar programas e projetos que promovam a escolarização, autonomia e acessibilidade aos conteúdos curriculares. Sabemos que as escolas colocarão em prática o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Desse modo, esperamos vislumbrar uma escola acolhedora, acessível, abertas às diversidades culturais, e que possamos melhorar o ensino para que a aprendizagem, para esse público, possa se concretizar de forma espontânea e não sofrível como o que vem ocorrendo em muitas escolas. Urge a necessidade de formação continuada para os professores da sala de aula comum no tocante às práticas pedagógicas e conhecimento de um ensino que promova aprendizagem de todos os alunos.

Esboçamos neste estudo uma reflexão sobre a prática pedagógica, provocando questões que nos levem a novas indagações e a repensarmos nos velhos paradigmas educacionais, para que assim, possamos construir e contribuir para uma nova escola que possa ser de todos e para todos numa perspectiva inclusiva em uma sociedade que, de fato, acolha as diferenças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Inclusão**: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. v.4, n.1, p. 18-32. Brasília: 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Inclusão**: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. v.5, nº.1, p. 32, 39. Brasília: 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. P. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão. Revista da educação especial. Brasília: MEC/SEESP, v. 4, 2008, p. 7-17.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 mar.2019.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 04 mar.2019.
- CAMPOS, I. M. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- DIAS DE SÁ, E. **Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille**. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro, Ano 14, n. 40, 2008
- JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI/ Gilberta S. de M. Jannuzzi. - Campinas. SP: Autores Associados, 2004.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.
- MARTINS, J. L. **O Código Braille no Processo Ensino/ Aprendizagem da Química**: Um estudo de Caso. Dissertação de Mestrado: Rio Branco, 2013, fl. 101.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldade de comunicação e Sinalização: Deficiência Visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- REILY, L.. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. Beatriz C. **Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SILVA, L. G. S. **Inclusão**: uma questão, também de visão. O aluno cego na Escola Comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

Capítulo 4

INSTRUÇÃO EXPLÍCITA POR MEIO DA ULTRASSONOGRRAFIA: UMA NOVA FERRAMENTA PARA A AQUISIÇÃO DA CONSOANTE LATERAL /l/ DO ESPAANHOL

*Laís Silva Garcia
Giovana Ferreira Gonçalves*

Neste trabalho¹, busca-se verificar o papel da instrução explícita, por meio da ultrassonografia, no aprimoramento dos gestos articulatórios no processo de aquisição da Língua Espanhola como L2.

Como observado por Machado e Brisolara (2010), a influência da língua materna na produção da lateral pós-vocálica do espanhol é fenômeno recorrente na aquisição de Espanhol por falantes do português brasileiro. Tal fenômeno pode, pois, ser constatado nas produções dos discentes do Curso de Letras-Português e Espanhol da Universidade Federal de Pelotas, sendo motivo de inquietação para os aprendizes, uma vez que a tentativa falha da produção do som afeta o desempenho fonético-fonológico da língua alvo.

Araújo (2014), em seu estudo sobre a variação da lateral na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol, revela que “os estudantes brasileiros apresentam mais resistência em aprender alguns segmentos fonológicos, como os sons que não correspondem aos mesmos na sua língua materna”, e cita o segmento lateral pós-vocálico como “um dos segmentos fonológicos que os aprendizes têm maior dificuldade de interiorizar” (2014, p.18).

Na língua portuguesa, de acordo com Câmara Jr. (1970), a consoante lateral, em posição pós-vocálica, pode apresentar diferentes alofones, sendo a forma vocalizada a mais recorrente. Em estudos mais recentes, como Pinho e Margotti (2010) e Medeiros (2012), a predominância da vocalização da lateral no final de sílaba também é corroborada, sendo constatada em todas as capitais brasileiras.

No sul do Brasil, de acordo com Quednau (1993), há o predomínio da forma vocalizada na região metropolitana, o que não se aplica em regiões fronteiriças do Estado do RS, como a investigada pela autora, ou seja, Santana do Livramento.

Conforme Espiga (1997), também acerca da produção lateral pós-vocálica do português brasileiro em região fronteiriça do RS – mais especificamente Chuí e Santa

¹ O presente capítulo integra pesquisa apoiada pelo CNPq: Processo nº 312273/2015-0.

Vitória do Palmar –, a lateral pode ser produzida de quatro maneiras diferentes quando em final de sílaba: [l] – variante alveolar; [ɫ] – variante velar; [lʷ] – variante velar labializada – e [w] – variante vocalizada ou glide. A forma alveolar foi predominante apenas nas produções dos falantes do Chuí, cidade fronteira Brasil/Uruguai. Já em Santa Vitória do Palmar – situada há pouco mais de 20 km da fronteira, a forma alveolar também é atestada, mas de forma menos recorrente do que a velarizada ou vocalizada.

Em relação à Língua Espanhola, autores como Machado e Brisolara (2010) e Araújo (2014) apontam a produção da lateral alveolar tanto em posição de início como de final de sílaba, ou seja, não há interferência do contexto silábico, como ocorre no português brasileiro – [l] em sílabas CV e CCV, e [l], [ɫ] e [w] em sílabas (C)VC. Navarro Tomás (1918), no que concerne à posição medial, discorre sobre os alofones de /l/ em posição pós-vocálica, uma vez que o segmento assimila o ponto de articulação da consoante seguinte, podendo, portanto, ser dental; interdental; palatal e, diante de segmento alveolar, vogal ou pausa, alveolar.

As diferenças em relação a ponto e modo de articulação na produção da lateral pós-vocálica nas duas línguas é, pois, fato comprovado pela literatura da área. Desse modo, a partir de atividades de instrução explícita propostas neste trabalho, o aluno poderá ser capaz de aperfeiçoar seu desempenho fonético-fonológico na língua-alvo, aspecto fundamental para sua futura condição de professor de língua estrangeira. A produção acurada é, afinal, primordial para o professor de línguas.

Durante o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), o aluno passa por diversas etapas, uma delas é a associação entre a pronúncia do idioma a ser aprendido e a pronúncia de sua língua materna. Nesse momento, é fundamental que haja intervenção pedagógica de modo a facilitar o processo de aprendizagem. O objetivo de investigar novas estratégias para ensino da língua espanhola parte desta necessidade, sendo a instrução explícita por meio da ultrassonografia uma promissora possibilidade (TSUI, 2006; GICK *et al.*, 2006; WILSON *et al.*, 2005; PEREIRA; FERREIRA-GONÇALVES, 2016; LEMES; DUARTE; FERREIRA-GONÇALVES, 2018), pois, com o uso do ultrassom, pode-se refinar a precisão dos movimentos articulatórios na produção da L2².

Na verdade, vasta já é a bibliografia voltada para a diferenciação entre segmentos, por meio de análise acústica, acerca do processo de aquisição de línguas estrangeiras, no entanto, são poucos os trabalhos que pesquisam tais fenômenos a partir de especificidades articulatórias, como é possível fazê-lo utilizando a ultrassonografia. Considerando que a utilização da ultrassom em análises fonético-fonológicas no Brasil, no que concerne a estudos em L2, é bastante recente, analisar a produção da consoante pós-vocálica por aprendizes de espanhol como LE poderá revelar não só importantes resultados para a compreensão deste fenômeno, como contribuir para o estabelecimento de modelos de atividades de instrução explícita.

² Nesta pesquisa não se estabelece diferença entre os termos Língua Estrangeira e L2, os quais fazem aqui referência a uma língua que foi adquirida após e em ambiente distinto da língua materna.

Em um estudo de caso, Pereira e Ferreira-Gonçalves (2016) utilizaram a ultrassonografia como ferramenta para instrução explícita do segmento rótico retroflexo da Língua Inglesa e, após a aplicação do método, definiram o instrumento como relevante para a aquisição precoce do segmento. Tendo o auxílio de um professor e o contato direto com a produção, em tempo real, o aluno pôde articular melhor o movimento de retroflexão, apresentando resultados promissores acerca da eficácia da ferramenta.

A análise de como se constitui a realização da consoante lateral pós-vocálica por estudantes de espanhol como LE e o papel da instrução explícita por meio da ultrassonografia nesse processo são aspectos relevantes a serem considerados no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é investigar, por meio dos resultados obtidos, a aplicabilidade do aparelho de ultrassom, por meio da instrução explícita, como ferramenta para o aperfeiçoamento do sistema fonético-fonológico no que concerne à aquisição da lateral pós-vocálica da língua espanhola.

ASPECTOS ACÚSTICOS E ARTICULATÓRIOS DA LATERAL PÓS-VOCÁLICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Silva (1999), Brod (2014) e Silva *et al.* (2019), dentre outros, descrevem o som lateral a partir de suas características articulatórias e acústicas, considerando, então, que os sons laterais se diferenciam dos demais sons consonantais por haver uma constrição singular na linha médio-sagital, a qual forma dois canais nas laterais. Esta obstrução pode ser realizada pelo contato da lâmina ou da ponta da língua na região anterior do palato, como no caso do Português Brasileiro, quando em posição CV. O espaço formado na região posterior ao contato línguo-alveolar é responsável por facilitar a passagem de ar pelos canais laterais, os quais podem entender-se até o contato línguo-velar, caso este ocorra. Os canais laterais, conforme estudos, são assimétricos.

As consoantes laterais apresentam características comuns às das vogais. Em sua configuração articulatória, há obstrução parcial dos articuladores, fazendo com que o fluxo de ar seja contínuo, passando por um ou dois canais laterais. No entanto, ao contrário das vogais, a configuração do corpo da língua é convexa (arredondada para a parte extrema).

No que concerne aos aspectos acústicos, assim como as vogais, os sons laterais apresentam regularidade da forma de onda e formantes estáveis bem definidos. Apesar da estabilidade, a configuração do corpo da língua provoca mudanças intensas nas frequências mais baixas – o que distingue as laterais dos róticos (BROD, 2014). Para as laterais, os valores de F1 estão relacionados ao volume da cavidade posterior com o espaço de constrição oral, ou seja, em contexto de vogal adjacente em que haja grande volume da cavidade posterior, constata-se formantes com frequências relativamente mais baixas (BROD, 2014). O movimento de abertura da mandíbula também influencia nas frequências de F1, evidenciando que o contexto vocálico condiciona os valores do

segmento. Brod (2014) discorre também sobre os valores de F2, os quais correspondem às frequências associadas à cavidade posterior do trato vocal, que também sofrem alteração de acordo com o movimento horizontal da língua. Nesse sentido, percebe-se que a vogal adjacente também influencia nos valores de F2, afinal, o segmento lateral em contexto de vogal alta e anterior apresentará valores mais altos para o segundo formante.

A posição *light vs. dark* (mais alveolar e mais velarizada, respectivamente) é constatada no português quando a lateral em início de sílaba é comparada à lateral em posição final de sílaba. Assim, em posição (C)VC, a lateral pode ser mais velarizada (*dark*), com predominância, inclusive, do padrão semivocalizado, como já reportado. A produção destes segmentos diferencia-se em aspectos como: a região de contato línguo-alveolar e duração da oclusão, posição e grau de levantamento do corpo da língua, recuo do dorso da língua em direção à região velar ou faríngea, presença de possível contato álveo-palatal por elevação das bordas da língua e na coordenação desses eventos articulatórios (BROD, 2014). Na produção da lateral *light* (alveolar), o contato da lâmina da língua compreende área maior do que na produção *dark*.

No entanto, a principal diferença articulatória entre *light* e *dark* está na configuração do corpo da língua: no caso da lateral *light*, o corpo da língua se encontra em posição mais elevada e anteriorizada e os canais laterais, que se estendem ao longo das bordas da língua, possibilitam a passagem do fluxo de ar. Já a lateral *dark* pode apresentar diferentes graus de abaixamento do pré-dorso e recuo do pós-dorso da língua. (NARAYANAN *et al.*, 1997; ZHOU, 2009).

Considerando a relação entre os valores de F1 e o contato dorso-palatal, Brod (2014) afirma que, quanto menor a extensão do contato, maior será o valor de F1. Esse valor, por sua vez, oscilará de acordo com a posição em que a lateral se encontra na sílaba e pela qualidade da vogal adjacente, ou seja, enquanto F1 terá maior valor em contexto de vogal baixa [a], F2 terá valor inferior neste mesmo contexto. O grau de velarização, por sua vez, é medido a partir da diferença entre o valor médio de F2 e o valor médio de F1, assim, quanto mais baixo o valor, mais velarizada é a produção do segmento. Esta medida indica a distinção do som em alveolar (anterior) e velar (posterior), os quais dependem de fatores como língua, falante, contexto vocálico adjacente e posição silábica.

Ainda, para Sproat e Fujimura (1993), a lateral pós-vocálica pode ser caracterizada quando ao grau de velarização, devendo-se, para isso, observar o distanciamento entre os valores formânticos de F1 e F2. Assim, quanto mais velarizada a produção – como no caso do Português Brasileiro –, menor a diferença entre os referidos formantes; quanto menos velarizada – como no caso do Espanhol –, maior o distanciamento.

ASPECTOS ACÚSTICOS E ARTICULATÓRIOS DA LATERAL PÓS-VOCÁLICO DA LÍNGUA ESPANHOLA

A consoante lateral alveolar, de acordo com Navarro Tomás (1918, p.113), constrói-se a partir da abertura dos lábios que varia de acordo com os sons ao redor. Com a abertura da mandíbula em cerca de 5mm, a ponta da língua se apoia contra os alvéolos ou contra os dentes incisivos superiores. Em cada lado da boca (ou em apenas um lado), há uma abertura entre a língua e os molares, onde ocorre uma passagem de ar contínua semelhante aos segmentos fricativos. Quando está entre vogais, a posição do dorso da língua é quase plano, já em final de sílaba ou de palavra – sobretudo em posição acentuada –, torna-se ligeiramente côncava. Navarro Tomás (1918) atenta que esta configuração côncava não se assemelha com o segmento lateral do Inglês ou Catalão, já que estes possuem “*la articulación hueca o velar*”, o que, segundo o autor, não deve ocorrer em Espanhol. Outrossim, o véu palatino encontra-se fechado e a glote, sonora.

Como indica Costa (2013), “no espanhol europeu, a oclusão supera aproximadamente dois terços do comprimento do palato duro. Também é possível que o ápice da língua estabeleça contato com os dentes ou não”. A autora ainda discorre sobre a característica de assimilação da lateral, a qual pode ser alveolar, interdental, dental e palatal, dependendo do segmento posterior.

Martínez Celdrán (1998, *apud* EDOS, 2013), para descrever acusticamente o segmento lateral alveolar da Língua Espanhola, descreve o segmento em comparação aos segmentos nasais: “*se parecen a las nasales, pues poseen formantes como ellas y el paso entre consonante y vocal es también abrupto. Se diferencian principalmente por la intensidad de los formantes altos, bastante mayor en las laterales que en las nasales, por regla general*”.

Ainda sobre as características acústicas, Quillis (1993) indica que a estrutura formântica das líquidas é, em geral, muito similar às vogais, sendo diferentes em dois aspectos principais: a frequência fundamental e a intensidade global que são menores nas líquidas. Nesse sentido, as laterais possuem traços de consoante e vogais. Como consoantes, pode-se perceber as zonas de antirressonância no espectrograma, e como as vogais, somente possuem fonte harmônica.

Quanto aos valores formânticos, Martínez Celdrán y Fernández Planas (2007, *apud* EDOS, 2013) apontam que os valores de F1 da lateral alveolar oscilam entre os 336 Hz quando juntos de uma vogal [u] e os 420 Hz junto a vogal [i]. Os valores de F2 podem ser desde os 1491 Hz com vogal posterior, até 1630 Hz com a vogal anterior.

METODOLOGIA - OS SUJEITOS

Foram selecionados cinco sujeitos do sexo feminino, dois do primeiro e três do sétimo semestre do curso de Letras-Português e Espanhol da Universidade Federal de Pelotas. As informantes eram naturais de Pelotas/RS, com Espanhol de nível escolar e

com baixo índice de massa corporal³. As informantes escolhidas para o estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam um questionário com informações a respeito da sua relação com a LE.

A seleção de sujeitos do primeiro e sétimo semestres foi pensada estrategicamente para analisar a eficácia do ultrassom como ferramenta de instrução explícita em distintos períodos do curso, pressupondo, portanto, que alunos em semestres iniciais terão maior necessidade desta ferramenta do que alunos de semestres mais avançados, já que os primeiros estão em processo inicial de aquisição do novo sistema fonético-fonológico.

METODOLOGIA - COLETA DE DADOS

As coletas ocorreram em três etapas: (i) pré-teste, (ii) pós-testes e (iii) teste de retenção, com duração aproximada de 30 minutos cada. Foram realizados dois pós-testes: um após a primeira sessão de instrução explícita e outro após a última. O teste de retenção, por sua vez, foi realizado 30 dias após o último pós-teste. Ocorreu, ainda, uma coleta-controle com palavras em Português, para que esta servisse como modelo de comparação entre as produções em Português e em Espanhol.

O pré-teste foi realizado uma semana antes da sessão de instrução explícita, para que fosse possível obter uma amostra da produção do aprendiz que servisse como referência às posteriores análises do desempenho do aprendiz na produção da lateral pós-vocálica. Durante esta etapa, não houve menção quanto ao tipo de segmento estudado para que sua produção não fosse influenciada por essa informação. As palavras eram estimuladas por meio de imagens, para que não houvesse interferências do papel da escrita na produção dos dados.

No total, foram realizadas três sessões de instrução explícita com cerca de 40 minutos cada, os resultados dos pós-testes, portanto, indicam os diferentes percursos de cada informante durante o possível aprimoramento da produção do segmento lateral. Em Pereira e Ferreira-Gonçalves (2016), resultados acerca do papel da ultrassonografia na aquisição do segmento retroflexo do inglês são bastante promissores, ainda que tenham sido realizadas apenas duas sessões de instrução explícita.

O teste de retenção e a coleta-controle em língua portuguesa ocorreram no mesmo dia. O primeiro serviu para observar o desempenho acerca dos conhecimentos expostos durante as sessões de instrução explícita um mês após o último encontro. Já o segundo serviu para comparar os gestos articulatórios executados pelo informante na produção da lateral em sua língua materna (PB) e na língua estrangeira.

As palavras utilizadas no pré e no pós-teste eram iguais, tornando possível a comparação das produções para a constatação do efeito positivo ou não das atividades de instrução explícita. O informante revelava, assim, em palavras já conhecidas por ele, os conhecimentos adquiridos durante a realização da instrução explícita. Nos dois testes,

³ De acordo com Stone (2005), os sujeitos do sexo feminino com baixo índice de massa corporal são mais propícios a gerarem imagens claras do contorno da língua, favorecendo, portanto, análises articulatórias dos segmentos mais claras.

as palavras eram repetidas por seis vezes, três delas com a sonda em posição sagital, e outras três em posição coronal⁴. Como já mencionado, em todos os testes, as palavras eram estimuladas por meio de imagens referentes ao item lexical, conforme a Figuras 1:

Figura 1 - Imagens relativas às palavras “talco” e “Brasil”:
Pré-Teste e Pós-Testes



Fonte: Dados da pesquisa

Para todos os testes, as palavras foram selecionadas com base nos seguintes contextos: /l/ antecedido pelas cinco vogais do Espanhol; /l/ em final de sílaba átona; /l/ em final de sílaba tônica; /l/ final de palavra átona e /l/ final de palavra tônica, conforme pode ser visto no Quadro 1, no Quadro 2 e no Quadro 3:

Quadro 1 - Palavras selecionadas para o pré e para os pós-testes

Contextos	/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
fim de sílaba/tônica	talco	celta	pilcha	colcha	pulso
fim de sílaba/átona	altar	felpuda	filtrar	olfato	cultura
fim de palavra/tônica	astral	papel	Brasil	caracol	azul
fim de palavra/átona		cóctel	fértil	apóstol	cónsul

Fonte: Dados da pesquisa

⁴ Para mais informações acerca do diferente posicionamento da sonda transdutora, ver Stone (2005) e Ferreira-Gonçalves e Brum-de-Paula (2013).

Quadro 2: Palavras selecionadas para o teste em Língua Portuguesa

Contextos	/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
fim de sílaba/tônica	salsa	felpa	filtro	escolta	último
fim de sílaba/átona	altura	delgado	silvestres	solteiro	escultor
fim de palavra/tônica	total	pastel	fuzil	girassol	azul
fim de palavra/átona		coquetel	fácil	futebol	cônsul

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3: Palavras selecionadas para o teste de retenção

Contextos	/a/	/e/	/i/	/o/	/u/
fim de sílaba/tônica	salsa talco	felpa celta	filtro pilcha	escolta colcha	último pulso
fim de sílaba/átona	altura altar	delgado felpuda	silvestres filtrar	soltero olfato	escultor cultura
fim de palavra/tônica	total astral	pastel papel	fusil Brasil	girasol caracol	azul caracul
fim de palavra/átona		cóctel cárcel	fácil fértil	fútbol apóstol	cónsul

Fonte: Dados da pesquisa

AS INSTRUÇÕES EXPLÍCITAS

A sessão de instrução explícita seguiu metodologia desenvolvida por Pereira e Ferreira-Gonçalves (2016), com três etapas: (i) explicação articulatória do segmento lateral pós-vocálico do espanhol, por meio da ultrassonografia, por parte do pesquisador; (ii) realização de exercícios articulatórios com produções em tempo real, via ultrassom, pelo aprendiz; (iii) repetição das explicações percorridas pelo pesquisador na primeira etapa.

Na primeira etapa, o pesquisador utilizava um aparelho de ultrassom – modelo Chison/EcoVet1 – e uma sonda micro-convexa MC6-A para produzir e explicar a sequência de movimentos correspondentes à lateral pós-vocálica do Espanhol. Com a utilização de uma sonda, posta na região submandibular, o segmento isolado era produzido de forma silenciosa – para que o aprendiz pudesse direcionar sua atenção exclusivamente ao gesto articulatório – e audível, em posição sagital e coronal. Além disso, o segmento era produzido em contexto de palavras previamente selecionadas, a partir dos mesmos critérios utilizados na construção dos instrumentos de coleta – conforme indica o Quadro 4.

A segunda etapa era reservada para a prática do informante, ou seja, o aprendiz executava exercícios de produção dos movimentos articulatórios da lateral pós-vocálica, tanto de forma isolada e silenciosa, quanto de forma audível. Em suas tarefas, o aprendiz utilizava o ultrassom para que pudesse acompanhar o desenvolvimento articulatório de suas produções em tempo real, como pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 - Ambiente de exercícios de instrução explícita com

ultrassom Chison/EcoVet1 – LELO/UFPeI



Fonte: Dados da pesquisa

Como último exercício, o informante praticava os gestos articulatórios de /l/ de forma contextualizada, colocadas em palavras com diferentes posições silábicas e contextos vocálicos, como as dispostas no Quadro 4. Este momento teve duração de cerca de 30 minutos.

Quadro 4 - Palavras selecionadas para as sessões de Instrução Explícita

Contextos:	/al/	/el/	/il/	/ol/	/ul/
fim de sílaba/tônica	falsa alga	elfo delta	humilde filme	polca bolsa	Último culpa
fim de sílaba/átona	lealtad alcohol	crueldad delfín	filmar infiltrado	folklore envolver	Culpar consultar
fim de palavra/tônica	fatal actual	hotel infiel	mercantil barril	alcohol aerosol	Estambul baúl
fim de palavra/átona	-----	níquel ángel	fósil frágil	brístol béisbol	cónsul

Fonte: Dados da pesquisa

A terceira e última etapa era mediada novamente pelo pesquisador, o qual executava todos os passos da primeira etapa da instrução.

Para a construção dos instrumentos de coleta, foram selecionadas imagens que representavam a palavra-alvo, conforme indica a Figura 1, de forma que a pronúncia da lateral não fosse reforçada pela visualização de sua grafia. Outrossim, em momentos que o informante não fazia a referência esperada da imagem à palavra, o pesquisador o direcionava fazendo alusões ao segmento sem produzi-lo, para que não houvesse influência de sua produção.

As coletas foram realizadas em uma cabine de isolamento acústico, localizada no Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO), com a utilização dos seguintes equipamentos: aparelho de ultrassom *Mindray DP-6600*, com sonda endocavitária – 65EC10EA – acoplada; capacete de estabilização de movimentos da sonda, planejado pela *Articulate Instruments*; gravador digital modelo *Zoom H4N*; sincronizador de áudio

e imagem *Sync BrightUp*, modelo SBU 1.0; software *Articulate Assistant Advanced* (AAA), versão 2.14, para coletar e, futuramente, analisar os dados articulatórios e o software *Praat* (versão 6.0.19) para as posteriores análises acústicas. Ver Figura 3.

Figura 3: Coleta de dados articulatórios na cabine acústica do LELO



Fonte: Dados da pesquisa

A segmentação do som-alvo seguiu os critérios propostos por Brod (2014), os quais são determinados pelo primeiro e último períodos correspondentes ao segmento analisado. As marcações foram estabelecidas no ponto zero da amplitude de onda. Para a análise acústica dos dados, foram considerados os valores de F1 e de F2, bem como a diferença de valor entre os dois formantes. Nesse sentido, foi possível perceber o segmento mais alveolar ou velarizado produzido pela informante a partir da distância entre os dois formantes.

A análise articulatória – ainda a ser desenvolvida em etapas futuras da pesquisa – possibilitará especificar a trajetória dos gestos articulatórios no transcorrer da produção da lateral⁵.

RESULTADOS

A partir da análise parcial dos dados acústicos, foi possível identificar a produção da lateral alveolar de forma recorrente tanto por informantes do 1º quanto do 7º semestre. No entanto, a partir dos dados destacados no Quadro 5, é possível constatar valores de diferença de F2-F1 mais altos para informantes do sétimo semestre, indicando uma produção mais acurada por estas informantes. Além disso, as produções do segmento

⁵ Nesse sentido, serão selecionados todos os *frames* que constituem a sequência vogal+lateral, bem como o *frame* relativo à maior magnitude gestual em relação à produção da lateral.

lateral realizadas pelas informantes do 7º semestre também mostram um valor de duração menor do que os das informantes do 1º semestre.

Quadro 5 - Médias da diferença F2-F1 e da duração do segmento lateral em contextos de /a, i, u/ - pré-teste

Informantes	F2-F1 (Hz)	Duração (ms)
C1	1383	85
J1	1159	157
C7	1431	118
J7	1403	123
M7	1233	68

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda, a partir da análise do padrão duracional do segmento, foi possível perceber, valores de duração maiores para J1, do 1º semestre, indicando uma produção não automatizada dos gestos articulatórios referentes ao segmento lateral. Em contexto de /u/, foram constatadas produções em que a duração de // atinge 189 ms no pré-teste e 268 ms no pós-teste, após a primeira sessão de instrução explícita. Esta elevação da duração do segmento parece expressar, justamente, a ausência de automatização na realização do gesto articulatório. As informantes buscam, na verdade, marcar fortemente a produção como forma alveolarizada.

Como é possível visualizar no Quadros 6, a partir da realização da segunda sessão de instrução explícita, no entanto, os valores de duração diminuem, sinalizando para uma realização mais adequada do segmento pela informante do primeiro semestre.

Quadro 6 - Médias de duração (ms) do segmento lateral produzido por J1

Palavras	Pré-teste	Pós-teste 1	Pós-teste 2
talco	152	134	88
astral	138	198	136
altar	114	136	111
pilcha	167	163	127
filtrar	113	156	165
brasil	190	250	150
fértil	216	145	160
pulso	133	123	107
cultura	163	96	120
azul	158	224	116
cónsul	186	208	92

Fonte: Dados da pesquisa

Em palavras como *talco*, *pilcha* e *pulso*, observa-se que os valores de duração diminuem de forma gradual, do pré-teste ao pós-teste 2; para os demais itens lexicais, há, em geral, um aumento nos valores de duração, do pré-teste para o pós-teste 1, mas uma diminuição, quando os valores do pós-teste 2 são comparados ao pré-teste e ao pós-teste 1.

No Quadro 7, podemos identificar maiores valores da diferença F2-F1 no Pós-teste 2 e menor valor da média de duração para M7.

Quadro 7 - Médias da diferença F2-F1 e da duração do segmento lateral – J1 e M7, pré-teste, pós-teste 1, pós-teste 2 e retenção

Informantes	Pré-teste		Pós-teste 1		Pós-teste 2		Retenção	
	(F2-F1) Hz	Duração ms	(F2-F1) Hz	Duração ms	(F2-F1) Hz	Duração ms	(F2-F1) Hz	Duração ms
J1	1159	157	1275	166	1512	124	1393	109
M7	1233	68	1393	135	1520	80	1368	97

Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem comparadas as médias de valores obtidos do pré-teste até o teste de retenção para informantes do primeiro e do sétimo semestre, é possível perceber que a realização da instrução explícita, por meio da ultrassonografia, indica um aprimoramento do gesto articulatório alveolar da lateral pós-vocálica, tanto para o aprendiz do primeiro quanto para o aprendiz do sétimo semestre.

CONCLUSÃO

A partir dos resultados observados, foi possível concluir que ainda que realizassem os gestos articulatórios referentes ao segmento lateral alveolar antes do início das sessões de instrução explícita, é possível observar maior automatização e apropriação dos gestos articulatórios após a realização das atividades. Destaca-se, assim, que informantes do primeiro e do sétimo semestres apresentaram segmentos mais alveolares ao fim das instruções explícitas, indiciando o papel positivo da ferramenta ultrassonográfica na aquisição da lateral pós-vocálica da Língua Espanhola.

REFERÊNCIAS

- BROD, L. E. M. **A lateral nos falares florianopolitano (PB) e portuense (PE): casos de gradiência fônica**. Santa Catarina, UFSC, 2014. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.
- CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- COSTA, R. S. **A produção da lateral // por alunos de espanhol/LE da Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza, UECE, 2013. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.
- CORREA-TEIXEIRA, B. **Aquisição das vogais nasais francesas [ɛ̃], [ã] e [ɔ̃] por aprendizes brasileiros: aspectos acústico-articulatórios**. Pelotas, UFPEL, 2017. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas
- COSTA, R. S. **A produção da lateral // por alunos de Espanhol/LE da Universidade Estadual do Ceará**. Fortaleza, UEC, 2013. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará.

- EDO, B. A. Análisis acústico de los sonidos laterales en el habla espontánea del español. Barcelona, Universitat de Barcelona (2013). Dissertação de Mestrado. Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- ESPIGA, J **Influência do espanhol na variação da lateral pós-vocálica do português da fronteira**. Pelotas, UCPel, 1997. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.
- FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R. A ultrassonografia em pesquisas linguísticas. In: FERREIRA-GONÇALVES, G; BRUM-DE-PAULA, M.R. **Dinâmica dos movimentos articulatórios: sons gestos e imagens**. Pelotas: Editora UFPEL, 2013.
- GICK, B., BIRD, S., WILSON, I. **Techniques for field application of lingual ultrasound imaging**. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 19(6/7): 503-514, 2005.
- LEMES, M. K.; DUARTE, N. M.; FERREIRA-GONÇALVES, G. A ultrassonografia aplicada à aquisição do segmento retroflexo do Inglês. Trabalho apresentado no **Workshop em Estudos Ultrassonográficos de Dados de Fala, 21o InPLA**, PUC-SP, 2018.
- MACHADO, T. P.; BRISOLARA, L. B. **A interferência do sistema fônico da língua materna na aquisição do espanhol por falantes nativos de português**. I CIPLOM: Foz do Iguaçu - Brasil, de 19 a 22 de outubro de 2010.
- MEDEIROS, B. R. Uma proposta sobre a coda do Português Brasileiro. **Revista da ABRALIN**. Vol. XI, No1, Jul. de 2012 (89-138)
- NARAYANAN, S., ALWAN, A. **Toward articulatory-acoustic models for liquid approximants based on MRI and EPG data**. Part I. The lateral. *JASA* 101 (2), February 1997.
- NAVARRO TOMÁS, T. **Manual de pronunciación española**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1918.
- PEREIRA, O. T. A.; FERREIRA-GONÇALVES, G. A instrução explícita aliada à ultrassonografia: aquisição do rótico retroflexo. Trabalho apresentado no **VIII SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino**. 2016.
- PINHO, A. J. de; MARGOTTI, F. W. A variação da lateral pós-vocálica // no português do Brasil. **Working Papers in Linguistics**, n.2, p.67-88, 2010.
- QUEDNAU, Laura. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho: Análise variacionista e representação não-linear**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1993.
- QUILIS, A. Tratado de Fonología y Fonética Españolas. Madri: Editorial Gredos, 1993.
- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- SILVA, A.; RAUBER, A. S.; SEARA, I. C.; CANTONI, M.; SILVA, T. C. **Fonética acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- SPROAT, R. & FUJIMURA, O. Allophonic variation in English // and its implications for phonetic implementation. **Journal of Phonetics** (1993) 21, 291-311.
- TSUI, H. M. L. **Ultrasound speech training for Japanese adults learning English as second language**. Doctoral Dissertation. Canada: The University of British Columbia, 2005.
- TURTON, D. Categorical or gradient? An ultrasound investigation of // - darkening and vocalization in varieties of English. **Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology**, 8(1): 13, pp. 1–31. 2017.
- WILSON, I., GICK, B. Ultrasound Technology and Second Language Acquisition Research. In: Mary Grantham O'Brien, Christine Shea and John Archibald (eds). **Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA)**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.148- 152, 2006.
- ZHOU, Xinhui. **An MRI articulatory-based and acoustic study of American English liquid sounds /r/ and //**. Doctoral dissertation (2009). Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.

Capítulo 5

PROPOSTAS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO: OS TOPÔNIMOS INSERIDOS NA PRÁTICA ESCOLAR

*Anna Inez Alexandre Reis
Karylleila dos S. Andrade*

A abordagem da Toponomástica no contexto do Ensino Básico (EB) é recente, bem como a apresentação de propostas didáticas e pedagógicas para a sua aplicação na escola. O estudo dos nomes de lugares, devido a sua natureza interdisciplinar, propicia a integração das áreas do conhecimento e pode se transformar em um interessante recurso pedagógico em comum com outras áreas do currículo do Ensino Médio (EM) em Linguagens e Ciências Humanas, por exemplo. São vários os trabalhos que já fazem menção ao estudo dos topônimos no contexto do ensino, como os de Andrade (2012 e 2017), Andrade, Nascimento e Reis (2014), Sousa (2013 e 2017), Sousa e Gouveia (2017), Nunes (2015), Bastiani (2016), Nascimento (2017), Reis (2019) e Santos (2019). Ao estudar o topônimo no contexto escolar, podemos ampliar a sua perspectiva, já que é formado a partir de elementos que se relacionam a diferentes áreas do saber, podendo ser atrelado a aspectos de natureza linguística, etimológica, sócio-histórica, geográfica, cultural, identitária, por exemplo.

A partir de um estudo nos documentos oficiais que regem a organização curricular do EM, identificamos que a interdisciplinaridade é a abordagem pedagógica que norteia as orientações curriculares oficiais, o princípio organizador do currículo dessa etapa do ensino básico. Para este trabalho, propomos oficinas pedagógicas para trabalhar com o estudo dos nomes de lugares no EM através dos nomes de escolas, de ruas e os topônimos presentes em obras literárias de cunho regional e/ou nacional. A escolha de apresentar os estudos toponomásticos por meio de oficinas se deve ao fato de que elas são atividades em grupos que promovem a articulação de conhecimento entre as disciplinas escolares, como a Língua Portuguesa, a História e a Geografia. Vale dizer que os documentos oficiais analisados foram os seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNM, 2000a, b, c), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

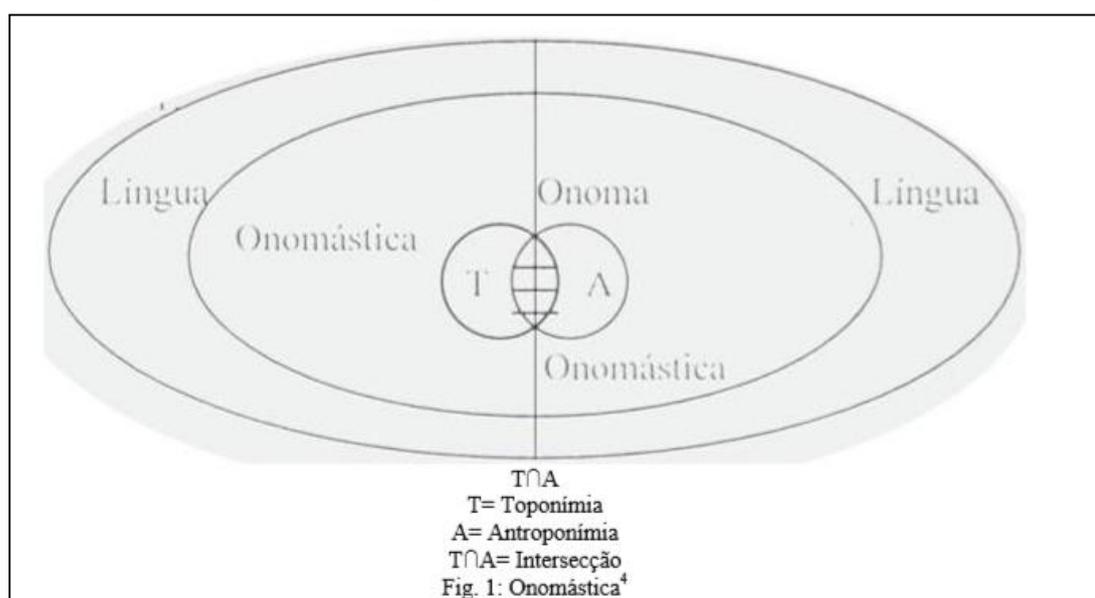
ELEMENTOS DA TOPONOMÁSTICA

A Onomástica é a ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios. Ela se subdivide em dois ramos: Toponomástica e Antroponomástica. A primeira estuda os nomes próprios de lugares, os topônimos, os produtos do percurso teórico e metodológico que ampara a disciplina. Já a antroponomástica trata do estudo dos nomes de pessoas, os antropônimos.

É importante esclarecer que a palavra toponímia é comumente empregada para referir-se ao estudo dos topônimos. Contudo, neste estudo, será utilizado o conceito apresentado por Cabrera (2002), que afirma que a toponímia é o conjunto de nomes de lugar e toponomástica é a disciplina que os estuda. Pocklington (s/d) apresenta conceito semelhante: o termo toponímia designa um conjunto de topônimos, um grupo de nomes de lugar que tem algo em comum, como, por exemplo, nomes de lugares de uma determinada região, enquanto que o estudo científico da toponímia é chamado de toponomástica. Trapero (1999), Seabra (2006) e Seide (2013) também se utilizam desse conceito e terminologia.

Considerando essa distinção, ao longo desta pesquisa, faremos uso dos seguintes termos: toponomástica, para se referir à disciplina que estuda os nomes de lugares; antroponomástica, para a disciplina que estuda os nomes de pessoas; e toponímia, quando mencionarmos a um conjunto de topônimos. A toponomástica e a antroponomástica, segundo Seabra (2006), possuem uma relação de inclusão na onomástica. Ambas se encontram no *onoma*, em uma área de intersecção, assim representada na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Onomástica



Fonte: Adaptado de Dick (1999)

Seabra (2006) esclarece que o vocábulo, quando passa para o uso onomástico, deixando o uso pleno da língua, reveste-se de um caráter denominativo e passa a ser referenciado como topônimo ou antropônimo, seguindo direções opostas e complementares:

[...] a palavra se desloca do sistema lexical para o sistema onomástico, transcodificando-se, ou seja, do plano onomasiológico da língua (da designação) se integra ao plano semasiológico (da significação). Na construção do processo denominativo, a palavra incorpora o conceito dessa operação mental (SEABRA, 2006, p. 2)

Portanto, topônimo e antropônimo “vão além da expressão linguística e envolvem, obrigatoriamente, os referentes que destacam.” (SEABRA, 2006, p. 4). Desse modo, “o uso da língua ultrapassa a mera função nomenclatória, ela reflete o modo de viver de uma cultura” e, por isso, a toponomástica se articula às bases culturais, como a Antropologia e a Etnolinguística, para buscar o significado dos referentes e comprovar a verdade do nome (SEABRA, 2006). Nesse sentido, Seide (2013, p. 167) diz que “os topônimos (nomes de lugares) são fruto de uma escolha por parte do designador, escolha feita de acordo com seus valores e sua visão de mundo, os quais são histórica e socialmente determinados.”

Nas palavras de Anjos (2012, p. 71), como estudo de essência interdisciplinar, a toponomástica “deve buscar, em outros escopos, ferramentas que auxiliem o trabalho de desvelamento do Sintagma Toponímico.” O autor também reforça a importância de conhecer o costume de um povo, sua mentalidade, para resgatar a memória social de determinado local, de maneira que “as considerações sociais não podem [...] ser desvinculadas dos estudos toponímicos, nem tampouco os fatores físicos.” (ANJOS, 2012, p. 78).

Os estudiosos da toponomástica consideram que o “topônimo pode ser considerado como um verdadeiro fóssil linguístico em razão da importância de que se reveste como fonte de conhecimento.” (DICK, 1990a), não somente da língua falada na região em exame, como também de ocorrências geográficas, históricas e sociais, testemunhadas pelo povo que a habitou, em caráter definitivo ou temporário.

OS NOMES DE LUGARES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROPOSTAS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Os documentos oficiais analisados indicam o trabalho interdisciplinar e destacam competências e habilidades para serem desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Partindo dos elementos da toponomástica, destacaremos algumas dessas competências que podem ser exploradas no processo ensino e aprendizagem das disciplinas de modo interdisciplinar. Como exemplo, citamos as competências apresentadas pela BNCC (2017), documento que deverá embasar a elaboração dos currículos escolares nos entes da federação.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, destacam-se as competências 1 e 2, que estão relacionadas à compreensão e à análise das diferentes linguagens, à ampliação da capacidade de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem, como também a compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem. Na área de Ciências Humanas, destacam-se as competências 1 e 2, que estão relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade, e também a capacidade de comparar e avaliar a ocupação do espaço.

Como forma de inserir no trabalho pedagógico o estudo dos nomes de lugares, propõe-se a abordagem da toponomástica através de projetos interdisciplinares, oficinas e projetos de pesquisas. Por meio de projetos, é possível associar conhecimentos de várias disciplinas. Na Língua Portuguesa, pode-se estudar os seguintes itens: o léxico, tanto de origem portuguesa, como africana e indígena; e os processos de formação de palavras, significado, sentido, origem e etimologia. Já as disciplinas de História e Geografia podem contribuir para o estudo de processos de ocupação, de formação identitária, de povoamento, da própria história do lugar, da geografia local, das relações de poder com o lugar, como constam nas orientações curriculares da área das Ciências Humanas.

De acordo com Paviani e Fontana (2009, p. 78), a oficina pedagógica “é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica”, além de ser uma oportunidade para “vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir com objetivos pedagógicos.” A metodologia de desenvolvimento da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem ao incorporar a ação e a reflexão. A oficina pedagógica atende a duas finalidades basicamente: a articulação de conceitos com ações concretas e a vivência e execução de tarefas em equipe, segundo as autoras.

A opção do uso do formato de oficina pedagógica deu-se devido a suas características, que vão ao encontro das capacidades almejadas nos documentos oficiais para os alunos do EM, tais como o protagonismo juvenil, a capacidade de lidar com informações e o trabalho com pesquisa. A seguir, serão apresentadas três Propostas para Oficinas Pedagógicas com o objetivo de estudar os nomes de lugares:

Quadro 1 - Proposta de Oficina Pedagógica: memória e história através dos nomes de escolas

Título: Memória e história através dos nomes de escolas
Objetivo: Estudar os nomes das escolas do município para conhecer os fatores que influenciaram a escolha dos topônimos, a fim de promover a valorização da memória social do município, bairro ou rua.
Público-alvo: alunos do EM
O projeto de oficina está relacionado às seguintes competências apresentadas pela BNCC:
<p>a) Área de Linguagens e suas Tecnologias</p> <p>Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>Competência 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>
<p>b) Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p> <p>Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p>Competência 2 - Analisar a formação de território e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</p>
Metodologia: Inicialmente será feita a apresentação do tema e do objetivo da oficina para os alunos. Na sequência, será feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos nomes das escolas do município. Em seguida, será proposta a divisão em grupos de alunos em que cada grupo irá pesquisar um topônimo através de levantamento de informações e realização de entrevistas, caso seja necessário. Em um segundo momento, será feita uma breve apresentação da disciplina Toponômica, seu objeto de pesquisa e sua estreita relação com outras áreas do conhecimento. A etapa seguinte se destina à pesquisa de campo: definição dos entrevistados, preparação do roteiro de perguntas; realização das entrevistas; organização dos dados e produção da ficha com os dados levantados (Ficha lexicográfico-toponímica adaptada ao projeto). Os alunos serão orientados pelos professores para a execução das tarefas.
Resultados esperados: Os alunos produzirão textos (diversos gêneros discursivos podem ser trabalhados pelos professores) sobre o histórico e as motivações relacionadas à escolha dos topônimos estudados. O material produzido poderá ser organizado em um blog, painel, cartilha, ilustrações, entre outros. Os resultados devem ser compartilhados com a comunidade escolar e o bairro onde se localizada a escola.
Avaliação: Os participantes farão uma avaliação da oficina, de forma oral, apresentando como foi sua experiência de participação. A coordenação da escola também avaliará o desenvolvimento do Projeto.

Quadro 2 - Proposta de Oficina Pedagógica: memória e história através dos nomes de ruas

Título: Memória e história através dos nomes de ruas
Objetivo: Estudar os nomes das principais ruas do município para conhecer os fatores que influenciaram a escolha dos nomes, a fim de promover a valorização da memória social do município.
Público-alvo: alunos do EM
<p>O projeto de oficina está relacionado às seguintes competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular:</p> <p>a) Área de Linguagens e suas Tecnologias</p> <p>Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>b) Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</p> <p>Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <p>Competência 2 - Analisar a formação de território e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</p> <p>Metodologia: Inicialmente será feita a apresentação do tema e do objetivo da oficina para os alunos. Na sequência, será feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos nomes das principais ruas do município. Os alunos serão organizados em grupos que deverão coletar as seguintes informações nos órgãos responsáveis: mapa da cidade, para fazer o levantamento das principais ruas e as leis de criações dos nomes das ruas. Depois de identificadas, os alunos, divididos em grupos, poderão selecionar uma rua para cada grupo. Na sequência, irão buscar informações em documentos, sites, livros e revistas. Durante essa etapa, será feita uma breve apresentação da disciplina Toponômica e seu objeto de pesquisa, os topônimos. A etapa seguinte, caso seja necessária, se destina à pesquisa de campo: definição dos entrevistados, preparação do roteiro de perguntas; realização das entrevistas; organização dos dados e produção da ficha lexicográfico-toponímica, adaptada ao estudo.</p> <p>Resultados esperados: Organização de um momento para a socialização dos resultados com a apresentação da ficha lexicográfico-toponímica produzida. Será proposta também a produção de um painel com o mapa da cidade apresentando a classificação taxionômica e a motivação dos topônimos para serem exposto na escola.</p> <p>Avaliação: Os participantes farão uma avaliação da oficina, de forma oral, apresentando como foi sua experiência de participação. A coordenação da escola também avaliará o desenvolvimento do projeto.</p>

Fonte: Reis (2019)

Quadro 3 - Proposta de Oficina Pedagógica: estudando os topônimos na Literatura

Título: Estudando os topônimos na Literatura Nacional/Regional
Objetivos: Estudar e identificar os nomes de lugares presentes em obras literárias nacionais e/ou regionais; estudar a origem, etimologia e motivações toponímicas dos nomes com o intuito de conhecer como a História e a Geografia são retratadas nas obras literárias.
Público-alvo: alunos do EM
O projeto de oficina está relacionado às seguintes competências apresentadas pela BNCC:
a) Área de Linguagens e suas Tecnologias
Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
b) Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Competência 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
Competência 2 - Analisar a formação de território e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
Metodologia: Em um primeiro momento, os professores solicitarão a leitura de duas obras literárias aos alunos, por exemplo, <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos, e <i>Macunaíma</i> , de Mário de Andrade, obras recomendadas no currículo do EM. Divididos em dois grupos, ao ler os livros, os alunos deverão coletar os topônimos que encontrarem para serem estudados em relação a sua origem, etimologia, significado, estrutura de composição das palavras, motivação toponímica, fatores sociais e geográficos. Poderão também serem selecionadas obras literárias regionais, seguindo a mesma metodologia de trabalho.
Resultados esperados: Após o estudo dos nomes, os alunos farão uma apresentação dos resultados obtidos. Posteriormente, os alunos poderão produzir um glossário de topônimos presentes nas obras literárias.
Avaliação: Os participantes farão uma avaliação da oficina, de forma oral, apresentando como foi sua experiência de participação. A coordenação da escola também avaliará o desenvolvimento do projeto.

Fonte: Reis (2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O TOPÔNIMO EM MOVIMENTO NA ESCOLA

A proposta do uso de Oficinas Pedagógicas tem o objetivo de demonstrar as possibilidades de aplicação do estudo dos nomes de lugares para alunos do EM. Elas estão relacionadas às competências apresentadas pela BNCC, que é o documento que define as aprendizagens essenciais para a etapa da Educação Básica, sendo a referência para a elaboração dos currículos. O trabalho com as oficinas pedagógicas promove o trabalho com a pesquisa de forma coletiva, interdisciplinar e permite aos estudantes produzirem juntos e articularem conhecimentos de diferentes disciplinas.

As oficinas propõem que o topônimo seja trabalhado observando o conhecimento linguístico, histórico, cultural, geográfico, além da valorização da memória do local. No desenvolvimento dessas atividades pedagógicas, podem ser trabalhadas habilidades de pesquisa, a capacidade de lidar com informações e o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que os alunos irão executar as atividades de forma que envolva a comunidade local. Além disso, as oficinas permitem a articulação de conhecimentos entre as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia para trabalhar e valorizar conceitos de história, memória e identidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karylleila dos Santos. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, 1º semestre de 2012.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos; NASCIMENTO, Rodrigo Vieira; REIS, Anna Inez Alexandre. Os nomes de lugares nos livros didáticos de geografia e história: primeiras considerações. **Revista Trama**, (UNIOESTE. Online), v. 10, p. 11-26, 2014.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos. Aspectos identitários e culturais na formação dos nomes de lugares: um estudo sob a ótica da geografia cultural e humanista. **Revista Desafios**, v. 4, n. 1, p. 141-151, 2017.
- ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. **Marcas toponímicas em solo piauiense**: seguindo a trilha das águas. 2012, 331 p. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- BASTIANI, Carla. **Relações entre nome e lugar**: estudo dos nomes das escolas públicas de Porto Nacional em uma perspectiva interdisciplinar da Geografia e da Toponímia. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2016.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2018
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte I Bases Legais. Ministério da Educação, 2000a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte II Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação, 2000b.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, 2000c.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. –Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.
- CABRERA, Genoveva Torres. **Sobre Toponomástica**, 2002. Disponível em: http://www.canatlantico.ulpgc.es/pdf/8/7/Sobre_toponomastica.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

- DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.
- DICK, M. Vicentina de P. do A. Métodos e Questões Terminológicas na Onomástica: Estudo de Caso: O Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. In: **Investigações Linguísticas e Teoria Literária**. Recife, UFPE, v. 9, p. 119-148, 1999.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- NASCIMENTO, Rodrigo Vieira. **Proposta preliminar de um software toponímico**: um estudo de caso sob a ótica de professores de geografia do ensino fundamental. 2017. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2017.
- NUNES, Verônica Ramalho. **Toponímia e ensino**: estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de geografia. 2015, 112 p. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2015.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.
- REIS, Anna Inez Alexandre. **Os nomes de lugares nas provas do Enem**: reflexões sobre toponomástica e ensino. 2019, 103 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2019. Porto Nacional, 2019.
- SANTOS, Michelly Moura dos. **Toponímia e interdisciplinaridade: uma proposta de estudo para turmas do 6º ano do ensino fundamental**. 2019, 101 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2019.
- SEABRA, M. C. T. Referência e Onomástica. In: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (Orgs.). Múltiplas perspectivas em Linguística. **Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960.
- SEIDE, Marcia Sipavicius. Toponomástica e Antroponomástica: paradigmas e métodos. **Confluência** (Revista do Instituto de Língua Portuguesa), n. 44/45, 1º e 2º semestre de 2013, p. 165-183.
- SOUSA, A. M.; GOUVEIA, A. P. T. Toponímia e memória: uma proposta de atividade para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, p. 241-253, 2017.
- SOUSA, Alexandre Melo de. Para a Aplicação da Toponímia na Escola. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XVII, n. 2, CiFEFiL, 2013.
- SOUSA, A. M. de. Para a aplicação da toponímia na escola. In: SOUSA et al. **Questões de Linguística Aplicada ao Ensino**: da teoria à prática. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- POCKLINGTON, Robert. **Introducción a la Toponomástica** [s/d]. Disponível em: http://www.academia.edu/21713377/INTRODUCCI%C3%93N_A_LA_TOPONOM%C3%81STICA_-_1._ASPECTOS_UNIVERSALES_DE_LA_TOPONIMIA. Acesso em: 9 maio 2018.
- TRAPERO, Maximiliano. **Dicionário de toponímia canária**: léxico de referencia oronímica. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias: Fundación de Enseñanza Superior a Distância: Seminario de Humanidades “Millares Carlo” del Centro Asociado de la UNED, 1999.

Capítulo 6

Literatura aplicada ao alcance de todos: o caso das baratas

Gisela Maria de Lima Braga Penha

Segundo Umberto Eco (2002), um título é uma chave interpretativa, o que nos leva a refletir acerca do título deste artigo. Assim como existe a linguística aplicada, julgamos necessária a existência da literatura aplicada. Ela consistiria em criar possibilidades de significação em relação à leitura literária, ou ainda construir, juntamente com o leitor, possíveis interpretações que estabeleçam um vínculo de significação entre texto e seu fruidor. Sem a pretensão de discutir a criação efetiva desse campo do conhecimento, o presente artigo pretende apresentar reflexões em torno da necessidade de construir instrumentos ou caminhos para a leitura literária, assim como apresentar uma proposta de aplicação de um caminho interpretativo para o conto intitulado “A quinta história”, de Clarice Lispector.

Em 1983, Ligia Chiapini Moraes Leite publicou um livro com o instigante título: *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Nele, a pesquisadora expõe a necessidade de retirar o texto literário de seu “envolto de prata”, de seu lugar um tanto quanto inacessível a todos. Aponta, ainda, o papel fundamental do professor e da universidade nesse trabalho de retirar o texto literário de uma estante empoeirada e anacrônica.

A partir da década de 80, a discussão em torno do ensino de literatura se intensificou no Brasil, o que é extremamente saudável. No entanto, ainda há muito a ser feito. Em pleno século XXI, ainda existem professores universitários que veem com preconceito a pesquisa em ensino de literatura, pois, de uma maneira geral, parecem conceber a teoria da literatura como um poema simbolista: belo e inacessível. É necessário e urgente que essa visão seja revista e modificada. O trabalho com ensino de literatura, ao contrário do que muitos pensam, exige profundo conhecimento de teoria literária. Ela deve ser a base para a construção de pontes para a leitura literária.

O ensino de literatura, além dessa visão preconceituosa, sofre por outro fato ainda mais preocupante e demolidor: a anunciada morte da literatura. Em artigo de Leyla Perrone-Moisés, publicado em 2000, a pesquisadora, ao tratar de questões relativas à crítica literária, traça um painel histórico das diferentes correntes críticas existentes ao longo do século XX e, constata a crescente desconstrução não só do valor da crítica, como também do valor dos textos literários em razão do “politicamente correto” (2000, p. 341). A visão da pesquisadora, nesse artigo, é desolada, como podemos ver no parágrafo final:

Esse estado de coisas pós-moderno, que atingiu o ensino de literatura, nos leva agora a pensar em nossa responsabilidade como intelectuais, críticos e professores. Talvez seja o momento de nos deslocar, com relação à dóxa triunfante, a dóxa pós-moderna. Deslocar-se, dizia Barthes, pode ser “abjurar o que se escreveu (mas não, forçosamente, o que se pensou) quando o poder gregário o utiliza e serviliza”(op. cit. p. 27). Deslocar-se não é voltar atrás, para manter imutáveis os valores e métodos do passado, mas reavaliá-los, elaborar novos conceitos e novos discursos adequados à situação presente. Será que, ao efetuarmos a liquidação sumária da estética, do cânone e da crítica, não jogamos fora, com a água do banho, uma criança que se chama literatura? (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 344).

Assim, como em todo final de século, parece haver um temor, por parte dos seres humanos, pelo término de elementos importantes constitutivos da vida. No entanto, como sabemos, na virada do século XX para o XXI, o mundo não acabou e tampouco a literatura. É certo que a contemporaneidade traz modificações profundas em nosso modo de viver, nossa visão de mundo, a maneira pela qual lidamos com o cotidiano, com nossos compromissos, trabalho e, acima de tudo, com as relações humanas. Leyla Perrone-Moisés não fica alheia a tais mudanças e, em outra obra, publicada dezesseis anos após *Inútil poesia*, em *Mutações da literatura no século XXI* (2016), a emérita professora dedica um capítulo ao ensino de literatura. Novamente nos deparamos com um ambiente desfavorável não só à literatura, mas também ao ensino dela: “O declínio do prestígio cultural e social da literatura, no fim do século XX, afetou seriamente seu estudo. Numa sociedade dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a disciplina literária sofreu um rebaixamento” (2016, p.70). Ao demonstrar o abalo sofrido pelos estudos literários, em diferentes países, podemos constatar que ele adentrou o próprio conceito de “literatura”, ou ainda:

Como na França, a palavra “literatura” quase desapareceu nos textos oficiais. A excessiva ênfase no “contexto social” e na “identidade nacional”, que aparece em todos os documentos do Ministério da Educação (MEC), limita os estudos literários ao local, quando a boa literatura, embora contenha sempre as marcas do social e do nacional, não conhece fronteiras geográficas. A literatura é, justamente, uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunc oportuna (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.77).

No entanto, apesar do clima apocalíptico, se olharmos para a produção literária contemporânea: romances, poemas, feiras literárias, e-books, produção crescente de seriados e filmes baseados em obras literárias etc são exemplos que demonstram que a literatura não morreu.

Se levarmos em conta que vivemos em um mundo líquido, metáfora utilizada pelo filósofo Zigmunt Bauman, é perfeitamente compreensível que tudo esteja sendo contestado, revisto, a longevidade dos denominados “textos clássicos” parece incomodar. Assim, parece-nos que esse é o momento ideal para justamente mostrar a imensa capacidade que o texto literário tem em “traduzir” o ser humano, em refletir acerca de questões que nos são importantes, a mostrar que existem caminhos a serem percorridos, a dar alento a seres que parecem ter perdido a crença em um futuro, ou simplesmente ter esquecido o que é ser humano.

Diante desse quadro instável, os professores se encontram como que atordoados e, não raras vezes, optam pelo caminho mais fácil: ou trabalham o texto do ponto de vista estrutural apenas ou somente do ponto de vista temático. Esse é, talvez, um dos maiores problemas no que se refere ao ensino de literatura. É preciso “invadir a catedral” da teoria da literatura, é preciso construir o significado de um belo poema simbolista. Para tanto, precisamos de leitores que possam compactuar com a ludicidade presente nos textos literários e, em parceria, texto e leitor construir significados possíveis por meio da leitura literária.

Após essas reflexões, propomos um caminho interpretativo que respeite todas as instâncias participativas na construção de um texto literário, mas que, ao mesmo tempo, aponte possibilidades interpretativas para um possível leitor, pois, como sabemos, “O mundo do homem é o mundo dos sentidos” (PAZ, 2012, p. 27). Portanto, ao pensarmos no ensino de literatura, ele só poderá frutificar se o texto literário fizer sentido para quem o lê, caso contrário, será um desserviço. O percurso a ser percorrido está embasado, preferencialmente, em *Aula* (2007), de Roland Barthes cujo enfoque gira, entre outras coisas, nas forças libertárias da literatura: a *mimesis*, a *mathesis* e a *semiosis*, respectivamente: a representação do real, os diferentes saberes presentes no texto literário (interdisciplinaridade) e o jogo/ deslocamento com/das palavras.

A QUINTA HISTÓRIA, DE CLARICE LISPECTOR: O CASO DAS BARATAS

De posse do viés teórico barthesiano, faremos uma análise e interpretação do conto de Clarice Lispector que poderia ser dado como leitura para salas de ensino médio. A escolha por esse texto se fez para demonstrar toda a potencialidade da literatura, sua imensa capacidade de “jogar” com os signos (*semiosis*) e, por meio desse jogo, criar a plurissignificação (*mathesis*), concomitantemente, refletir acerca do real e dos seres humanos (*mimesis*).

“A quinta história” é um conto de Clarice Lispector, publicado pela primeira vez em 1964, está na coletânea de textos intitulada *A legião estrangeira*. É um texto complexo se pensarmos que a leitura, aqui feita, tem, como perspectiva de público, alunos do ensino médio. No entanto, acreditamos que se o texto for bem trabalhado, houver planejamento e objetivos a serem atingidos, o aluno conseguirá compactuar com a leitura, ou seja, será um dos elementos integradores da composição da leitura feita. Vale acrescentar que a “estranheza” do conto pode ser utilizada pelo professor para provocar a curiosidade dos alunos e convidá-los a essa aventura de desvelamento de sentidos a partir de uma leitura que busque significações possíveis.

Estruturalmente, esse conto difere de uma construção tida como tradicional no que diz respeito ao gênero. Há uma narradora que afirma que a história por ela agora contada poderia possuir três títulos: “As estátuas”, “O assassinato” e “Como matar baratas”. Logo a seguir, afirma que fará pelo menos três histórias, mas embora seja uma só, poderiam se multiplicar em mil, se a narradora tivesse mil noites. Ela é, portanto, uma narradora autodiegética, ou seja, será protagonista e contará a própria história. Nesse sentido,

portanto, é possível dizer que o ponto de vista adotado será a da própria personagem principal, cuja visão é limitada, se levarmos em conta, por exemplo, um narrador heterodiegético.

Aqui já podemos ver algo diferente: a própria narradora enuncia qual será seu procedimento de contar a história: são três histórias, que poderiam mil, mas ao mesmo tempo, a história é uma só. A partir desse jogo (*semiosis*), é possível fazer algumas considerações: há a criação de uma ligação intertextual com o conhecido texto *As mil e uma noites*.

As Mil e uma Noites é o título de uma das mais famosas obras da literatura árabe, é composta por uma coleção de contos escritos entre os séculos XIII e XVI. O que deixa o leitor interessado em ler todos os contos é o fato deles serem interligados, isto é, um é complemento do outro. A obra conta a história do rei Périsa, da Pérsia, que traído pela esposa mandou matá-la, desse momento em diante decidiu passar cada noite com uma mulher diferente, que era degolada na manhã seguinte. Dentre as várias mulheres que desposou, Sherazade foi a mais esperta, iniciou um conto que despertou o interesse do rei em ouvir a continuação da história na noite seguinte. Com sua esperteza, Sherazade escapou da morte e, para continuar vivendo, escreveu mil e uma noites (PERCÍLIA, [201-].

Assim, à semelhança de Sherazade, a narradora também pode contar quantas histórias desejar, mas, enquanto a primeira o faz para se livrar da morte, a segunda o faz para “matar baratas”. Há, nesse sentido, uma inversão de objetivos: a primeira busca pela vida e a segunda pela “morte”. Há, também, uma homologia estrutural entre o conto de Clarice Lispector e *As mil e uma noites*: diz respeito ao fato de que as histórias estão interligadas e uma é complemento da outra. Esse é o momento ideal para mostrar que os escritores se servem de textos escritos ao longo dos séculos, enfim, da tradição literária. Essas colocações podem colaborar para combater a concepção ingênua de que um texto se encerra em si mesmo ou ainda a inexistência de influência entre as literaturas de diferentes países, como no caso, a literatura árabe em diálogo com a brasileira e, mais ainda, esse diálogo além de transcender fronteiras, independe também do tempo. Novamente, uma reflexão crítica pode ser feita em relação à periodização literária, que, de um modo geral, é apresentada de maneira, no mínimo, retrógrada e paralisante (*mathesis*).

A narradora de “A quinta história” parece levar adiante a ideia de contar histórias indefinidamente, tanto que o conto deixa em aberto o final, ou seja, rompe com a estrutura linear clássica de início, meio e fim. Essa constatação pode ser utilizada para, por meio da ruptura estrutural existente no conto em questão, trabalhar com a teoria do conto, gênero instigante que, por sua pequena extensão, pode se tornar um instrumento rico e frutífero no trabalho com a literatura (*mathesis*).

As personagens são três: a narradora e protagonista, a senhora, que fornece a receita para a “dedetização”, e as baratas. O espaço é fechado: um apartamento e alguns componentes internos desse imóvel aparecem: “canos do edifício”, “andar térreo” assim como partes internas do apartamento: “área de serviço”, “cozinha”, “chão da área”. Assim, há o predomínio de estruturas fechadas, enclausuradas, ensimesmadas. O

espaço é um dos elementos que contribui para as possibilidades de trabalho textual rumo a uma leitura significativa e é preciso, para tanto, buscar a relação existente entre ele e as possibilidades interpretativas de um texto literário.

O tempo também é trabalhado de maneira engenhosa. Se pensarmos no tempo da história ou do enunciado, não há uma marcação precisa, mas algumas considerações podem ser feitas: a matança das baratas acontece durante a noite: “Durante a noite eu matara” (1987, p. 81). É recorrente nas histórias do conto que após a matança, há sempre o surgimento da manhã: “em nosso nome amanhecia. No morro um galo cantou” (1987, p.81); “Amanhece”. “Da história anterior canta o galo” (1987, p.82); “E todas as madrugadas me conduziria sonâmbula até o pavilhão?” (1987, p.83). Essas marcações temporais apontam para uma simbologia ancestral: do ponto de vista metafórico, podemos ver a passagem da noite para o dia como da ausência de luz para a luz e, por extensão, luz como metáfora da criação. Tal colocação é corroborada na seguinte passagem: “Em algumas o gesso terá endurecido tão lentamente como num **processo vital**” (1987, p.82, grifo nosso). Ora, a matança das baratas é processual, mas não traz morte e sim vida, portanto algo novo foi criado. Nesse sentido, resgata o objetivo de Sherazade ao contar histórias para viver.

A narradora conta suas histórias do passado a partir do presente, portanto, as histórias já aconteceram. No entanto, há, ao longo do conto, um imbricamento temporal que conflui para a criação da ideia de que, apesar de terem acontecido no passado, houve interferência em quem ela é hoje (“feiticeira”) e como está sua casa (“dedetizada”).

Ainda com relação à estrutura, é possível visualizar cinco histórias, o que está ligado ao título do conto. A primeira história é pequena e trata de dois pontos principais: a narradora se queixa de baratas, vem uma senhora e lhe dá uma receita para matar as baratas: “Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de dentro delas.” (1987, p.81). As baratas são o motivo dinâmico dessa narrativa, pois é a partir da queixa que o texto adquire certa dinamicidade. A receita é, no mínimo, estranha: um misto de atração, dureza e enrijecimento interiores como produto final.

À semelhança de *As mil e uma noites*, as outras histórias estão encaixadas na primeira e à medida que vamos lendo, novas informações são acrescentadas à primeira. Esse conto não é de ação. Esta parece ser uma: matar baratas. Se olharmos para o espaço, o tempo e o tipo de narrador, veremos que o caminho a ser trilhado é o da interioridade.

Uma leitura mais atenta vai permitir a visualização das três forças da literatura apontadas por Roland Barthes. Ao longo do conto, a narradora faz comparações entre as baratas e três outros elementos. É por meio dessa comparação, dessa construção frásica que a *mathesis* se faz presente e a plurissignificação se torna possível. Os procedimentos de construção do texto foram detectados e agora os utilizaremos para que façam sentido para os leitores com o objetivo que, de alguma maneira, haja apropriação por parte dos leitores e eles sirvam de pontos de reflexão acerca de sua

existência. Reforçamos, aqui, a necessidade de resgatar as questões humanas discutidas nos textos literários para o ensino de literatura (*mimesis*).

Há, então, na segunda história, uma comparação que aponta para uma primeira possibilidade de significação: “Mas se elas, **como os males secretos**, dormiam de dia, ali estava eu a preparar-lhes o veneno da noite (1987, p.81, grifos nossos), portanto, baratas=males secretos. Assim, a receita será aplicada nos males secretos e, no dia seguinte, eles terão outra forma e, mais importante ainda, o “de dentro deles” estará seco, esturricado. O que são os males secretos? Como nossa leitura propõe o resgate da Humanidade perdida no ensino de literatura, podemos dizer que eles são sentimentos, inerentes aos seres humanos, com os quais convivemos bem ou mal, ou ainda os negamos, mas que nos incomodam, dão prazer, tristeza, alegria, frustração, ódio, rancor, amor, enfim, a lista é imensa. Nesse sentido, podemos dizer que a primeira possibilidade de significação desse conto aponta para o processo interno pelo qual passam todos os seres humanos em face de seus problemas. Ao final dele, há uma modificação: ele já não apresenta a mesma constituição (baratas petrificadas) porque “foi tratado” (receita), dissecado a partir de seu interior e isso nos permite viver, o que comprova que é um “processo vital”, como nos aponta a narradora.

Há, na medida em que as histórias são contadas, uma aproximação gradativa entre a protagonista e as baratas. O apogeu desse encontro se dá na segunda história: “Como para baratas espertas **como eu**” (1987, p. 81). Há, portanto, a identificação: protagonista =barata. Eis a segunda possibilidade de interpretação, de criação de significação. O processo agora direciona-se para o ser humano. É inerente ao ser humano a transformação na medida em que vive. De um modo geral, podemos dizer nessa segunda possibilidade de significação temos o processo pelo qual todo ser humano passa ao viver: a transformação, ou seja, somos transformados, tomamos nova forma à medida que vivemos. É justamente esse poder que nos permite viver. A relação viver-transformar-se é dialética: “áspero instante de escolha entre dois caminhos que, pensava eu, se dizem adeus” (1987, p. 83).

Nova comparação aparece na terceira história: “essas de súbito se cristalizam, **assim como a palavra** é cortada da boca: eu te ... “(1987, p. 82, grifo nosso); baratas=palavras. Estamos, portanto, diante de uma construção metalinguística. Se olharmos para os títulos das histórias, já temos a construção do enredo: as palavras serão “mortas” por uma feiticeira que utilizará a receita, um misto de atração e enrijecimento de formas. O resultado final serão palavras transformadas em estátuas, por extensão, os signos passarão a ter uma dimensão artística. Eis o texto literário pronto! Esse percurso de leitura cria uma possibilidade lúdica para trabalhar com a criação literária. É instigante e pode contribuir significativamente para que o leitor, transformado em detetive, desvende as estratégias de construção dessa feiticeira sagaz!

Ainda em relação à estrutura linear clássica, vale a constatação de que o final do conto (a quinta história), na verdade, retoma o início e, por isso, constrói uma estrutura circular. Isso possibilita, também, várias significações: contar histórias é tão antigo quanto a existência humana, a narradora poderia indefinidamente contar histórias, a

estrutura circular significa que esse processo se repetirá como ocorrem com as estações do ano, as transformações humanas são necessárias e recorrentes, por fim, a quinta história é também o título do conto, e ao trazê-la à tona, a escrita do conto se concretiza. O trabalho da feiticeira das palavras está pronto e nos convida, enquanto leitores, a desvendar essa intrincada estátua literária.

Buscamos uma leitura que faça sentido para o leitor e que resgate o Humano que foi perdido ao longo da entrada da literatura para a sala de aula. Nesse sentido, podemos dizer que o conto de Clarice Lispector trabalha, entre outras possibilidades, com a capacidade ou talvez necessidade de escolha que perpassa a todos seres humanos. O incômodo da protagonista do conto (a queixa) a leva a buscar uma solução para seu problema. Tal busca deve ser interna, metaforizada no espaço do conto, ou seja, a resolução de questões humanas é feita internamente, uma espécie de diálogo que se estabelece entre a pessoa e ela mesma. Se essa conversa for positiva, haverá solução e a pessoa se tornará capaz de transmutar, à semelhança da feiticeira, tristeza, amargura, sofrimento em algo positivo que a impulsiona para frente e a ajude a viver. Nesse sentido, podemos dizer que o conto resgata, como ele mesmo aponta, “um processo vital”, pois produz vida. Acreditamos que mostrar essa interpretação ao aluno fará com que ele se identifique com essa questão e, portanto, a leitura se torna significativa.

Após essa análise e interpretação, alguns podem dizer que essa leitura é complexa e que os alunos do ensino médio não conseguiram entendê-la. Como sabemos, aprender é um processo gradativo, portanto, negar ao aluno a possibilidade de ir além em sua visão de texto e de mundo, é tolhê-lo. Independentemente de classe social, cor, raça, gênero (discussões da contemporaneidade), o texto literário expõe, reflete, traz à tona nossos medos, contradições, paixões, amores, hipocrisia, obscuridade, alegria, etc. Nesse sentido, podemos dizer que ele consegue ser o mais libertário possível, pois, joga com os signos, os liberta de significados sacralizados e os ressignifica. Nas palavras de José Saramago:

As palavras são assim, disfarçam muito, vão-se juntamente umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir, e, de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem, simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjectivo, e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele a estalar a compostura dos sentimentos (SARAMAGO, 2004, p. 102).

Assim, mais uma vez, reforçamos a necessidade da literatura aplicada: utilizar a teoria da literatura para construir caminhos interpretativos que dialoguem com os leitores/alunos por meio da leitura literária, sem a pretensão de criar receitas, seguir no ritmo do texto literário rumo à composição de significações que nos digam respeito, que respeitem e dialoguem com o humano que há em todos nós.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.
- ECO, U. *Sobre a literatura*. São Paulo: Record, 2002.
- LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral*: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LISPECTOR, C. “A quinta história”. In: *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Nosso Tempo).
- PERCÍLIA, E. “As mil e uma noites”. *Brasil Escola*. Disponível: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/as-mil-uma-noites.htm>>. Acesso em 27 mar 2019.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Inútil poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

Capítulo 7

Uso da tradução e do dicionário no ensino aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira por alunos brasileiros: descrição e avaliação de uma intervenção pedagógica

*Daniele Wulff de Andrade
Márcia Sipavicius Seide*

Às vezes, um aprendiz de língua estrangeira associa a tradução a uma “simples” tarefa de transferência linguística que pode ser realizada de maneira literal. Além disso, acredita que cada palavra possui um significado “estável”, cuja estabilidade garante a existência de uma palavra equivalente na outra língua. Entretanto, sabemos que a busca pelo equivalente linguístico nem sempre se configura como uma tarefa simples, haja vista a necessidade de também considerar os aspectos linguísticos e culturais que subjazem a prática tradutória e a diversidade constitutiva das línguas e das culturas de chegada e de partida.

A fim de desconstruir esse discurso em âmbito escolar, concebemos, neste trabalho¹, a prática tradutória e do uso do dicionário como uma ferramenta didática que possibilita uma aprendizagem mais dinâmica, consciente e reflexiva de um novo idioma. A abordagem aqui proposta viabiliza a exploração tanto de aspectos linguísticos quanto de aspectos culturais, de maneira contextualizada, evidenciando elementos contrastivos entre a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz.

No que tange a tradução, adotamos, como base teórica, a teoria funcionalista da tradução. Embora essa teoria não tenha sido criada para o contexto de sala de aula, a investigação que fizemos mostra que ela pode contribuir para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que permite maior flexibilidade, autonomia e reflexão por parte dos estudantes na busca pelos equivalentes linguísticos. Como defendem Durão, Durão e Seide (2016, p. 27) o uso dessa abordagem permite ao tradutor ter mais autonomia com relação às soluções propostas, a fim de atingir no texto meta, a mesma função comunicativa pretendida pelo autor do texto base. Esta autonomia, por sua vez, se consegue levando-se em consideração “as possíveis carências interpretativas dos destinatários/ receptores do texto meta, não com base na intuição, mas à luz da função comunicativa previamente definida para cada processo tradutório” (DURÃO; DURÃO; SEIDE (2016, p. 27). Laiño esclarece que, para a determinação da função comunicativa

¹ A pesquisa apresentada neste capítulo relaciona-se a um estudo mais amplo realizado com os alunos do primeiro ano, de 2016, do curso de Letras Português/ Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) *campus* de Marechal Cândido Rondon cujos resultados foram publicados em dissertação de mestrado (ANDRADE, 2018).

do texto a ser traduzido, é necessário analisar tanto as possíveis intenções do autor do texto, no contexto de sua produção, quanto as características do contexto receptor (LAIÑO, 2014, p. 67). Isto implica dizer, que tanto no texto base quanto no texto meta, deve-se levar em consideração o perfil e às necessidades específicas de seus destinatários para um determinado contexto receptivo, para não correr o risco de alterar o sentido ou o propósito comunicativo pretendido pelo autor/ produtor do texto base (DURÃO, DURÃO, SEIDE, 2016, p. 16) .

Neste capítulo apresentamos parte de uma intervenção pedagógica a fim de realizar um estudo exploratório acerca do uso da tradução e de obras lexicográficas como ferramentas pedagógicas que contribuem no processo de ensino aprendizagem de língua espanhola por brasileiros e concebem os aspectos linguísticos e culturais deste processo de maneira contextualizada.

Nessa abordagem, é importante e bastante reiterada a necessidade de o tradutor visualizar, inicialmente, o texto como um todo. Deve-se, ler, interpretar e entender o propósito comunicativo pretendido pelo autor do texto original e a função que objetiva desempenhar nesse contexto, atentando, para isso, ao contexto sócio-histórico-cultural, para, posteriormente, redirecioná-lo a um novo público inserido num outro contexto. É importante ressaltar, também, a necessidade de se considerar o contexto específico de produção e a impossibilidade de haver, num nível mais abstrato e descontextualizado, uma equivalência perfeita. Nord pondera que não existe apenas uma tradução que poderia ser considerada a correta tradução de um texto, tampouco há critérios infalíveis pelos quais se poderia chegar à solução ótima de um problema tradutório. Também é impossível “encontrar critérios generales de evaluación que tuvieran en cuenta todos los virtuales procesos receptivo” (NORD, 2012, p. 28). Diante disso, é necessário que o tradutor se preocupe em adequar sua tradução para que ela se torne legível ao leitor, ainda que não seja possível garantir que o texto meta/tradução funcione do mesmo modo como o texto base funcionava no contexto sociocultural original em que foi elaborado”. (DURÃO, *et al.* 2016, p. 33).

Para uma tradução se tornar legível é imprescindível recuperar tanto o contexto cultural da produção quanto o da audiência. O foco, portanto, está na intencionalidade, no propósito pré-determinado pelo autor/produtor do texto original o qual deve ser igualmente compreendido e interpretado pelo leitor do texto meta. Assim, cabe ao tradutor, se necessário, antecipar eventuais carências interpretativas quando não há equivalências de uma língua para outra, Nord (2010a).

Tomamos como base, o modelo funcionalista postulado por Christiane Nord, o qual, segundo a autora, deve cumprir com as seguintes funções:

- (i) Procurar una comprensión amplia y profunda del texto base y la interpretación de su mensaje;
- (ii) explicar las estructuras lingüístico-textuales, relacionándolas, en su caso, con el sistema y la norma de la lengua base (LB);
- (iii) determinar la función de cada elemento textual en el contexto de la situación comunicativa;
- (iv) ofrecer al

traductor una base fiable para toda decisión que sea necesario tomar durante el proceso de traducción.² (NORD, 2012, p. 1).

Assim, se evidencia na abordagem funcionalista, a importância de se obter um conhecimento aprofundado do objeto tradutório enfocando a função comunicativa, cujos elementos devem ser previamente interpretados e esclarecidos. Nessa perspectiva, a fim de orientar o processo da prática tradutória em sala de aula, tomamos por base o modelo de análise pré-tradutória proposto por Nord, o qual abrange os seguintes elementos:

[...] quem produz o texto (emissor), para que (intenção do emissor), para quem (receptor), por qual meio (canal), onde (lugar), quando (tempo) e por que (razão da comunicação). (...) qual é o assunto do texto (tema), informações utilizadas para expor o assunto (conteúdo), o que os leitores já sabem e pode ser omitido; o que não sabem e deve ser explicitado (pressuposições) (MELO, 2012, p. 33-34).

Aliada ao fazer tradutório, outra ferramenta pedagógica fundamental relaciona-se ao uso de obras lexicográficas que se configura como “um recurso de que o tradutor pode se valer quando não souber, como parte de seu conhecimento, linguístico ou enciclopédico, tudo que é necessário saber para elaborar uma tradução adequada.” (DURÃO, *et al.*, 2016, p. 125). Em outras palavras, o uso de dicionários pode auxiliar na busca pela compreensão do significado, não com base na intuição, mas mediante pesquisa sobre qual vocábulo melhor se enquadra e melhor atende à função comunicativa do texto a ser traduzido.

Além disso, uma obra lexicográfica, principalmente a de natureza pedagógica, de acordo com Vargas e Nadin (2016, p. 191), “pode auxiliar: na aprendizagem do léxico, na leitura e produção de textos, na verificação de ortografia, no uso das palavras e questões gramaticais, como conjugação verbal, e no acesso a questões culturais envolvendo o idioma”.

Nessa perspectiva, também abordamos, neste trabalho, a proposta de abordagem lexical postulada por Michael Lewis, a qual parte do pressuposto de que a língua não é uma gramática lexicalizada, mas sim um léxico gramaticalizado, cuja concepção de gramática surge à medida que se aprende a utilizar os “blocos de palavras”.

Nesta abordagem, não se aprendem palavras isoladas, mas sim palavras em grupos, denominadas como “bloco de palavras” que, por meio da combinação de palavras, expressam um sentido diferente do qual a palavra poderia ter quando analisada de maneira isolada. Nesse sentido, “o domínio do vocabulário transcende o conhecimento daquilo que as palavras significam separadamente.” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 19).

² Procurar uma compreensão ampla e profunda do texto base e a interpretação de sua mensagem; (ii) Explicar as estruturas linguístico-textuais, relacionando-as, em seu caso, com o sistema e a norma da língua base (LB); (iii) Determinar a função de cada elemento textual no contexto da situação comunicativa; (iv) Oferecer ao tradutor uma base confiável para toda decisão que seja necessário tomar durante o processo de tradução. (trad. Laiño, 2014,71-72).

Considerando que os “blocos de palavras” são “combinações de unidades léxicas fixadas com base na norma, que estão entre ser combinações livres e combinações fixas, e que são memorizadas e armazenadas em bloco no léxico mental.” (SEIDE; DURÃO, 2015, p. 14). O reconhecimento e a interpretação dos blocos de palavras tanto na língua de partida quanto na língua de chegada são benéficos ao fazer tradutório, contudo, como pontua Lewis, os aprendizes de uma língua estrangeira “cannot translate chunk-for-chunk until they can successfully identify the chunks. The ability to chunk correctly is a necessary, though not sufficient, condition for successful translation.”³ (LEWIS, 2002, p. 62).

Utilizamos essa abordagem por entender que a tradução não deve ser estudada de modo isolado e que é preciso conscientizar os alunos acerca da dinamicidade do idioma e dos diversos significados que as palavras podem obter quando inseridas nos blocos, priorizando assim, a aprendizagem da língua estrangeira por meio do estudo do léxico e não da gramática.

Por fim, reiteramos que não tivemos a pretensão de formar tradutores, mas sim de mostrar o quanto essa prática pode ser rica em termos pedagógicos quando aliada às práticas de reflexão linguística contrastiva e ao uso de dicionários, na medida em que aborda diversos conteúdos ao mesmo tempo, além de buscar respostas em outras áreas do conhecimento e possibilitar que o estudante obtenha um contato com a língua e cultura estrangeira concomitante com a sua língua e cultura materna.

A fim de apresentar e analisar a experiência pedagógica que tivemos com o uso da tradução como ferramenta didática, organizamos este capítulo em três seções. Na primeira, apresentamos o contexto no qual os dados utilizados neste estudo foram gerados. Na seção seguinte, descrevemos a abordagem pedagógica utilizada, pautada nos exemplos do que consideramos boas traduções desenvolvidas pelos estudantes, para, na última seção, mostrar como o uso do dicionário pode auxiliar nesse processo.

CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

A implementação da intervenção pedagógica envolveu os alunos do primeiro ano do curso de Letras, e deve a finalidade de explorar diferentes possibilidades de abordagens didáticas, por meio da prática tradutória. Essa prática ocorreu durante o período de regência do estágio de docência, cumprindo com um dos requisitos obrigatórios do programa de pós-graduação *stricto sensu* nível de mestrado. Assim, cumpre informar que o estudo de caso que se apresenta fez parte de um projeto de pesquisa mais amplo que visou interferir na formação docente inicial de futuros professores de língua espanhola como língua estrangeira.

³ não conseguem traduzir bloco a bloco se não sabem identificar acertadamente os blocos. A habilidade de identificação correta dos blocos é uma condição necessária, embora não suficiente para uma tradução bem-sucedida (trad. nossa).

A geração de dados consistiu na realização de duas atividades tradutórias da língua espanhola peninsular para o português brasileiro e de duas sinopses da obra de Laura Esquivel – *Como Agua para Chocolate*, um *Best Seller* mexicano publicado em 1989. A primeira atividade foi realizada no dia 15 de agosto de 2016 nas dependências da UNIOESTE *campus* de Marechal Cândido Rondon. Não houve explanação teórica antes da atividade, os alunos apenas foram orientados a fazer a tradução utilizando dicionário impresso. Dos 13 alunos matriculados no curso, nove realizaram a tradução. A segunda atividade tradutória foi feita no dia 21 de setembro de 2016, logo após a aplicação de uma intervenção pedagógica que ocorreu nos dias 19 e 21 de setembro deste mesmo ano.

Após a análise das primeiras traduções realizadas pelos estudantes foi apresentada uma sequência didática que abordou, numa perspectiva contrastiva, conteúdos possíveis de serem trabalhados em sala, todos relacionados à tradução. Ao final dessa intervenção, solicitamos uma segunda atividade tradutória a fim de avaliar se as soluções tradutórias propostas pelos alunos progrediram em direção a uma maior adequação funcional.

ABORDAGEM PEDAGÓGICA: ANÁLISE DE TRADUÇÕES FUNCIONALMENTE ADEQUADAS

Os exemplos de traduções adequadas, apresentados nesta seção, são provenientes das soluções propostas pelos graduandos referentes à primeira atividade tradutória. É válido destacar que entre as diversas possibilidades de abordagens didáticas, optamos por fazer uma análise a partir do que consideramos boas traduções, com o intuito de evidenciar as soluções adequadas, e, indiretamente, refletir sobre as soluções inadequadas propostas pelos estudantes.

Inicialmente, a fim de esclarecer alguns aspectos relacionados à tradução, foram feitas algumas considerações acerca do modelo funcionalista de tradução. Na sequência, foi retomada, por meio de leitura, a sinopse da obra literária. Alguns questionamentos foram feitos a fim de garantir que todos compreendessem o texto. Os alunos ficaram surpresos quando foram informados que a análise das traduções tomaria seus acertos como ponto de partida. Tal estratégia possibilitou que, a partir da análise das soluções adequadas, também se evidenciassem as soluções inadequadas, conforme podemos observar nos exemplos que serão apresentados a seguir.

Iniciamos nossa análise a partir do primeiro bloco de palavras: “*Una novela sorprendente* [...]”. Das nove traduções, apenas um aluno traduziu “novela” acertadamente pelo equivalente no português “romance”, como vemos no quadro 1:

Quadro 1 – Soluções propostas para o vocábulo “novela”.

Ocorrências	Tradução
5	Uma novela surpreendente
3	Uma história surpreendente
1	Um romance surpreendente

Fonte: Andrade (2018)

Explicamos aos alunos que embora a palavra também faça parte do acervo linguístico brasileiro, ela possui um significado diferente do qual se apresenta na Língua Espanhola, por isso “novela” é um substantivo considerado um falso cognato. Na sequência, lhes foi mostrado o quadro 2 que apresenta a definição de “novela” encontrada em três dicionários diferentes:

Quadro 2 – Definições para o vocábulo “novela”.

Dicionário	Definição
RAE ⁴	“Obra literaria narrativa de cierta extensión”
SEÑAS ⁵	“Obra literária que cuenta em prosa uma historia real o imaginária, normalmente de forma extensa. Romance.”
!Ojo! Con los falsos amigos ⁶	Romance

Fonte: Andrade (2018)

Outra ferramenta interessante que utilizamos para confirmar o acerto foi mostrar a definição da palavra no dicionário pedagógico de *corpus* eletrônico, cujo vocábulo em espanhol é apresentado em contraste com o português de maneira contextualizada. A intenção do dicionário é mostrar a tradução da palavra, indicando que o significado dessa tradução dependerá do contexto no qual estará inserida, conforme podemos observar no quadro 3:

Quadro 3 – Definição para o vocábulo “novela”

Português	Espanhol
Aqueles romances eram tão bonitos, assim, como eles dizem, água com açúcar.	Aquellas novelas eran tan bonitas, agua con azúcar, como suele decirse.
Desde mocinha li muitos romances que formaram em parte a minha personalidade.	Desde pequeña leí muchas novelas que formaron en parte mi personalidad.

Fonte: Dicionário de Aprendizagem Português - Espanhol (Beta) *apud* Andrade (2018).

A palavra “romance”, destacada nos exemplos, é equivalente a “novela”, conforme se evidenciou aos alunos com as frases em Língua Espanhola do quadro 3.

O segundo exemplo de boa tradução se refere ao seguinte trecho: “[...] y *encabezando cada capítulo con una receta [...]*”, no qual o aluno traduziu: “[...] e *começando (encabeçando) cada capítulo com uma receita [...]*.”

Chamamos a atenção dos alunos para o fato de o aluno que fez a tradução ter utilizado parênteses para palavra “encabeçando”. Isso demonstra que, embora ele tenha achado conveniente empregar o verbo “começar”, sentiu-se inseguro com o fato de não utilizar a palavra, aparentemente, equivalente na língua portuguesa: “encabeçar”. O que seria provável, por exemplo, numa tradução literal.

Tendo em vista o propósito comunicativo do texto, a palavra “encabeçar”, nesse contexto, pode causar estranhamento ao leitor, uma vez que é utilizada no português,

⁴ Dicionário da *Real Academia Española*

⁵ Dicionário para o ensino da língua espanhola para brasileiros.

⁶ Dicionário de falsos amigos em espanhol e português (DiFAPE).

predominantemente, com o sentido de liderar, dirigir ou chefiar, conforme a definição encontrada no Dicionário Online de Português⁷.

A fim de fornecer uma base mais confiável para o aluno, também lhes mostramos os resultados de uma busca do vocábulo, na direção espanhol – português, no Linguee⁸ e observamos que, de fato, há maior incidência associada ao sentido de liderar, tomar a frente e chefiar. Além disso, também buscamos, na direção português – espanhol, a palavra “chefiar” e constatamos nas traduções para o espanhol o uso recorrente de “encabezar”, como vemos nos exemplos do quadro 4 retirado do site:

Quadro 4 – Definições do vocábulo “encabezar”.

Comitê executivo da Igreja a nível mundial o elegeu para chefiar o Escritório de Consultoria Jurídica, [OGC], em 28 de junho, [...] <i>news.adventist.org</i>	Comité ejecutivo de la iglesia mundial lo eligió para encabezar el de su Oficina de Consejo General, [OGC], el 28 de junio, [...] <i>news.adventist.org</i>
(DE) Senhor Presidente, Senhoras e Senhores Deputados, no passado mês tive a honra de chefiar com a colega Glennis Kinnock e dois colegas africanos uma missão à Etiópia, onde mantivemos conversações [...] <i>europarl.europa.eu</i>	[...] mes pasado, la señora Kinnock y yo, junto con dos colegas africanos, tuvimos el privilegio de encabezar una delegación a Etiopía, donde mantuvimos conversaciones tanto con el Gobierno y la oposición [...] como con miembros de las familias de los disidentes detenidos. <i>europarl.europa.eu</i>

Fonte: Dicionário *Linguee apud* Andrade (2018).

Esse é um exemplo que evidencia a necessidade de se obter domínio da língua materna, para não comprometer o sentido no texto meta. Embora exista o verbo “encabeçar” no português, é necessário depreender o sentido mais adequado para atender ao propósito comunicativo nesse contexto.

Além dessa tradução, analisamos outro exemplo de boa tradução desse mesmo fragmento, no qual outro aluno traduziu: “[...] *que vinha com uma receita em cada capítulo* [...]”. Embora seja utilizada uma construção um pouco diferenciada, mantêm-se o propósito comunicativo de indicar que cada capítulo iniciava ou começava com uma receita.

Outros exemplos de boa tradução referem-se às propostas de tradução do trecho: “[...] *Tita se refugia en la cocina y se entrega a la elaboración de platos mágicos capaces de transformar las emociones y el comportamiento de quienes los prueban* [...]”.

Das nove traduções propostas, apontamos uma como um exemplo de boa tradução, uma vez que o aluno, ao empregar o futuro do subjuntivo, conseguiu estabelecer corretamente a correlação temporal do verbo “probar” da seguinte forma: “[...] *Tita se refugia na cozinha e se entrega a elaboração de pratos mágicos capazes de transformar as emoções e o comportamento de quem os provarem* [...]”.

⁷ Dicio - Dicionário Online de Português. Disponível em: www.dicio.com.br Acesso: 24 set 2016.

⁸ Linguee - Dicionário de *corpus* online.

O terceiro exemplo de boa tradução comentado aos alunos se refere ao trecho: [...] *esta historia mágica convierte la gastronomía en un código de sensualidad* [...], o qual foi traduzido ao português por: [...] *esta história mágica converte a gastronomia em um jogo de sedução* [...].

Durante a aula, ressaltamos que a opção do aluno pelo bloco “jogo de sedução” como equivalente a “código de sensualidad”, traduz perfeitamente o propósito do autor/ produtor do texto original.

O quarto exemplo diz respeito à frase: [...] *Tita es la pequeña* [...]. Das nove traduções apenas dois alunos fizeram uma boa tradução: “[...] *Tita é a mais nova* [...]”, conforme podemos visualizar no quadro 5 o qual foi mostrado e analisado com os alunos:

Quadro 5 – Elaboração de conceitos a partir de exemplos retirados do corpus de estudo

Ocorrências	Tradução
6	Tita é a pequena
2	Tita é a mais nova
1	Tita uma delicada moça

Fonte: Andrade (2018)

Entendemos que, nesse caso, a tradução da palavra “pequeña” por “pequena”, indica que a falta de conhecimento dos diferentes usos do vocábulo na língua espanhola, levou o aluno a optar pela tradução literal, resultando numa tradução inadequada. Para mostrar isto aos alunos apresentamos-lhes as definições lexicográficas do quadro 6:

Quadro 6 – Definições para o vocábulo “pequeña”.

Dicionário	Definição
ERA	“una persona de corta edad”
SEÑAS	“que tiene muy poca edad”
!Ojo! Con los falsos amigos	-

Fonte: Andrade (2018)

O dicionário de Falsos Amigos não apresentou definição para esse termo, contudo, tanto o dicionário da *Real Academia Española* como o dicionário *Señas*, apresentam uma definição equivalente, levando-nos a concluir que o adjetivo “pequeña”, nesse contexto, o adjetivo não está relacionado com o tamanho, mas sim com a idade de Tita. Para evidenciar ainda mais este uso, apresentamos aos alunos as informações do quadro 7:

Quadro 7 – Elaboração de conceitos a partir de exemplos retirados do corpus de estudo.

Espanhol	Português
Yo soy el menor / el más pequeño benjamín de la familia.	Eu sou o caçula da família.

Fonte: Dicionário de Aprendizagem Português - Espanhol (Beta) *apud* Andrade (2018)

O último exemplo de boa tradução corresponde ao da frase: [...] *y pese a saberse condenada a no poder gozar del amor* [...], traduzido por um aluno por [...] e vê-se condenada a não poder vivenciar o amor por Pedro [...].

O fato do aluno optar pelo bloco “a não poder **vivenciar** o amor” em vez de “a não poder **gozar** do amor”, mostra que ele fez uma excelente interpretação e, conseqüentemente, uma ótima tradução, pois, embora exista esse equivalente no português, a tradução, nesse caso, tornou-se mais transparente ao público leitor a que se destina.

Para os alunos perceberem a adequação desta tradução, mostramos e analisamos os exemplos do dicionário *Linguee* para o bloco “gozar de” na direção, espanhol – português, percebemos que essa combinação não é comum no português:

Quadro 8 – Elaboração de conceitos a partir de exemplos retirados do *corpus* de estudo.

El hombre mortal tiene derecho a gozar de los placeres físicos y a satisfacer los afectos humanos; se beneficia por la lealtad [...] <i>theuniversalfather.com</i>	O homem mortal encontra-se capacitado para desfrutar do prazer físico e da satisfação de afetos humanos; ele beneficiase da lealdade da associação [...] <i>theuniversalfather.com</i>
[...] en peligro ha de reunir las garantías de independencia necesarias y gozar de plena capacidad para imponer sus decisiones. <i>eur-lex.europa.eu</i>	[...] navio em perigo deve apresentar as garantias de independência necessárias e possuir plena capacidade para impor as suas decisões. <i>eur-lex.europa.eu</i>
[...] realidad, que el alma, incluso en su estado de dicha, tiene que tener como un necesario acompañamiento para gozar de lo que el Padre ha suministrado a su verdadera condición de vida. <i>truths.com</i>	[...] que a alma, até mesmo em seu estado de glória, tem que ter como um necessário acompanhamento para desfrutar do que o Pai tem subministrado para sua verdadeira condição de vida. <i>truths.com</i>

Fonte: Dicionário de *corpus online* *Linguee* *apud* Andrade (2018).

Assim, fez-se necessário, nesse caso, buscar um equivalente que expressasse o mesmo sentido como, por exemplo o bloco “vivenciar o amor”.

A partir da avaliação das traduções propostas pelos alunos, observamos que a maioria deles, ao realizar a atividade prática de tradução, estava focada na manutenção fiel das palavras, ou seja, se detiveram na busca de um significado para cada palavra, concentrando-se, predominantemente, na transferência linguística.

No decorrer da análise dos textos, notamos que a maioria dos estudantes, não tinha conhecimento dos falsos cognatos e ficou surpresa quando descobriu que uma palavra com significado aparentemente óbvio, apresentava, na língua espanhola, um significado diferente do imaginado, e, que utilizar uma palavra inadequada, naquele contexto, poderia mudar o sentido do texto original. O uso dos dicionários, nesse momento, foi imprescindível como forma de apresentar uma base mais confiável e estratégias que poderiam auxiliar no processo tradutório.

Assim, observamos que, por meio da abordagem lexical, do uso dos dicionários impressos e de *corpus online*, foi possível conscientizar os alunos sobre tais combinações - blocos de palavras socioculturalmente “pré-fabricados”, em que é

possível depreender que, embora se acredite na existência de um equivalente para determinada palavra, quando vista de modo isolado, é preciso ficar atento, pois, talvez, ela não expresse o mesmo significado quando inserida num determinado bloco, ou seja, pode gerar uma combinação inapropriada para aquele contexto, como é o caso dos blocos: “[...] *encabezando cada capítulo con una receta* [...], e também, [...] *no poder gozar del amor* [...], os quais, se fossem traduzidos literalmente poderiam causar estranhamento ao leitor.

Após a análise da primeira tarefa tradutória com os alunos, pedimos após a intervenção uma segunda tradução. Na seção seguinte avaliamos uma tradução realizada com o auxílio do dicionário a fim de evidenciar que o uso de obras lexicográficas aliado à reflexão sobre a adequação de alternativas de tradução favoreceram a realização de traduções mais adequadas.

ANÁLISE DE ATIVIDADES TRADUTÓRIAS AO FINAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ALIADAS AO USO DO DICIONÁRIO

Nesta seção, focamos em exemplos de traduções selecionadas a partir das soluções propostas da segunda atividade tradutória, que consistiu, novamente, na tradução do espanhol para o português de uma sinopse sobre o mesmo romance *Como agua para chocolate* de Laura Esquivel.

Tanto na primeira quanto na segunda tradução, sugerimos que os alunos fizessem o uso do dicionário. Entretanto, na segunda tradução, pedimos para que informassem, no final do texto, se haviam utilizado o material e o seu respectivo nome. Assim, constatamos a formação de duas duplas que utilizaram o mesmo dicionário, a saber o *Señas*.

O dicionário *Señas*, segundo consta na apresentação do material, foi desenvolvido para os brasileiros aprendizes de língua espanhola. “A intenção deste dicionário é servir de ponte entre o dicionário bilíngue e os dicionários monolíngues, que poderíamos denominar convencionais para os estudantes de espanhol como segunda língua ou como língua estrangeira.” (SEÑAS, 2001, s/p).

O objetivo do material é levar o estudante a refletir sobre a adequação do vocábulo em dado contexto. “A tradução para o português é, no entanto, apenas uma *seña*, isto é, uma pista que facilita a compreensão e ajuda o estudante a estabelecer, por si mesmo, a ponte entre as duas línguas. Não se trata de dar a solução pronta – o que não seria didático – mas de ajudar a pensar.” (SEÑAS, 2001, s/p).

Essa concepção, por sua vez, vai ao encontro do que propõe a prática tradutória sob uma perspectiva funcional, em que se busca por meio da reflexão, interação e avaliação, uma solução tradutória que mantenha a mesma função comunicativa no texto meta. Além disso, considerando que o dicionário é destinado aos brasileiros aprendizes de língua espanhola, num estágio inicial de aprendizagem, o uso desse dicionário segue um dos princípios básicos da lexicografia pedagógica, o qual, segundo Krieger (2012, p.

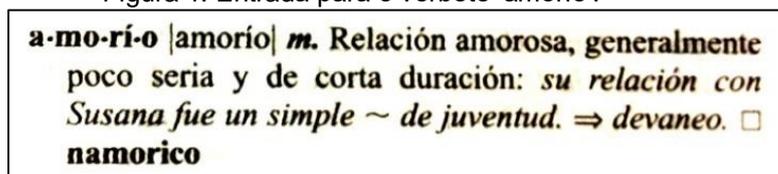
22) prevê a necessidade de “adequar os tipos de dicionários aos distintos projetos de ensino/ níveis de aprendizagem”.

Feito os devidos apontamentos sobre o material, apresentamos, a seguir, parte da análise realizada, com o intuito de avaliar a contribuição dessa ferramenta durante a prática tradutória. Para tanto, cabe-nos ressaltar que, embora as duplas tenham utilizado o mesmo material, propuseram soluções tradutórias diferentes em algumas ocasiões.

Para fins de análise, fizemos uma comparação de algumas das soluções tradutórias propostas pelas duplas que serão denominadas, neste artigo, como: Dupla 01, composta pelos Graduandos A e B, e Dupla 02, composta pelos Graduandos C e D.

Iniciamos a análise com a palavra “*amoríos*”, presente no trecho: “*Como agua para chocolate es una novela escrita por Laura Esquivel, publicada en 1989, que trata acerca de la vida de una mujer (Tita), sus amoríos y la relación de esta con su familia [...]*”. No dicionário, encontramos a seguinte aceção:

Figura 1: Entrada para o verbete ‘amorío’:



Fonte: Dicionário Señas (2001, 75) *apud* Andrade (2018, p. 110).

Nenhuma das duplas optou pela palavra “namorico”. A Dupla 01 optou por uma tradução literal: “amores”. A Dupla 02 optou por “paixões”. Essas propostas foram consideradas inadequadas, haja vista que existe uma sutil diferença de sentido das palavras “amores” e “paixões” e nenhuma dessas palavras apresenta o sentido de efemeridade pretendido pelo autor por meio da palavra “amoríos”. Segundo o dicionário Online de Português, paixão é um “sentimento intenso que possui a capacidade de alterar o comportamento, o pensamento, etc; Amor, ódio ou desejo demonstrado de maneira extrema.”⁹ A partir desse exemplo, concluímos, novamente, que uma palavra, cuja tradução é aparentemente óbvia, pode se configurar como uma “armadilha” e comprometer o sentido do texto original. Talvez, pelo fato de existir um vocábulo semelhante no idioma materno, possa ter levado as duplas a dispensarem o uso do dicionário.

O exemplo seguinte consiste na análise de duas ocorrências do verbo “aportar”: (i) “[...] *aunque el ambiente de la novela está cargada de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le **aporta** un gran realismo mágico a la trama.*”; (ii) “[...] *pero son precisamente estos giros argumentales tan bruscos los que le **aportan** dinamismo y ritmo a una historia, de por sí, bastante corta.*”

Para este vocábulo, no dicionário encontramos as seguintes aceções:

⁹ Dicio - Dicionário Online de Português. Disponível em: www.dicio.com.br Acesso: 24 jul. 2017.

Figura 2: Entrada para o verbete ‘aportar’:

a·por·tar |aportár| **1 tr.** [algo] Poner o añadir con un fin determinado: *tus ideas no aportan nada; cada uno aportó una cantidad de dinero para comprar lo necesario.* ⇒ contribuir. □ **contribuir**
 - **2 intr.** MAR. [en algún lugar Llegar una embarcación a *puerto: *aportaron en un archipiélago perdido del Pacífico.* □ **aportar**

Fonte: Dicionário Señas (2001, 96) *apud* Andrade (2018, p. 111).

Na primeira: “*que le **aporta** un gran realismo mágico*”, a palavra foi traduzida acertadamente pelas duplas ao utilizarem o verbo “contribuir”. Entretanto, embora elas tenham apresentado uma solução aceitável, uma das duplas se equivocou com a concordância do verbo, conjugando-o no plural: “contribuem” em vez de utilizar o singular “contribuí”, uma vez que não são os “fatos” que contribuem, mas sim o “ambiente do romance”, conforme observamos no texto original: “[...] *Los hechos que nos va narrando la autora se nos presentan con mucha naturalidad, aunque el ambiente de la novela está cargada de una magia especial que envuelve dichos sucesos y que le **aporta** un gran realismo mágico a la trama [...]*”, em contraposição ao que foi proposto pela dupla: “Os acontecimentos narrados pela autora nos são apresentados com muita naturalidade, ainda que o ambiente do romance esteja carregado de uma magia especial que envolve fatos já antes mencionados e que **contribuem** para o grande realismo mágico da trama [...]”.

Na sequência, o verbo é novamente utilizado na frase: “[...] *pero son precisamente estos giros argumentales tan bruscos los que le **aportan** dinamismo y ritmo a una historia [...]*”. A Dupla 01 optou corretamente pelo mesmo vocábulo: “*contribuem para o dinamismo e ritmo.*” A Dupla 02 propôs a seguinte tradução: “*que conferem dinamismos e ritmo*”, o que não comprometeu o sentido do texto, visto que a palavra “conferir” é sinônimo de “atribuir”, e no contexto funciona com o verbo “contribuir”. Como essa palavra não aparece no dicionário, acreditamos que a solução foi proposta apenas com base no contexto, ou seja, pautada na intuição dos estudantes.

Quanto à tradução da conjunção concessiva “*aunque*” localizada no trecho: “***aunque** el ambiente de la novela está cargada de una magia especial*”, também foram propostas soluções diferentes. A Dupla 02 tomou uma decisão mais consciente e optou pelo conectivo “ainda que”, estabelecendo, assim, o mesmo valor de concessão presente no texto original.

Por outro lado, a Dupla 01 optou pela conjunção “mas”. Provavelmente essa decisão foi tomada devido à aceção encontrada no dicionário:

Figura 3: Entrada para o verbete ‘aunque’:

aun-que |aunke| **1 conj.** Introduce una dificultad real o posible a pesar de la cual puede ser, ocurrir o hacerse una cosa; expresa valor *concesivo: ~ *estoy enfermo, no faltaré a la cita.* ⇒ *siquiera*. □ Se puede usar en combinación con formas como *todavía, donde, entonces* y otras: ~ *todavía se sentía fuerte, no se atrevió a competir con un deportista mucho más joven que él.* □ **ainda quando**
2 Indica *oposición; expresa valor *adversativo: *no traigo nada de eso, ~ traigo otras cosas.* ⇒ *pero*. □ **mas**

Fonte: Dicionário Señas (2001, 129) *apud* Andrade (2018, p. 112).

Embora a frase estabeleça uma relação semântica de oposição entre as ideias que há na oração principal com as da oração subordinada, a relação entre elas ficou desconexa: “*Os fatos que são narrados pela autora nos são apresentados com muita naturalidade, mas o ambiente do romance está carregado de uma magia especial que envolve certos acontecimentos [...]*.” Nessa perspectiva, os graduandos não se deram conta de que a conjunção “aunque” estava sendo usada com valor concessivo e não adversativo.

Diante disso, cabe-nos reiterar que uma das habilidades necessárias para o aprendiz tirar proveito do dicionário é depreender, pelo contexto, qual acepção melhor se enquadra ao sentido pretendido pelo autor do texto. Além disso, a primeira acepção é utilizada com muito mais frequência que a segunda.

À continuação, também notamos que os estudantes propuseram diferentes soluções para a tradução da palavra “hecho” presente na frase: “*Los hechos que nos va narrando la autora [...]*”. A Dupla 01 traduziu por “acontecimentos”, já a Dupla 02 traduziu por “fatos”. Considerando a definição presente no dicionário, concluímos que ambas as traduções estão adequadas.

Figura 4: Entrada para o verbete ‘hecho’

- **4 hecho m.** Acción u obra que se hace, produce u ocurre: *los hechos ocurrieron durante el verano; la policía está investigando los hechos; se le acusa de un ~ delictivo.* □ **fato**
5 Asunto sobre el que se trata: *el ~ es que yo salía de mi casa cuando la vi.* □ **fato**

Fonte: Dicionário Señas (2001, 642) *apud* Andrade (2018, p. 115).

Ao traduzirem o falso cognato “suceso”, eles fizeram exatamente o contrário da tradução de “hecho”. A Dupla 01, que antes optou por “acontecimentos”, agora optou por “fatos”. A Dupla 02, que antes optou por “fatos”, agora optou por “acontecimentos”. Vejamos a definição apresentada no *Señas*:

Figura 5: Entrada para o verbete ‘suceso’:

su-ce-so |suθésɔ| **1 m.** Cosa que ocurre, especialmente si es de cierta importancia: *aquel año, la boda de mi hermana fue el ~ más importante que le ocurrió a la familia.* ⇒ *acontecimiento, evento.* □ **acontecimiento**
2 Caso o hecho triste o desgraciado: *en la sección de sucesos apareció un reportaje sobre el asesinato.* □ **calamidade**

Fonte: Dicionário Señas (2001, 1191) *apud* Andrade (2018, p. 115).

Com base na análise da segunda tarefa tradutória, cuja prática ocorreu após a intervenção pedagógica, constatamos que, embora em alguns momentos, não fosse possível aos alunos depreenderem a palavra mais adequada no contexto, houve progresso com relação às soluções propostas, tendo em vista que ocorreu um maior monitoramento por parte das duplas que demonstraram ter refletido mais sobre as soluções tradutórias e, conseqüentemente, conseguiram estabelecer equivalências mais adequadas funcionalmente nesta segunda atividade tradutória, conforme podemos observar a partir de uma análise quantitativa dos dados:

Na primeira atividade tradutória do Graduando A, de cada 50 palavras, 12 estavam inadequadas. Já na segunda atividade tradutória, de cada 50 palavras, 4 estavam inadequadas.

Quadro 9 - Dados analisados do Graduando A

Graduando A	Nº total de palavras do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
1ª Tradução	147	136	24,26%
2ª Tradução	170	154	8,44%

Fonte: Andrade (2018, p. 116)

Na primeira atividade tradutória, do Graduando B, de cada 50 palavras, 15 estavam inadequadas. Já na segunda atividade tradutória, de cada 50 palavras, 4 estavam inadequadas.

Quadro 10 - Dados analisados do Graduando B

Graduando B	Nº total de palavras do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
1ª Tradução	147	144	30,76%
2ª Tradução	170	154	8,44%

Fonte: Andrade (2018, p. 116)

Na primeira atividade tradutória do Graduando C, de cada 50 palavras, 4,28 estavam inadequadas. Já na segunda atividade tradutória, de cada 50 palavras, 3,26 estavam inadequadas.

Quadro 11 - Dados analisados do Graduando C

Graduando C	Nº total de palavras do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
1ª Tradução	147	142	13,38%
2ª Tradução	170	153	6,53%

Fonte: Andrade (2018, p. 116)

Na primeira atividade tradutória do Graduando D, de cada 50 palavras, 6,69 estavam inadequadas. Já na segunda atividade tradutória, de cada 50 palavras, 3,26 estavam inadequadas.

Quadro 12 - Dados analisados do Graduando D

Graduando D	Nº total de palavras do texto original	Nº total de palavras traduzidas	Palavras inadequadas
1ª Tradução	147	140	8,57%
2ª Tradução	170	153	6,53%

Fonte: Andrade (2018, p. 116)

Certamente, além das aulas ministradas, consideramos que outros fatores podem ter contribuído no progresso dos estudantes. Dentre eles, o conhecimento prévio que já obtinham sobre o idioma, o interesse demonstrado durante a execução da tarefa e o uso que fizeram do dicionário. Além disso, é válido destacar as vantagens adquiridas por meio do trabalho colaborativo das duplas que, por sua vez, possibilitou uma tomada de decisão mais consciente entre as alternativas possíveis, tendo em vista que a interação entre pares enseja à reflexão e à comparação das soluções propostas por cada estudante.

Com base nestes resultados, confirmamos que o dicionário é um importante aliado no processo de aprendizagem do aluno, no sentido de auxiliar na busca pelos significados que melhor se enquadram e que melhor atendem à função comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mostrar a importância da tradução e do uso do dicionário como ferramenta didática, apresentamos uma possibilidade de intervenção pedagógica desenvolvida a partir dos textos traduzidos pelos estudantes. Buscamos, em nosso fazer docente, dar ênfase ao acerto dos estudantes de maneira construtiva, buscando juntamente com eles, por meio dos exemplos de boas traduções, refletir sobre o que torna uma solução tradutória adequada, e, indiretamente, refletir sobre as inadequadas.

Por meio dessa experiência, constatamos que a prática tradutória em sala de aula de língua estrangeira favorece a percepção da dinamicidade de um idioma por parte do aprendiz, que numa perspectiva funcionalista, é motivado a compreender que os significados das palavras só poderão fazer sentido quando inseridos num determinado contexto e numa situação comunicativa particular, fazendo-se necessário, muitas vezes,

buscar um equivalente adequado com o intuito de cumprir com a função comunicativa pretendida.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniele Wulff de. A prática tradutória na formação docente inicial em língua espanhola: uma ferramenta para a conscientização da interlíngua e do nível de proficiência linguístico e cultural dos licenciandos. 2018. 188 páginas. Dissertação de Mestrado (Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.
- BECHARA, Suely F.; MOURE, Walter G. !Ojo! con los falsos amigos: diccionario de falsos amigos en español y portugués. 2ª ed. - São Paulo: Moderna, 2002.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius. Programa de informações microestruturais do dicionário de falsos amigos português-espanhol (DiFAPE). Revista Trama, v. 12, n. 24 – Marechal Cândido Rondon, p. 3 -24, 2016.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; SEIDE, Márcia Sipavicius. De um cenário a outro: os bastidores de um laboratório de tradução. V. 1, Cascavel: Edunioeste, 2016.
- HUMBLÉ, Philippe; CAMORLINGA, Rafael. Dicionário de Aprendizagem Português - Espanhol (Beta). Disponível em: <http://www.dicespanhol.ufsc.br/>
- KRIEGER, M. G. Dicionário em sala de aula: guia de estudos e exercícios. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- LAIÑO, Maria José. A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade. 2014. 234 f. Tese de doutorado. Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- LEWIS, Michael. Implementing the lexical approach. Putting Theory into Practice. USA:Heine, 2002.
- MELO, Noemi Teles. Texto e contexto na construção de sentidos: a tradução em sala de aula de LE. 2012. 154 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- NORD, Christiane. Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pre-traslativo. Castelló de la Plana: Publicacione de La Universitat JaumeI.D.I., 2012.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española. Edição eletrônica. Disponível em: <<http://www.rae.es>>. Acesso em: 10 de ago. 2016
- SEIDE, Márcia Sipavicius; DURÃO, A. B de A. B. D. A Abordagem Lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. Revista GTLEX, v. 1, n. 1 – Uberlândia, p.11-32, 2015.
- SEÑAS: **diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños** / Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de filología; tradução de Eduardo Brandão, Claudia Berliner. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VARGAS, Mariana Daré; NADIN, Odair Luiz. **Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual.** Revista Trama, v. 12, n. 24 – Marechal Cândido Rondon, p.190 -208, 2016.

Capítulo 8

BUSCANDO LEITORES PROFICIENTES: O RETORNO AO MUNDO LÚDICO DO PRAZER

João Carlos de Souza Ribeiro

O tempo do teclado digital terá em breve acabado; é através da fala que o diálogo com as máquinas poderá se instaurar, não apenas com as máquinas técnicas, mas também com as máquinas de pensamento, de sensação, de concertamento...¹

Os sinais vitais de uma pós-modernidade esgarçada, colocando no limite de sua significação a verdade do *quantum* filosófico e, por conseguinte, histórico das modulações textuais, que a constituem, num movimento duplo e simultâneo, descolam-se e deslocam-se, temporal e espacialmente, na emergência da linguagem virtual, divisando a era sofismada de uma *decadentia* epocal, em que a leitura e o seu modo de ser experienciam, de forma crescente e renovada, outros caminhos, outras searas - lineares, e, provavelmente, alineares; desconfigurando e reconfigurando o real, sob a tutela de novos protagonistas no transe finissecular e finimilenar.

A realidade maquinaica, cada vez mais capilarizada e presente, em combos, que se multiplicam na realidade planetária, tais quais os pulsos e *flashes* eletrônicos, disparados na rede mundial de computadores – *World Wide Web* – se impõe com uma voracidade titânica, sem precedentes, na história da civilização, desde os eventos contemporâneos, ambos em fins do século XVIII, que foram, em planos simultâneos, a Revolução Francesa, responsável pela mudança de regime do Estado, em que as monarquias absolutas caem com o surgimento da República, e a Revolução Industrial, que trouxe as primeiras inovações tecnológicas, objetivando a produção, em grande escala de mercadorias, e contribuindo para o implemento e a celeridade do Capitalismo, então crescente, na Inglaterra – acontecimentos históricos, que mudaram, definitivamente, as visões políticas e econômicas na esfera ocidental, com reverberações profundas e vigentes no cenário do terceiro milênio.

O maquinaarismo, que se iniciou com o mecanicismo, doutrina filosófica que trata da realidade como um conjunto de processos mecânicos, cujos ventos, soprados do Velho Mundo, passando pelo automatismo, espalhando-se pela aldeia global, até chegar aos sistemas computacionais, e evoluir para as formas mais complexas, na atualidade, sendo classificado como Inteligência Artificial – I. A. –, tem, por um lado, sistemática e progressivamente, tiranizado, com seus olhos cegos e devoradores, os milhões de subjetividades concentrados em células ilhadas, no mundo embaralhado em/por

¹ Guattari, 1992, p.122.

conexões; e, por outro lado, conseqüentemente, tem cindido, de forma violenta e bestial, as fronteiras de um desejo que, em sua origem, deveria ser de ordem plena, libertária e, sobretudo, democrática. Assim, o que se constata, de forma inequívoca e crescente, é a invasão ilimitada do digitalismo, que parece ter contaminado corpos e mentes como uma força sobrenatural, que alienou e aliena, sem qualquer tipo de frenagem, um número infindável de usuários narcotizados no universo *on line*, que surgem como outra espécie de leitores, à guisa de classificação, de uma outra ordem do/no Real, nos tempos ditos pós-cibernéticos. Destarte, em linha crítica similar, Mario Jorge Pereira Reis assevera que “Este sujeito, ao invés de aprender com a experiência intramundana, desaprende pelo condicionamento mimético produzido pela internet. Há aqui um verdadeiro déficit na evolução simbólica” (REIS, 2013, p. 45).

A despeito disso, inicialmente, testemunha-se a dança das cadeiras, com uma velocidade atroz, que põe ou expulsa do jogo os *players*, que não conseguem, efetivamente, tomarem seus assentos na hora mortal em que a música intempestiva e propositadamente para de soar no ambiente de competição, e avança para a próxima fase do *match* aquele ou aquela que, em disputa acirrada, consegue sentar-se; o que sobra, está eliminado no *stage*; i. e., de forma sumária, *game over*.

A metáfora anteriormente citada, desse modo, é oportuna o bastante para sintetizar o câmbio instantâneo de uma realidade em que, de um lado, enfileira-se uma massa expressiva de leitores, mediada pela urgência do maquinismo virtual, navegantes legítimos na rede mundial de computadores, nos quais os dígitos são, com efeito, a bússola a nortear, no universo *on line*, de um lado, os passageiros de uma viagem em que o ato de ler recebe novos contornos, em um horizonte turvo e com uma visão sofrível quanto à compreensão sobre os sujeitos decodificadores e os possíveis códigos a serem lidos; e de outro lado, identidades que meandram os dois mundos, o da linguagem pautada pelo tecido fabuloso, que é o livro em sua forma clássica, tradicional; e, a despeito dos plantonistas e arautos do extremismo, que vaticinam, patológica e incansavelmente, o seu anacronismo e a sua morte, e o do ambiente proporcionado pelas linguagens virtuais em ascensão, no qual está inserida a verdadeira teia, que determina e configura a existências dos *links*, *hiperlinks*, textos e hipertextos.

O livro em seu formato original, em tempos hodiernos, paradoxalmente, ao invés de ser um facilitador para promover saltos profícuos de qualidade, objetivando a construção de um senso crítico nos leitores da era das mídias emergentes, parece, para o arripio dos educadores, críticos literários e teóricos da literatura, um limitador para o exercício vertical e imponderável da compreensão da / na leitura, através do fluxo infinito permeado pela abstração. O tecido textual, digitado ou transportado para as telas de computador, em todas as dimensões, em verdade, é uma das formas de migração (trans)tecnológica do ato lúdico de apreender e representar a realidade em outros níveis; em escalas plurais e coexistentes, nas quais o tradicional e o emergente se fundem para redimensionar a realidade do mundo circundante – cenas escatológicas e/ou sementes germinantes de novos mundos.

A problematização em torno do leitor em potencial das realidades vigentes e as que emergem em verdadeiros saltos quânticos, na realidade movida a turbulências e atritos, vindos de toda ordem parte, com efeito, verte da constatação e do reconhecimento indelével do mundo que se apequenou e desfez fronteiras, após o evento que globalizou os grupos sociais, através dos módulos classificados como elementos eminentemente informacionais. A palavra, a ideia e a frase, em substituição ao período, ao parágrafo e ao texto, foram transformadas em torpedos; componentes letais, que impedem, sobremodo, a formação profícua de um leitor no espectro ideal da proficiência – objetivo do profissional de língua e literatura, através do processo denominado ensino e aprendizagem. Assim, é importante esclarecer que o bombardeamento promovido pela *internet*, através de todos os meios existentes – buscadores, sítios, blogues, redes sociais etc -, consagrou, de forma avassaladora e categórica, o império monossilábico de seus descendentes quase reais, reconhecidos, consensual e respectivamente, pelas gerações classificadas pelas letras x, y e z, , e que formam uma rede neural coletiva com os pés fincados na escola, que ainda respira ares do século XIX, criando, em última análise, um fosso descomunal no qual futuro e passado, em choques constantes, produzem ruídos e incompreensões de toda ordem. O desnível das realidades apresentadas impõe uma questão crucial e, no mínimo, assustadora: monólogo, diálogo ou afasia? Desse modo, o questionamento ora pautado encontra eco nas palavras de Roxane Rojo:

O Círculo de Bakhtin (em especial, o próprio Bakhtin, Volochinov e Medviédev), com sua rica e fecunda produção, privilegiou, em sua reflexão e teorização, como era próprio de seu tempo, o texto escrito, impresso, literário e, quase sempre, canônico (a exceção aqui fica por conta do tratamento dado por Bakhtin (2008[1965]) à obra de Rabelais. O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios para a teoria dos gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos! (ROJO, 2013, p. 19).

O desafio, uma verdadeira quimera, de constituição mitológica, não apenas assombra os que são responsáveis pelo exercício pleno do ensino – os professores -, como também põe, numa arena impiedosa e sangrenta, os sujeitos diretamente envolvidos no trânsito consistente para uma aprendizagem substancial, com efeitos duradouros, além do poder de transformação para o qual são preparados – os alunos -, e que vise, fundamentalmente, à formação de uma cidadania, assegurando, num *domino effect*, o direito básico à Educação, letra preconizada e garantida, no estado democrático de direito, pela Carta Magna, e replicado, adequadamente, nas Leis de Diretrizes e Base da educação brasileira, a LDB.

Apesar de a marcha civilizatória, gradativamente, afastar-se da passagem finissecular e finimilenar, na qual as personagens referidas são as protagonistas de uma paisagem marcada por diversas turbulências e instabilidades, os respingos de uma realidade anômala ainda resiste, e persistirá, com forte musculatura, numa atmosfera planetária que, por questões temporais e óbvias, se divide em dois planos distintos. A saber: as identidades híbridas do/no terceiro milênio estão com um dos pés posicionado na trilha ciberizada da atualidade, cada vez mais plugada, energizada por sinais

eletrônicos e turbinada por pulsos incessantes, e o outro pé, órgão dual e gêmeo, firmado na linha artesanal da letra sobre a pele da celulose - o papel -, mantendo a sobrevivência de registros e memórias de um tempo em que penas, lápis, canetas, e instrumentos congêneres reinavam soberanos. É oportuno lembrar que, nesse sentido, a máquina de escrever era somente um apêndice. E com os olhos arremessados para um passado recente, os datilógrafos, com suas engenhocas rudimentares feitas para escrever, não sabiam que, além de proto-representações de uma era, que seria dominada num futuro *faster and faster* pela realidade virtual, pelos dígitos e pela instantaneidade viabilizada pelo módulo fantástico da/na realidade, que é a *internet*, a malha virtual, a grande teia, que todos os sujeitos e identidades estariam/estão literalmente presos, encarcerados; e por que não afirmar, peremptoriamente, que tais personagens, ou usuários, estão literalmente enrolados? Ou melhor: digitalmente amarrados em cabos e fios. Nessa trilha paralela, Vani Moreira Kenski declara:

No tempo indiferenciado das redes, as pessoas se encontram, interagem com outras pessoas e informações, se desvelam e se apresentam idealmente, passando a limpo muitas vezes a si mesmas, em um novo retrato, ilusão de uma verdadeira imagem, que retorna e pauta o real de cada um. Um novo eu é reconstruído à imagem e semelhança da minha *persona* virtual, com toda a confusão mantida entre a realidade e a sua reconstrução, entre a realidade e a verdade, entre o real e o real virtual. (KENSKI, 2013, p. 49)

O fato é que os *outsiders* não sobrevivem na realidade capitaneada pela economia de linguagem que, em passos cada vez mais largos, confunde síntese do silêncio - espaço intralinear, existente apenas nos textos poéticos; lócus de domínio dos poetas e democraticamente transmitido a todos que desejam perceber no lógos mítico a luz, o sema; o fogo prometeico, parte constituinte da palavra, desde a sua aparição na cena cósmica, e representado em várias narrativas mítico-religiosas no mundo, que versam sobre a origem da humanidade e seu ingresso na fenda implacável, que rasgou a realidade e retirou todas as consciências de uma escuridão eterna - com um verdadeiro *blackout*, que acomete sistemas e programas inteiros e seus usuários, sujeitos afásicos e, essencialmente, monossilábicos na era das mídias emergentes.

Destarte, através da proclamação das palavras sagradas por uma deidade da tradição judaico-cristã, *Fiat Lux*, a ordenação divina, é que foi possível à humanidade o acesso ao reino colossal do verbo, do texto primordial e da compreensão, que caracteriza o princípio basilar da leitura. Leitura das escrituras que versam sobre o Ser; leitura que decodifica a mensagem que, indecifrável, nas cenas primigênicas, rompe as cadeias do mistério – *ministerium* - para tornar-se verdade. Verdade individual, coletiva e universal. Verdade em transformação, através dos sentidos da palavra que, hologramaticamente, se transforma e tem, em sua fundação, a natureza indissociável do código *mutatis mutandis* – fenômeno também presente na colheita, que é a leitura em seu espectro máximo de significação.

A despeito, portanto, da leitura, que traz à lume a essência, em sua força colossal, Manuel Antônio de Castro afirma que “[...] Ler é o vigor do nomear que faz aparecer o

que se estende adiante na luz e pelo qual a presença das coisas presentes se produz no ocultar-se” (CASTRO, 1982, p. 101).

Ora, a despeito da verticalização do problema, que remete a leitura às cenas da fundação do mundo e sua interação com a realidade, em todos os seus níveis alegóricos, é crível e temeroso concluir, *a priori*, que as sociedades informacionais contemporâneas, no terceiro milênio, desde que a pós-modernidade tivera como ícone a criação do primeiro supercomputador, que, para assombro das gerações atuais, era um edifício que ocupava uma área imensa, inventado nos Estados Unidos da América – o ENIAC, *Electronic Numerical Integrator and Computer* - parecem alienadas ou, com efeito, distantes dos marcadores originários de sua formação. Assim, em conformidade com uma figura mitológica, de tradição românica, a figura de uma divindade conhecida na Antiguidade Clássica como *Janus*², o deus de face dupla, e em sentidos opostos, apontam para duas direções distintas: o passado e o presente.

As subjetividades localizadas, temporal e historicamente, no trânsito finissecular e finimilenar, respectivamente, experienciam uma aura híbrida e um comportamento eclético, oscilante, para não descambar em uma contradição de ordem extrema, o que determina, num patamar primário, identidades inominadas, desprovidas de singularidades e soçobradas por pluralismos nascentes, contínuos, advindos do universo *on line*; dados invasivos à vista como se todos sofressem um ataque em massa de entidades alienígenas; paisagens *scifi*³ numa realidade em que os vazios crescem, exponencialmente, tal qual o enigma que cerca, atualmente, a Astrofísica, ao constatar que as galáxias estão se distanciando umas das outras, vagarosamente, no espaço profundo, devido à presença inquantificável de matéria escura entre os corpos existentes no espaço sideral, mitigando os efeitos da força gravitacional, expandindo o próprio Universo, para além dos seus limites, e, conseqüentemente, promovendo um esfriamento, que, em tempos vindouros e numa cifra de bilhões de anos, pode congelar tudo que é visível e não – visível aos olhos humanos; i. e., o fim do ciclo da Vida numa escala cósmica.

As personagens da/na história contemporânea, que podem ser classificadas como sujeitos do transe decadentista, entidades da era cibernética, e há quem afirme que também todos estariam sob a égide dos tempos pós-cibernéticos; vozes da pós-metafísica, protagonistas da pós-verdade, ou simplesmente usuários da rede mundial de computadores, são, com efeito, os leitores, latentes ou não, potencialmente ou não, que, navegando no universo *on line*, são extensões vivas, porém virtuais do grande simulacro, no qual as realidades concreta e abstrata se fundiram, e que estão em todos os lugares;

² Divindade da mitologia romana e que acolheu, com sua generosidade, o imponente Saturno, quando este fora expulso do céu. Habitante do Lácio, *Janus*, ora é representado pela figura de um mancebo com dois rostos e, em algumas narrativas míticas, com quatro rostos, ostenta na mão direita uma chave, pois ele é o inventor das portas. Na mão esquerda, *Janus* segura, com firmeza, um básculo para indicar o domínio que exercia sobre caminhos e estradas. Os dois rostos opostos podem significar, também, as duas vias temporais nas quais suportam a verdade de tudo que existe nos mundos: o passado e o futuro. (Cf. Victoria, 2000, p. 81)

³ Abreviação das palavras, em língua inglesa, *Science Fiction* – ficção científica.

aqui, ali e alhures. Destarte, o que há nas dimensões paralelas do Real são portais, e seus transeuntes não têm nomes, endereços fixos; sentidos ou conteúdos. São dados. Apenas dados. Dados móveis. Dados – nômades. Dados alfanuméricos, que não leem ou decodificam as mensagens impressas na realidade objetiva; mas, antes, são lidos por textos criptografados como se fossem estelas ou tábuas de uma civilização antiga, perdida; cifrada em hieróglifos com a diferença exemplar de que são de uma realidade em transmutação rápida, súbita, quase uma aberração, na velocidade de um vírus, que ataca sistemas, de forma aleatória, e impõe a falha como princípio da falência de todas as realidades: as que estão fragmentadas na realidade circundante e as que estão conectadas em ilhas multipolares na realidade virtual. Desse modo, Pierre Lévy referenda o problema em tela com as seguintes palavras:

A empresa virtual não pode ser mais situada precisamente. Seus elementos são nômades, dispersos, e a pertinência de sua posição geográfica decresceu muito. Estará o texto aqui, no papel, ocupando uma porção definida pelo espaço físico, ou em alguma organização abstrata que se atualiza numa pluralidade de línguas, de versões, de edições, de tipografias? Ora, um texto em particular passa a apresentar-se com a atualização de um hipertexto de suporte informático. Este último ocupa “virtualmente” todos os pontos da rede ao qual está conectada a memória digital onde se inscreve seu código? Ele se estende até cada instalação de onde poderia ser copiado em alguns segundos? Claro que é possível atribuir um endereço a um arquivo digital. Mas, nessa era de informações on line, esse endereço seria de qualquer modo transitório e de pouca importância. Desterritorializado, presente por inteiro em cada uma de suas versões, de suas cópias e de suas projeções, desprovido de inércia, habitante ubíquo do ciberespaço, o hipertexto contribui para produzir aqui e acolá acontecimentos de atualização textual, de navegação e de leitura. Somente estes acontecimentos são verdadeiramente situados. Embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o imponderável hipertexto não possui um lugar (LÉVY, 1996, p. 19 - 20).

A despeito do reconhecimento titânico de um cenário, que inverte massivamente os pontos da compreensão do real em que o princípio que rege a leitura não parte de uma escolha, de um desejo, de um estado de liberdade, daí o sentido do verbo aprender – *a*, prefixo de negação, *a + prender*, cujo significado é: o que não prende, aquele que não aprisiona, portanto, liberta; aquilo que transforma um prisioneiro, um refém em um sujeito no pleno exercício de sua liberdade, em todos os sentidos; de um sujeito ou de grupos identitários subjetivos, organizados nos módulos sociais –, uma questão, no encadeamento emergencial das perturbações, que atingem, constantemente, os aspirantes à proficiência, no que tange ao ato de ler, implicando as gradações possíveis, na contemporaneidade do pós – trânsito finissecular e finimilenar, ou na aurora plugada da Neodecadência, se impõe, de forma acachapante. Qual seja: como buscar leitores num mundo no qual o protagonismo das subjetividades flutua no ponto zero da compreensão?

Evidencia-se, pois, a despeito da indagação acima, a implicação de outra sentença, que, implicitamente, oculta a verdade como se fosse parte de um talismã perdido. A parte *b* do questionamento, se assim pode ser definida, ou a estrutura profunda da mensagem, que não está, ainda, emersa, no processo recepcional da apreensão do código, no duo

velar-desvelar, está relacionada, simbioticamente, ao exercício da busca e ao resgate dos atores do/no ato de ler, no que concerne a um movimento inoperante na própria realidade, e que, em vez de produzir o virtual como possibilidade de leitura do Real, em níveis alternativos, *grosso modo*, cria o falseamento na/da realidade; e os nexos temporais emergem como portas irrealis que, ao serem abertas, se revelam como precipícios inequivocamente mortais; daí o mundo amargando, na pós-metafísica, os efeitos nocivos da pós – verdade, ou, de forma mais precisa, passando por um *updating* inconfundível; o início arruinador da dinastia das *fake news*, cujos vetores, para além de soterrarem o que é coesivo e coerente, impedem, conseqüentemente o processo fenomenológico da leitura como investimento baseado na autodescoberta.

Nos dias atuais, de uma realidade determinada pelo maquinismo digital, é lícito afirmar que o Ser se expatriou a/de si mesmo, e tem, de forma anômala, operado em bases adulteradas o movimento *out* → *in* e não mais a ação originária, que deveria, portanto, ser *in* → *out*. O movimento em desvio das entidades, no antijogo das sociedades informacionais contemporâneas, tem promovido o catapultamento da essência ou a explosão das camadas balizadas por um psiquismo profundamente avariado tal qual as falhas sistêmicas, que, latentemente, estão na base configurativa dos programas computacionais. A par dessa problematização, duas questões oportunas são imperativas. Quais sejam: afinal de contas, quem está no interior da *Matrix* e quem está fora de seu circuito? Qual pílula a escolher diante do fado que apresenta duas realidades singulares e reais: a de cor azul ou a vermelha?

A narrativa filmica de *Neo*, na consagrada trilogia cinematográfica, um *blockbuster* conhecido mundialmente, ultrapassa o sentido linear de uma leitura, que dista, em grande monta, da realidade na qual estão inseridos os sujeitos em um processo contínuo, ininterrupto e cada vez mais veloz. A saber: o trajeto de construção como agentes profícuos do exercício da leitura; ou a formação crítica de leitores dos vários níveis do real – do texto impresso na celulose, o livro, ao texto abstrato do real pelo turno incisivo e necessário da reflexão; do pensamento que se funde com o Ser para cindir os limites da própria leitura. A despeito disso, Martin Heidegger afiança que:

O esvaziamento da linguagem, que prolifera rápido por toda parte, não corrói a penas a responsabilidade estética e moral, vigente em todo emprego da linguagem. Provém de uma ameaça à Essência do homem. Um estilo apurado, somente, ainda não demonstra termos evitado esse perigo Essencial. Ao contrário. Poderia, hoje, até, significar que não vemos o perigo ou mesmo que nem somos capazes de vê-lo, por ainda não nos haveremos *ex-posto* à sua fisionomia. A decadência da linguagem, ultimamente muito comentada – e com bastante atraso – não é a causa, mas já uma consequência do processo no qual a linguagem, sob o domínio da moderna metafísica da subjetividade, decai quase inevitavelmente de seu elemento. A linguagem continua a recusar-nos a sua Essência, a saber, que é a casa da Verdade do Ser. Ao invés, ela se entrega, simplesmente como um instrumento para o domínio do ente, a nosso querer e às nossas atividades (HEIDDEGER, 1995, p. 32-33).

A despeito do criticismo acerca da inversão dos polos, acima citado, na realidade em que a vigência e o imediatismo da inteligência artificial parecem roubar a cena daquele que deveria liderar o complexo no qual a leitura é a grande ponte para a

descoberta da realidade e suas verdades significativas e plurissignificativas, é factível constatar a postura claudicante dos sujeitos gerados pelo minimalismo das linguagens virtuais, que se tornam, por sua natureza midiática, o próprio óbice para que aqueles que, efetivamente, desejam caminhar, avançar e ingressar no maravilhoso mundo da leitura, e que, em verdade, é o virtual em seu estado originário; a linguagem nascente, eterna e que verte, fabulosa e enigmaticamente, da *poiesis*, em sua força imbatível e transformadora de mundos.

O que há, entre a projeção de uma imagem sobre uma possível leitura e a leitura propriamente dita, é que o simulacro se interpõe como módulo falso para aqueles que estão literalmente aprisionados na rede digitalizada pela linguagem que, ao invés de promover a libertação, antes, acirra e agrava a escravidão num ciclo vicioso de grande envergadura a encadear as consciências plugadas na realidade objetiva, através do maquiinarismo virtual. Assim, outra realidade emerge, flagrantemente, para denunciar o fosso de dimensões profundas, aumentando, ainda mais, o distanciamento de todas as realidades envolvidas no projeto triangulado da leitura, em que leitor, texto e autor são e não podem, sob hipótese alguma, ser negligenciados ou denegados do processo de recepção da primeira instância referida – a tessitura de teor literário, a obra de arte escrita – que, em instâncias transversais, fluídicas e permanentes, promoverão o *constructo* necessário para o acontecimento poético da apreensão, da interpretação e da compreensão da mensagem literária, encerrada em si mesma e para além dos limites inimagináveis de quem a lê e a recria, mantendo a ciranda hermenêutica em seu giro lúdico, prazeroso e essencial. Destarte, acerca da compreensão, segundo Edgar Morin “[...] Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, com-prehendere, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)” (MORIN, 2011, p. 82).

Se se identifica o emparedamento das subjetividades, no turno inclusivo da leitura como instrumento de apreensão do saber e, sobretudo do conhecimento, percebe-se, conseqüentemente, o vácuo dos agentes afetos. O vazio é a linguagem em seu estado de ausência, e o ser não pode ser apreendido; i. e., não atinge o patamar ideal para libertação de suas cadeias. Nesse sentido, a realidade sobre a qual paira a presente reflexão, em que categorias homogêneas de sujeitos são claramente reconhecidas pela maneira como a realidade é percebida e capturadas, em sequência, pela lente ocular, não mais humana, mas tecnológica, é desprovida da característica fundante e basilar, vigente em todas as camadas do real e que determina a substantividade dos seres e das coisas como se apresentam e como interagem na realidade circundante. A saber: o jogo duplo e dicotômico, marcado pela abertura e fechamento, revelação e ocultamento, encobrimento e descobrimento; nos quais as diversas sinonímias, que definem e significam o movimento do Real, que, segundo o pensamento aristotélico, é caracterizado pelo primado imponente da luz, em todas as suas gradações, e que vão, desde a sua ausência, o turno da escuridão – senha inegociável para ingressar no mundo dos saberes, das verdades e, em última instância, do conhecimento, em sua profusão -, até a sua presença máxima, determinada pelo pavilhão do infinito e pela forma espiralada

do pensamento, que cinde todas as barreiras e fronteiras das realidades, nas quais a percepção é substituída pela visão, cujo alcance é de curta distância, por vezes míope, e tendente a sinuosidades, que põem em xeque a edificação de verdades e suas sentenças verossímeis.

Destarte, uma reflexão ancorada, no vértice de natureza ontológica, que perfaz, simultaneamente, os protagonistas da leitura, que buscam a proficiência e, por conseguinte, o *status* pleno de uma cidadania, construída, inicialmente, nos limites da escola para, posteriormente, ultrapassarem portões, entradas e saídas, exercendo o vigor da interpretação e da compreensão das realidades circundantes, emerge, indelevelmente, a par das discussões entabuladas no presente ensaio. Qual seja, portanto: como eleger tais subjetividades de leitores legítimos se o ludismo e o prazer, componentes inalienáveis do/no universo da leitura – o processo – foram abandonados ou esquecidos, *a priori*? O questionamento, nesse sentido, em tela, denuncia, flagrantemente, o estado de várias gerações, avolumando-se e enfileirando-se, num ritmo frenético e desenfreado, como multidões famintas à espera de um prato de comida em esquinas do sem – fim, ou milhões de rostos e corpos anônimos ansiando, desesperadamente, por uma vaga de emprego, em que a miserabilidade parece fazer parte desse cenário, senão dantesco, com efeito, incompreensível, *a posteriori*.

O que está claro neste viés crítico da realidade imperante, em tempos maquinico-virtuais, é a bifurcação do real que, mais uma vez, divide as plateias em dois times distintos e que se enfrentam como se estivessem à beira de um ataque de nervos coletivo e prontos para digladiarem-se entre si, promovendo a discórdia e a anarquia de proporções imensuráveis. Assim, metáforas à parte, outro problema se impõe numa realidade em que os dígitos monossilábicos preponderam, esvaziados em si mesmos, sobre as palavras, as frases, os períodos, os textos e a tessitura de teor fundamentalmente artístico. A saber: como exigir de tais leitores, em potencial, do texto escrito, nos moldes tradicionais, e da própria literatura, que reina soberana no mundo fantástico da metassignificação, onde os símbolos são imagens concêntricas, letras veladas e desveladas em imagens universais e navegantes na atualidade maquinica do digitalismo, o aporte necessário e eficaz para vislumbrar a língua em seu estado de inefabilidade?

A legião de filhos emergentes dos teclados e dos pulsos eletrônicos são produtos inequívocos do entretenimento, mas não são da linhagem do ludismo, em sua acepção mais genuína do termo, em sua significação máxima, e que é do pertencimento simbiótico do ato de ler. Entreter-se não é brincar, mas brincar é estar no círculo atraente do fogo, que é o entretenimento em suas formas múltiplas. O entretenimento proposto e levado a termo pela rede complexa, que é a *internet*, na qual o hipertexto distende, estira e viabiliza compreensões, que são pontes reversas e perigosas para o que está radicalizado, fenomenologicamente, no sentido primevo e fundador da palavra; do lógos essencial, que inebria seus leitores, pode entorpecê-los e, conseqüentemente, conduzi-los a precipícios inesperados e trágicos.

O ato de brincar está para além do entretenimento. Enquanto o entretenimento é horizontal, superficial, supérfluo e, portanto, raso, a brincadeira é vertical, profunda, necessária, salutar e, conseqüentemente, abissal. O entretenimento é rústico, artificial e técnico; a brincadeira é meiga, natural e espontânea. Da ordem do entretenimento está o mecanicismo das funções motoras que, por serem condicionantes e repetitivas, dispensam a cognição e a reflexão, *a priori*, sendo, por conseguinte, ordinárias; já, da ordem da brincadeira, que é o próprio ludismo, está o uso extraordinário das funções corporais que, explorando a totalidade, deflagra a ação precípua do pensamento, na qual a criatividade é, desse modo, a pedra angular para a transfiguração da/na própria realidade. Corpos, mentes e espíritos se fundem e formam a singularidade extrassensorial, evento possível em virtude da experiência propiciada pelo ludismo.

A despeito disso, portanto, gradativamente, clarificam-se os pontos nodais, que amarram as questões em torno dessa classe emergente de leitores advindos da realidade maquínica, na qual a economia de linguagem jamais significará síntese, tomando como base a visão hegeliana sobre o móvel do pensamento, e como se dá a linguagem nos três níveis, ao se apresentarem no real, em que, no primeiro estágio, a afirmação da sentença abre o leque da problematização, a negação, por seu turno, em segundo estágio, estabelece a contraposição natural, configurando, então, o exercício da dialética, e, por fim, a síntese, no terceiro estágio, que, por não ser nem afirmação e tampouco negação, estabelece, portanto, o canal ultimado da verdade; ou, apropriando-se, oportunamente, da palavra poética do insuperável Guimarães Rosa, ao tratar da excelência na/da realidade humana, revelando que há, verdadeiramente, uma terceira margem no rio⁴ - dimensão singular onde repousa a linguagem poética.

Desprovidos ou destituídos, ou por força da exclusão do pensamento, que não busca o criticismo, como candeia viva, para guiá-los nas veredas do real, cada vez mais escurecidas, a noção equivocada ou inexistente no que concerne ao que é lúdico, ao ludismo, propriamente dito, resvala para a nulidade de outra característica, sem a qual o leitor não pode obviamente ler a realidade, qualquer que seja o seu patamar ou gradação. Qual seja: o prazer. O prazer de ler, o prazer da leitura; a verdadeira sublimação, que revela que ler não é um verbo ou uma ação ordinária e cotidiana, mas um processo agudo e penetrante, que desnuda as camadas mais recônditas do ser no percurso enigmático, angustiante e vital da experiência humana. Ler é um ato visceral, que se confunde com o prazer, e que, em escalas descendentes, no interior de cada um, é responsável pelo fenômeno, pelo evento que promove, de forma absoluta, a revelação do Ser em sua circularidade imanente e transcendente. A leitura literária, assim, é uma das formas de apreensão e compreensão da realidade, em que, através do ato de ler, a grande colheita, que se faz da realidade, produz, em tempo simultâneo e contínuo, o sentido do prazer em sua vertente fundante, pois o Ser se dá na corda musical, na melodia que eleva os espíritos sensíveis ao estágio máximo da identificação, através da experiência estética; na fruição, na qual a contemplação e a sublimação, mais do que

⁴ Rosa, 1994, p. 409-413.

enlevar a obra de arte a níveis cimeiros, arrebatada as consciências iluminadas para as esferas do Intangível. Destarte, em sintonia singular, Roland Barthes profere a seguinte sentença:

Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque todas foram escritas no prazer (este prazer não entra em contradição com os lamentos do escritor). Mas o contrário? O escrever no prazer garantir-me-á – a mim, escritor – o prazer do meu leitor? De modo nenhum. Esse leitor, é necessário que eu o procure, (que eu o “engate”), sem saber onde ele está. Cria-se então um espaço da fruição. Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialéctica do desejo, de uma imprevisão do fruir: que os dados não estejam lançados, que exista um jogo (BARTHES, 1987, p. 37).

Eis, portanto, o epicentro da questão: a busca de leitores, referida propositadamente e referendada como tomo medular, no criticismo presente e que intitula o trabalho em curso, não está relacionada à tentativa hercúlea ou quase impossível para empreender catas insanas a leitores profícuos, *in progress*, capacitados, com competências específicas; atores potentes e instrumentalizados para fazerem ou darem continuidade a todas as transformações na realidade objetiva como se fossem semideuses prometeicos de uma geração em extinção. No mito homônimo, frise-se bem, a humanidade - torpe, hedionda, cega, assexuada; em trevas - vivia como formigas, que, por sua natureza, são desprovidas de inteligência e escravas eternas de sua ignorância e de seu instinto primitivo. Nesse sentido, na narrativa mítica dos primórdios, a humanidade distava, sobremaneira, da perfeição do Alto como criaturas esquecidas e obliteradas pelo Olimpo na terra, um lugar estéril, desértico e melancólico, até que Prometeu, um messias teogônico, impelido por uma compaixão colossal, revoltou-se contra a assembleia dos deuses, roubou o fogo dos céus e o entregou aos homens e às mulheres, que formavam, em tempos imemoriais, um corpo híbrido, apenas um ser, uno e indivisível, para que pudessem, finalmente, conhecer a verdade, sair do negrume e adentrar, para sempre, no mundo da luz, tornando-se os seres humanos que ascenderam à condição de entidades ímpares, conhecedoras do Bem e do Mal, e conseqüentemente, assemelhando-se às divindades nas sendas enigmáticas do Cosmo.

A busca de leitores não está fora dos circuitos e dos perímetros geográficos da visão humana, mas, antes, está no interior de cada qual; em pontos que não podem ser medidos ou quantificados, sendo alcançada tão somente pela percepção. Percepção de si, percepção da Alteridade, estabelecendo a grande ponte, o anelo, que, ao ser encontrado, deve ser inquebrantável. Assim, ao empreender a busca, o motor, no qual a consciência agencia as forças do descobrimento, deve ter como resultado a ação devastadora que move, literalmente, céus e terra.

Para a busca, a noção e o desejo cristalino de que a subjetividade, ao transformar a realidade exógena, deve, em etapa inicial, reformar a realidade endógena. Nesse sentido, buscar o leitor que há dentro de cada qual exige sacrifícios, pois o caminho, o *μετα όδος* (meta+ódos = método) para a descoberta desse leitor, que está oculto, velado, assim como as entrelinhas de um poema, que guarda, acolhe e protege, em modo aparentemente invisível, a mensagem fundante da poesia, é penoso, produz dores, por

vezes insuportáveis, fere e sangra; mas, em sua desembocadura final, é responsável pelo crescimento e pela proliferação dos frutos; espelho efetivo de uma realidade em plena e contínua transformação.

O trabalho a ser realizado, certamente, é uma operação que deve objetivar uma reforma. Reforma interna, desconstrução de si para a construção da subjetividade que, em última análise, deixará de ser, para a fortuna das gerações vindouras, paciente para ser agente, e não o contrário, como se constata no mundo em que pseudoagentes, provindos do maquinismo digital, pensam, ilusoriamente, que são componentes ativos, mas que, lamentavelmente, são elementos passivos numa realidade camuflada em simulacros crescentes e exponenciais, que têm erodido vozes, identidades e, por fim, as verdades, relativizadas ao extremo, banalizadas e naturalizadas pelo seu teor corrompido e distante do véu fantástico da *αληθεια* (verdade), que repousa no tecido, na teia indevassável e ilimitada do Ser.

Eclodidos os sujeitos, através da busca sinérgica, incidindo sobre a essência, o Ser, em sua magnitude colossal e fenomenológica, irrompe as cadeias da existência para acontecer como evento poético. O ser lançado no mundo, segundo as premissas heideggerianas, *subjectum*, é a configuração inconfundível do *Dasein* (o ser - aí), do qual emana todas as questões concernentes ao ser que é sendo, em circularidade, no projeto da existência, e no gerúndio, que promove a essência em sua dimensão esférica e que está presente na linguagem poética, na obra de arte literária. Desse modo, retornando à letra do filósofo em tela, apreende-se que:

[...] o homem se essencializa, de tal sorte que ele é o “lugar” (*Da*), isto é, a clareira do Ser. Esse “ser” do lugar (*Da*), e só ele, possui o caráter fundamental (*Grundzug*) de existência, isto é, da insistência ec-stática na Verdade do Ser. (...) Enquanto ec-sistente, o homem suporta o *Da-sein*, assumindo na “Cura” o lugar (*Da*), como a clareira do Ser. O *Da-sein* mesmo, porém, se essencializa num “lançamento”. Ele se essencializa no lance do Ser, que, destinando-se, instaura o destino (HEIDEGGER, 1995, p. 43 – 46).

A atividade prazerosa advinda do texto se dá pela leitura, em sua acepção ampla e irrestrita da realidade, pois a tessitura, de tons artístico, é o espelho, o grande receptáculo recriado pelo artista. A malha textual, uma teia gigantesca e que não é maquina, é dotada de ilimites que nem as deidades alcançam; e a convergência do olhar, que escolhe, colhe e recolhe, no imaginário, os grãos rarefeitos da mensagem, em construção permanente, é, indubitavelmente, o exercício do autodescobrimento, o percurso legítimo para atingir o *status* de proficiência. No entanto, é imprescindível pontuar que o prazer não é apenas um estado singular, que arrebatava almas, corpos e corações, num transe catártico ou contemplativo em que a obra de arte literária, o texto fundado pela *poiesis*, em sua vertente ininterrupta, se revela, mas é, visceralmente, a ambiência envolvente do que é lúdico, pois a confluência das realidades interna e externa, ambivalente e coexistentemente, ou a síntese dos contrários, é que definirá o leitor, o sujeito e o protagonista da ação, a leitura, o ato recepcional e transformador das realidades, e o texto, o objeto mágico e fabuloso, que promove o autodescobrimento e pontifica os elementos fundidos numa estética, que ultrapassa o sentido extraordinário

do Ser, com um planalto aberto e sem fronteiras, que, em última instância, é a proficiência.

Realidades pautadas pelo automatismo e extensão das coisas que desprezam o pensamento são cenários estéreis e fadados ao desaparecimento. Nelas inexistem o texto que funda o ser, pois o imaginário é relegado a segundo plano ou atrofiado por mensagens instantâneas, frívolas e natimortas, a atividade lúdica e sua relevância e a fruição, elemento fundamental para identificar-se com os níveis do real, em constante descoberta e conhecimento, transformando-o em módulos cíclicos.

Realidades construídas pela ação potente do imaginário, em que a reinvenção do mundo se dá a partir da autodescoberta, desfolhando as páginas interiores e interpretando a mensagem do Ser como poesia, que funda e refunda, incessantemente, a própria realidade, devem desaguar no ludismo para que a leitura da realidade seja a fusão das subjetividades com todos os textos possíveis a unificarem o ato revolucionário de ler com o prazer inesgotável, que é o viver, porque a Vida, lugar primo e fundante da poesia, é a tessitura amalgamada em mistérios; é o conjunto de linhas lúdicas a constituir todos os seres, que existem abaixo e acima dos firmamentos; é o espaço para que a fruição eleve o Ser a fim de transfigurar as realidades emergentes e renovadas, e, em última análise, é a tradução mais radical do pensamento e da palavra que definem o que é proficiência.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1973.
- CASTRO, Manuel Antonio de. **O acontecer poético: a história literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1982.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo: Papyrus, 2013.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- REIS, Mário Jorge Pereira Reis. **O êxtase internáutico e a destituição do pensamento**. Rio de Janeiro: Novo Ser, 2013.
- ROJO, Roxane et al. Org. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROSA, João Guimarães. "A terceira margem do rio". In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa: volume II**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- VICTORIA, Luiz A. P. **Dicionário básico de mitologia: Grécia, Roma e Egito**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Capítulo 9

ANÁLISE DO DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR PARA ESTUDANTES BRASILEIROS DE INGLÊS

Neyara Macedo Coelho Barbosa
Shisleny Machado Lopes

Uma obra lexicográfica tem uma importância significativa para o usuário, uma vez que deve contemplar, essencialmente, novas entradas, contextos, marcas de uso e os aspectos socioculturais de determinada região. Nesse sentido, um dicionário corresponde a “[...] um produto cultural destinado ao consumo do grande público” (BIRDEMAN, 1998, p. 130). Para Felix Miranda (2013) uma obra lexicográfica representa o encontro de múltiplas dimensões da linguagem em vários graus de organização, reunidos de acordo com algumas convenções, sejam elas linguísticas ou extralinguísticas, como as ilustrações, por exemplo.

Com o auxílio de novas tecnologias, o lexicógrafo, com a equipe, tem a oportunidade de otimizar e facilitar a aproximação de leitores em contextos históricos culturais da(s) língua(s) tratadas na obra, dessa forma é necessário que se sigam procedimentos para a compilação de dicionários que confirmam qualidade e segurança para os usuários. Para Faulstich (2010), os aspectos metalexográficos são parâmetros teóricos para a análise dos conceitos básicos que servem à Lexicografia.

O dicionário deve historiar a norma linguística e lexical de determinada sociedade para a qual é elaborado, de modo que, aquilo a ser documentado não esteja distante da língua falada, mas que a represente. Pois, de nada valerá a existência de uma listagem lexicográfica que não descreve ou prescreve a língua. Assim, a lexicografia contemporânea avalia o dicionário sob uma ótica distinta daquela que se tinha no passado.

Em nível de organização de obras lexicográficas, há uma gama de dicionários, os acadêmicos, os comerciais, os bilíngues, os monolíngues, os semibilíngues, os de especialidade (aqueles que tratam de uma determinada área) os temáticos (de determinado tema), entre outros. Para o presente trabalho objetivamos a análise de um dicionário bilíngue escolar, cujo par de línguas é português-ínglês nas duas direções, a partir do *Roteiro para avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos*, de Enilde Faulstich em 2011, que oferece parâmetros voltados à sistematização das informações contidas em uma obra lexicográfica ou terminológica.

BASES TEÓRICAS: OBRAS LEXICOGRÁFICAS

A elaboração de dicionários, glossários e vocabulários bilíngues cresceu consideravelmente nas últimas décadas, fato justificado por obras lexicográficas serem um dos instrumentos de acesso a conhecimentos de natureza tecnológica, social, econômica, cultural, entre outros. Para descrever o léxico de uma língua, os dicionários devem ser fundamentados em uma teoria lexical e apresentar as premissas da lexicologia e lexicografia.

De acordo com Felix Bugueño Miranda (2013), a lexicografia tem uma importância significativa para o estudo dos signos linguísticos de uma determinada língua, ela não pode ser concebida sem a lexicologia, que atua no saber como funcionam tais signos. O repertório desses signos linguísticos, como exemplo, o dicionário, contém as múltiplas manifestações da linguagem e é uma ferramenta que propicia o esclarecimento de várias questões de uma língua estudada. Miranda Bugueño (2013) define dicionário como um instrumento para a resolução de problemas linguísticos, de maneira que a perspectiva teórica que se emprega para gerar informação no dicionário ou para refletir sobre ele será sempre a linguística, ou aquela que ajude a “significar”, ou auxilie na compreensão do conjunto de informações do dicionário.

O autor ressalta que a classificação da obra dicionarística é fundamental tanto para o lexicógrafo que compõe a obra, quanto para o indivíduo que a consulta, ou até mesmo para um avaliador. Para o compilador, uma classificação das obras lexicográficas permite estruturar um instrumento de consulta a partir de um conjunto de padrões e parâmetros formais que garantam a sua real utilidade. Já, para o usuário, uma classificação de dicionários oferece um panorama das obras disponíveis, que lhe permite uma escolha mais adequada às necessidades. Por último, para o crítico de dicionários, uma classificação constitui um subsídio que contribui na tarefa avaliadora de obras lexicográficas.

O dicionário corresponde a um conjunto de unidades lexicais de uma língua, compiladas de maneira completa ou parcial, como palavras, locuções, fraseologias entre outras, ou de determinadas categorias específicas das palavras organizadas em uma ordem preestabelecida (FAULSTICH, 2010, p. 172). Nesse contexto, o conteúdo de dicionários não se restringe ao léxico, mas contempla, também, a gramática que sobrepõe as relações lexicais imediatas, constituídas na língua comum, ou seja, o dicionário reflete a marca de uso das normas, das variações e das convenções de uma língua.

O número de línguas é um critério linguístico que serve para diferenciar dicionários bilíngues de dicionários monolíngues. Quanto a classificação “escolar”, Bugueño Miranda (2013) define alguns critérios para a classificação como o tipo de informação oferecida, a forma de acesso, a densidade da nomenclatura, o tipo de linguagem da definição, as ilustrações, o projeto gráfico-material, entre outros.

Maria Tereza Bidermam (1998) argumenta que os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, e como tal, estabelece e faz uma descrição do léxico

de uma língua. Porém, o léxico não é intacto, cujo valor continua com o passar dos anos, ao contrário, ele cresce em “progressão geométrica”, nos dias atuais especialmente em virtude da grande aceleração das mudanças socioculturais e tecnológicas. Nesse contexto, a autora afirma que nenhum dicionário, por mais extenso que seja, terá a completude dos léxicos de uma comunidade, pois a dinâmica da renovação lexical é constante nas línguas.

AVALIAÇÃO DE DICIONÁRIOS

Para que a compilação de uma obra dicionarística registre a linguagem utilizada em dada comunidade, o lexicógrafo deve organizar uma obra clara, que represente um acervo lexical no apropriado uso da língua. Ao se elaborar um dicionário, é preciso seguir um determinado método. “O método lexicográfico é eclético e complexo e, por ser assim, requer que o lexicógrafo seja um linguista que conheça profundamente a língua ou as línguas que descreverá” (FAULSTICH, 2010, p. 172). Assim, exige do lexicógrafo uma ampla base teórica para que, ao elaborar um dicionário, registre as unidades lexicais de forma consciente e responsável.

Os critérios são base para comparação; um ponto de referência para que coisas sejam avaliadas. Assim, aspectos como: abrangência, valor, validade e *findability* (capacidade de se localizar informações) são alguns dos elementos que devem fazer parte de uma obra lexicográfica como o dicionário (Jackson, 2002). Nesse sentido, vários critérios de avaliação foram sugeridos, por diferentes lexicógrafos, para análises de dicionários. Macmillan (1949) listou os critérios que incluem qualidade e quantidade de informação, número de entradas, efetividade de apresentação etc. Similarmente, Read (1963) narrou um conjunto de critérios e estimou o tamanho do dicionário em vez de caracteres, palavras ou linhas no dicionário. Malkiel (1967) listou alcance, perspectiva e apresentação como critérios de avaliação. Barnhart (1969) apresentou uma lista de características essenciais para avaliação e também sugeriu que eles podem ser tratados como “critério” na avaliação de dicionários.

Gates (1972) também sugeriu um conjunto de critérios para avaliação de dicionários com base na cobertura, utilidade e facilidade de uso. Kelkar (1980) também fornece uma lista de componentes. Bharati (1991) classificou os critérios de avaliação como internos e externos de um dicionário. Jackson (2002) propôs critérios para a avaliação dos dicionários e listou os principais: vocabulário, formação de palavras, sinonímia e polissemia, definições, léxico relações, pronúncia, gramática, uso, exemplos, etimologia, críticas, etc.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo visa a análise de alguns dos componentes intrínsecos às obras lexicográficas, de forma a identificar como o autor (es) ressalta cada unidade lexical, com foco na sistematização das informações presentes no dicionário. A disposição gráfica

dos elementos, nesse tipo de obra, objetiva, além da observação da estrutura organizacional, a apresentação do material quanto ao conteúdo, a edição e a publicação. Nesse sentido, o *Roteiro para a avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos*, elaborado pela Professora Doutora Enilde Faulstich, no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos da Universidade de Brasília serviu, no ano 2018, de base para a análise da obra lexicográfica, intitulada *Oxford Escolar para estudantes Brasileiros de Inglês* (em versão impressa e CD-ROM).

SOBRE O AUTOR

Mark Temple nasceu em 31 de julho de 1964 em Bristol, Inglaterra. Formado em Línguas Modernas (Francês/Estudos Hispânicos), especialista em inglês como língua estrangeira e, desde setembro de 2000, trabalha para a *Oxford University Press*, editora da obra analisada, como um dos editores no departamento *Bilingual Dictionaries*. O autor se tornou reconhecido pelas obras lexicográficas bilíngues, responsável pela edição da série *Oxford bolso para alunos de Inglês em países latinos*, entre outros projetos. Com o auxílio de Sueli Monteiro, Ana Cláudia Suriani da Silva, Andressa Medeiros e Luciana Lujan, especialistas na área de Linguística e de Literatura, o autor compilou a presente obra em análise neste trabalho (TEMPLE, 2013).

Na comunidade linguística, é reconhecido, também, pelos trabalhos com tradução comercial *freelance*, por meio da edição de trabalhos importantes, como: tradução do Forest Stewardship Council – FSC, em 2002; edição de localização e *copywriting* para agências de tradução *lingo24.com* e *Fe-Q Ltd*; *copywriting* para maximizar *Google Bate* no *Lingo24.com*; composição e edição de textos em países e cidades para *MP3travel-guide.com*; a tradução do francês de todo o site de *roestibruেকে.ch*, uma agência de tradução suíço, e tradução de material publicitário para a mesma empresa; Tradução do espanhol do site *Banco Credit Andorra*, por *Weblations*, Espanha; tradução de resumos de trabalhos acadêmicos para o *Forestry International Review*, *Environmental Change Institute*, da Universidade de Oxford; contratos legais para a produção teatral no *Real Teatro de la Maestranza*, em Sevilha, Espanha para *Judy Daish Associates*, Londres; tradução do espanhol de perfis de empresas de Oxford Comércio Justo (2003); traduções de italiano e espanhol, e localizações em inglês britânico, para *translations.com*, Nova York. Revisor de espanhol da América Latina para a *Seiko/Oxford University Press* (TEMPLE, 2013).

Na época da edição, o autor era professor na Universidade de Oxford, Reino Unido, porém não constam informações sobre grupos de pesquisa ou associações terminológicas ou dicionarísticas que o autor tenha participado. Contudo, o dicionário apresenta-se estruturado e bem desenvolvido, o que demonstra conhecimento da Filologia da língua portuguesa, no que concerne a contextos de uso, etimologia e informações enciclopédicas nos verbetes (TEMPLE, 2013).

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra lexicográfica *Oxford Escolar para estudantes Brasileiros de Inglês* (em versão impressa e CD-ROM) do autor Mark Temple é um importante objeto de consulta entre estudantes e entusiastas em fase inicial de aprendizagem da língua inglesa. A primeira publicação desta obra ocorreu em 1999, porém a segunda edição, de 2013, atualizada conforme o acordo ortográfico da língua portuguesa, será analisada. Essa obra dispõe de um CD-ROM com uma versão digital para que o usuário consulte de uma maneira dinâmica e intuitiva os verbetes. Vale ressaltar que já é comercializado uma terceira edição do dicionário lançada em 2018 pela *Oxford University Press*. O objeto de análise trata-se de um dicionário bilíngue nas direções português-inglês (A) e inglês-português (B), com, 68.000 verbetes, expressões e exemplos; variantes do inglês britânico e americano; mais de 600 notas sobre pronúncia, gramática e aspectos culturais. A versão impressa inclui dicionário temático colorido com 24 páginas; sistema Oxford 3000™ de sinalização de palavras e orientações sobre o uso de mensagens de texto, pesos e medidas, mapas e listas de verbos irregulares. O subtítulo descreve o público para qual o dicionário se dirige, *estudantes Brasileiros de Inglês*.

SOBRE O CONTEÚDO DA OBRA

Os objetivos do dicionário dizem muito sobre para quem a obra foi escrita, de forma que a linguagem é adaptada para facilitar o entendimento do texto lexicográfico por parte do leitor. Na apresentação da obra dada pelo autor não constam elementos pré-textuais como: introdução, objetivos e justificativa, por outro lado, ele parte diretamente para as informações de auxílio ao leitor. Faz menção do público-alvo, estudantes brasileiros de inglês, já na capa, contracapa e lombada do dicionário.

Um quadro informativo, logo no verso da capa, fornece instruções de uso do dicionário denominado “Como utilizar o Oxford Escolar” o qual se divide em três partes: “Como encontro a palavra ou expressão que necessito?”; “Gramática” e “Preciso entender o significado das palavras para poder utilizá-las!”, que descrevem o conteúdo e estrutura do dicionário. Nesses trechos, o autor informa quais as palavras de uso mais frequentes, quais são as variantes britânicas, como é marcada a pronúncia de cada verbo e as notas, tanto culturais e de vocabulário para retornar a outras palavras relacionadas ao que é consultado. Mark Temple fornece informações sobre o conteúdo da obra por meio de um questionário denominado “teste sobre o dicionário”, que pode ser respondido com a consulta rápida na própria obra. Nesse teste, ele inclui dicas que ajudam o usuário a encontrar o verbo de forma correta; identificar expressões idiomáticas e onde a palavra é utilizada entre várias outras informações que podem auxiliar no aprendizado de inglês, isso reforça o público para qual a obra é direcionada.

A apresentação material da obra refere-se aos aspectos pouco notados pela maioria dos usuários, mas que contribuem para o correto uso dos dicionários. Dentre os mais relevantes, constam o prefácio, o tipo de letra empregado, ilustrações, entre outros.

Na obra analisada nota-se a ausência de prefácio, como o dicionário contempla duas línguas, inglês e português, o autor justifica o uso das ilustrações como auxílio para aprender palavras de uma mesma categoria; entender as diferenças entre as expressões; complementar a compreensão da definição de itens complexos, ou que sejam mais usados em uma língua que em outra.

Para a composição da obra lexicográfica as entradas foram organizadas em ordem alfabética, formatada em dupla coluna. A família tipográfica do verbete é Arial, em negrito e na cor azul, já as definições dos verbetes, apresenta a fonte Times New Roman, ambos com caracteres tamanho 8. A utilização de recursos gráficos negrito, itálico e realces está de acordo com o equilíbrio visual da obra, o registro das abreviações e dos símbolos constam nas últimas páginas. Há o uso de itálico faz menção à categoria gramatical contextos de uso. As locuções e colocações são identificadas com a abreviação “LOC”, realçado em azul. Vale ressaltar que, na versão eletrônica da obra, há a possibilidade de alteração do tamanho, cor e fundo do texto. Na maioria das entradas, as definições constituem-se de parágrafos ordenados, por vezes com subtópicos.

Em relação ao suporte informatizado, o autor optou por incluir um CD-ROM com o arquivo executável de um programa computacional da versão eletrônica do dicionário. Essa, apresenta vantagens significativas em relação a versão física do dicionário no que tange a forma de uso, pois a versão digital trata-se de um algoritmo que, quando atualizado, renova o banco de dados que contempla novas entradas. Além disso, dispõe de hipertextos, jogos, e áudio com a pronúncia, tanto americana, quanto britânica, que torna a navegação dinâmica, interativa e intuitiva. Por outro lado, a versão analógica do dicionário possui a vantagem de não necessitar de um computador com entrada para CD-ROM e um sistema operacional compatível com o programa.

A conformação do dicionário proporciona um prático e fácil manuseio. O tamanho e a forma da obra permitem que seja aberta e consultada com facilidade. Ao observar o aspecto físico da obra, nota-se que possui um acabamento razoável, encadernação tipo brochura e folhas com espessura, gramagem e textura, propriedades do papel que lhes conferem resistência e durabilidade, porém não há capa dura. No formato analógico, tem seu peso por volta de 500g, com dimensões: largura, altura e profundidade, 178 x 111 x 34 milímetros, respectivamente.

Quanto às referências teóricas, de onde foi extraído o *corpus*, encontra-se expresso no verso da segunda capa que a obra é originária de um projeto colaborativo que envolveu a imprensa da universidade de Oxford, dicionários Longman e Chambers, as Universidades de Oxford e Lancaster e a Biblioteca Britânica, mas não há informações específicas como ano de publicação, por exemplo, sobre os trabalhos bibliográficos consultados.

A obra é uma das mais difundidas no meio escolar, se tornou clássica. O público-alvo desse dicionário, estudantes de inglês em nível intermediário, professores do ensino básico de inglês e entusiastas, fazem constantes referências ao seu conteúdo nos textos e discursos produzidos.

As entradas cobrem a língua oral e escrita, inclui, também, neologismos, palavras derivadas, em desuso, estrangeirismo, regionalismo, palavras compostas, locuções e colocações, entre outros. Contudo, o dicionário precisa da contínua atualização para acompanhar os novos termos e expressões que surgem. A exemplo, “*brexit*”, “*as if*”. As unidades lexicais atendem de maneira satisfatória o público-alvo, se considerarmos estudantes nos níveis básicos e intermediários de inglês. Há a transcrição fonética do verbete com recurso para o leitor tanto ouvir quanto gravar a própria pronúncia na versão informatizada. Porém a obra não apresenta origem e etimologia dos verbetes, divisão silábica e fontes. Para exemplificar, os termos apresentam definições de acordo com o nível de discurso do público-alvo, como em:

- (A) **organismo** *sm* **1** (*biol*) organism **2** (*organização*) organization [...]
testamento *sm* **1** (*Jur*) will: *fazer um* ~ to make a will [...]
- (B) **endangered** /m'demdzərd/ adj ameaçado de extinção
commodity /kə'madəti/ *s* (*pl commodities*) **1** mercadoria **2** produto

No contexto de categoria gramatical, para os verbetes em português (A), a obra contempla entradas com as classes de palavras registradas na gramática tradicional, por meio da indicação de gênero: masculino, feminino e comum de dois gêneros.

- (A) **terra** *sf* **1** (campo, terreno, por oposição ao mar) land [não contável]: cultivar a ~ to work the land. *Ele vendeu as terras da família.* He sold his family's land. *viajar por terra* to travel by land [...]
terreno *sm* land [não contáveis]: *um* ~ *muito fértil* very fertile land [...]
colega *smf* **1** (companheiro) colleague: *um* ~ *meu* a colleague of mine [...]

No que se refere aos aspectos lexicológicos e terminológicos, Enilde Faulstich (1995) faz referência à sinonímia como um tipo de variação que produz variante; polissemia, como um fenômeno frequente; homônimos, como palavras que apesar de conterem elementos gráficos e/ou fonológicos semelhantes, possuem significados diferentes; marca de uso, que indica a categoria a qual pertence a entrada e o contexto, correspondente à parte discursiva plena no dicionário. Todos os elementos acima citados foram identificados no dicionário analisado, mas não há aspectos que diferenciem palavras homônimas de polissêmicas, como segue alguns exemplos.

Sinonímia¹:

- (A) **temor** *sm* fear
medo *sm* fear of (*sb/sth/doing sth*) *o ~ de voar/do fracasso* fear of flying/ failure [...]
- (B) ³ **bright** /brɑ:t/ *adj* (brighter, est) **1** brilhante, Luminoso [...]
¹ **brillant** /'brɪliənt/ *adj* **1** brilhante [...]
¹ **shiny** /'ʃaɪni/ *adj* (shinier, -iest) brilhante, reluzente.

Embora não esteja explícito, as entradas sugerem a presença de variantes, tais indícios foram obtidos a partir de inferências sobre as definições dos verbetes, como em:

- (A) **solo** *sm* **1** (*superfície da terra*) ground, soil
 (B) **ground** /graʊnd/ *substantivo adjetivo verbo* **1** solo, chão, terra [...]

Homônimos²:

- (A) **manga**¹ *sf* sleeve: *uma camisa de manga comprida/curta a long-sleeved/short-sleeved shirt* **LOC**⁴ **em mangas de camisa** in shirtsleeves [...]
manga² *sf* (*fruta*) mango [*plural* mangoes]
- (B) **subject** *substantivo adjetivo verbo* ▶ *s* /'sʌbdʒekt/ **1** assunto **2** matéria **3** tema
subject *sm* /'sʌbdʒekt/ (*pessoa, Gram*) **1** sujeito **2** súdito - a

O regionalismo, termos que marcam determinada região geográfica, é classificado como marcas de uso. Apesar de ocorrerem na obra, não constam, expressos, sinais que identifiquem estes tipos de termos, como exemplo.

- (A) **guri -a** *sm* kid
papo *sm* (*conversa*) chat **2** (*no rosto*) double chin [...]
pistolão *sm* (*contato*) contacts [*pl*]: *passaram porque tinham ~*. They passed thanks to their contacts
- (B) ¹ **mental** /'mentl/ *adj* **1** mental *mental hospital* hospital psiquiátrico **2** (*GB, gíria*) pirado
awful /'ɔ:fl/ *adj* **1** (*coloq*) horrível **2** [*uso enfático*] (*coloq*): *an awful lot of money* um monte de dinheiro[...]
sassy /'sæsi/ atrevido, desinibido, moderno

¹ ¹ Informação sobre as palavras de uso mais frequente.

² **LOC** Locução verbal

Há no dicionário entradas que apresentam diferentes contextos, por exemplo:³

- (A) **andar** ▶⁵ *vi* **1** (*caminhar*) to walk *Fomos andando até o cinema. We walked to the movie theater.* **2 andar de** to ride *andar de bicicleta to ride a bike (estar) to be* *andar ocupado/deprimido to be busy/depressed. Ela anda à procura de um apartamento. She's looking for an apartment.* **3** (*mover-se*) to move. *Essa fila não anda. This line isn't moving.* ▶ *verbo transitivo* **andar por** to be about *sth* *Ele deve andar aí pelos 50 anos. He must be about 50.* **anda!** hurry up! Para outras expressões com **andar**, ver os verbetes para o substantivo, adjetivo, etc., p. ex. **andar à deriva** em deriva e **andar de gatinhas** em gatinhas.
- (B) **roll** /rəʊl/ *substantivo, verbo* **1** rolo **2** pãozinho **3** folheado **4** balanço **5** registro, lista: *The teacher called the roll. o professor fez a chamada.* **6** maço (de dinheiro) **1** vt (fazer) rolar **2** dar▶voltas **3** enrolar-se **4** embrulhar algo [...]

Outro ponto a ser considerado é a ausência de fraseologismos nas entradas, apenas faz menções no contexto de uso dentro da microestrutura. Segue exemplo:

- (A) **bater** vt **1** to beat [...] **bater as botas** (*morrer*) to buy the farm, to kick the bucket (GB) [...]
- (B) **cost** /kɒst/ *verbo, substantivo* **1** custar, valer [...] **LOC** **cost a bomb** (GB, coloq) *custar um dinheirão* [...]

Palavras em desuso são aquelas que deixaram de ser utilizadas, se tornaram obsoletas pelo ostracismo, “sisudo”, em destaque, ou por valores éticos e legais, como em “surdo-mudo”.

- (A) **sisudo** -a *adj* serious
surdo-mudo, surda-muda *adj* deaf and dumb [...]
- (B) **milieu** /,mil'jɜ:/ meio social
heyday /'heɪdeɪ/ *s* auge, apogeu

Entradas que se referem a área de especialidade são comuns na macroestrutura com as abreviações de tais áreas, como em:

- (A) **entorce** *sf* (Med) sprain
(B) **certify** /'sɜ:tɪfaɪ/ vt (Jur) atestar [...]

Na obra analisada as remissivas são indicadas pela palavra “Ver”, recurso utilizado pelo autor com frequência para relacionar conceitos entre os verbetes. Na versão eletrônica, a categoria das remissivas são constituídas por meio de *hiperlinks*, o que otimiza a consulta, pois o usuário pode acessar, rapidamente, vários verbetes. Exemplo:

³ ▶ Mudança de classe gramatical (adjetivo, verbo, etc).

- (A) **vantagem** *sf* 1 (*proveito*) advantage [...] **LOC** Ver contar
 (B) **fine** /fam/ *adjetivo, advérbio, substantivo, verbo 1* excelente [...] **LOC** Ver cut

Há entradas com observações para explicar os seus contextos, que contribuem para o seu significado e encadeamento do discurso. O símbolo ⓘ identifica notas explicativas dos verbetes. Segue exemplo:

- (A) **alugar** *vt 1 (aluguel)t* o rente [...] ⓘ nos Estados Unidos alugar traduz-se por **rent** [...]
 (B) **front** frente [...] ⓘ note que *em frente de* traduz-se por **across from** [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra analisada é considerada clássica entre os profissionais e adeptos da área, possui uma ampla abordagem dos léxicos comumente utilizados no contexto escolar, inclusive das novas tendências que surgem a todo momento. Além disso, segue os padrões estabelecidos para compilação de material lexicográfico que lhe confere confiabilidade e qualidade para o uso.

Dentre os pontos considerados negativos acerca da constituição da obra, cabe elucidar a ausência de uma sistematização quanto a formação das palavras, pois não foram observadas simbologia ou destaques para derivação, origem e etimologia, divisão silábica, fontes e nomenclatura científica nos verbetes. Apesar de o discurso das definições abordarem aspectos que levam em consideração o público o qual o conteúdo se dirige, a microestrutura apresenta conceitos superficiais e pouco desenvolvidos na identificação da unidade lexical ao nível de discurso do falante.

A contínua reformulação e atualização da obra, por parte da Editora Oxford, trata-se de um processo continuado de inovação dos mecanismos de pesquisa como: pesquisa inversa e pesquisa nos verbetes do usuário, inclusão de notas, índice remissivo completo, histórico e *links* para o vocabulário.

Após a análise técnica do *Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês* do autor Mark Temple, recomendamos a obra com a ressalva de que, ao optar por definições mais genéricas na microestrutura o autor incorre o risco de não considerar alguns contextos que venham a surgir, observado o fato de que dicionários bilíngues não são voltados, necessariamente, para a definição das unidades lexicais, mas para a busca de equivalentes, em um determinado contexto que contemple um valor semelhante ao da palavra consultada. Apesar disso, é uma opção adequada que atende ao público-alvo, estudantes de nível intermediário e professores do ensino fundamental, um recurso viável no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. A. *Da Neologia à neologia na literatura*. In: As ciências do léxico. PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P. e NEGRI ISQUERDO, A. (Orgs.), Campo Grande, EdUFMS, 1998.
- BARNHART, C. L. *General Dictionaries*. *American Speech* 44, pp 173-178, 1969.
- BHARATI, HLN. *Sanskrit Lexicography: Theory and practice*. PhD Thesis submitted to the university of Mysore in Linguistics. (Guide Dr R A Singh Cental Institute of India Languages, 1991.
- BIDERMAN, M. T. *Os Dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas*. In: As ciências do léxico, PIRES DE OLIVEIRA, A. M. P. & NEGRI ISQUERDO, A. (Orgs.), Campo Grande, EdUFMS, 1998.
- BURGUEÑO MIRANDA, Felix. *Balanço e perspectivas da lexicografia*. In *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, nº32, p.15-37, 2013.
- FAUSTICH, E. *Avaliação de Dicionários: Uma proposta metodológica*. *Organon*, Porto Alegre, 2011, v.25, n. 50, p. 181-220.
- FAUSTICH, E. *Para gostar de ler um dicionário*. In: RAMOS, Conceição de Maria de Araujo et alli (Org.). *Pelos caminhos da dialetologia e da sociolinguística: entrelaçando saberes e vida*. São Luís, MA: EDUFMA, 2010. p. 166 – 185.
- GATES, J. M. *An analysis of the lexicographical Resources by American Biblical scholars today*. *Society of Biblical Literature*, Missoula, Montana, 1972.
- JACKSON, H. *Lexicography: An Introduction*. London/New York: Routledge. 2002.
- KELKAR A. R. *Dictioanries of Modern Indian Languages*. In: MISHRA B.B. (Ed) *Lexicography in India*. Mysore, Central Institute of Indian Languages, 1980.
- MALKIEL, Y. A typological classification of dictionaries on the basis of distinctive features in householder and sapate. *Problems in Lexicography*. Bloominton. 1967
- MCMILLAN, J B. *Five college dictionaries*. *College English*, 10 pp 214-221. 1949
- READ, A W. *Desk Dictionaries*. *Consumer reports* 28, 547-550, 1963.
- TEMPLE, M. *Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros de Inglês: português-inglês, inglês-português*. 2 ed. rev. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Capítulo 10

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: MECANISMO METALINGUÍSTICO NA ESCRITA DE DEFINIÇÕES TERMINOLÓGICAS PARA O PÚBLICO INFANTIL

Rebeka da Silva Aguiar

ASPECTOS CONCEITUAIS DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A divulgação científica é um mecanismo metalinguístico que pode ser empregado na difusão de obras terminográficas, uma vez que a linguagem técnica e científica contém conceitos, que são dominados geralmente por especialistas. Sobre a importância desse recurso, Zamboni (2001, p. 47) assegura que: “É preciso destacar, na caracterização da divulgação científica dirigida a leigos, o peso que os especialistas em comunicação atribuem ao fator “linguagem”. No trabalho de “recodificação”, parece residir a tarefa de maior envergadura que cabe ao divulgador”. Nesse sentido, a divulgação científica pode ser uma grande aliada para a sistematização de obras escolares, pois é preciso adequar o discurso complexo das ciências em um discurso mais simples, que atenda às singularidades do universo infantil.

Tornar acessível a linguagem científica, para Zamboni (2001), é o mesmo que divulgação científica, em razão de ser o termo mais recorrente pela comunidade científica brasileira e também por estar “[...] imune à eventual crítica de carregar conotação pejorativa” (ZAMBONI, 2001, p. 48). Como a expressão vulgarizar, grosso modo, significa tornar comum, popularizar e banalizar, para muitos especialistas, esse termo não é adequado para ser empregado na difusão de informações científicas numa linguagem que seja entendida por todos, eis a razão pela qual, Zamboni (2001) prefere empregar a expressão *divulgação científica*. Segundo a autora, esta unidade linguística recebe outras denominações, como: *vulgarisation scientifique* (francês), *popularizations* ou *science journalism* (inglês), *periodismo científico* (espanhol) e acrescenta no português, os termos *popularização*, *vulgarização científica* e *divulgação científica* equivalentes no mesmo espaço de comunicação. Assim sendo, para Zamboni (2001, p. 45-46), a divulgação científica é

[...] entendida, de modo genérico, como uma atividade de difusão, dirigida para fora de seu contexto originário, de conhecimentos científicos produzidos e circulantes no interior de uma comunidade de limites restritos, mobilizando diferentes recursos,

técnicas e processos para veiculação das informações científicas e tecnológicas ao público em geral.

Neste estudo¹, empregaremos a expressão divulgação científica, porque é de nosso interesse aproximar discursos escritos em linguagem altamente científica a uma linguagem mais acessível ao público em geral. Para Pasquali (1979, p. 18), autor citado por Zamboni (2001, p. 47), divulgação é “o envio de mensagens elaboradas, mediante a recodificação de linguagens críticas a linguagens omnicompreensíveis, à totalidade do público receptor disponível”. Dito de outra forma, a divulgação científica tem por finalidade difundir conteúdos que circulam em veículos de comunicação restritos aos grupos de especialistas. Na verdade, o objetivo é propagar informações científicas, escrita de maneira compreensível para um grupo amplo de pessoas, constituído tanto por especialistas em outras áreas do conhecimento, quanto por pessoas não dominantes de nenhum conhecimento técnico.

Na continuidade de nossa discussão, Bueno², citado por Zamboni (2001, p. 47) declara que a divulgação científica “pressupõe um processo de recodificação, isto é, a transposição de uma linguagem especializada para uma linguagem não especializada, com o objetivo de tornar o conteúdo acessível a uma vasta audiência”. Com os avanços tecnológicos, a ciência tem-se aproximado do cotidiano das pessoas de forma significativa, por meio, por exemplo, de tutoriais, bulas, catálogos e manuais. E Zamboni (2001), apresenta, mais uma vez, o pensamento de Bueno:

A divulgação científica inclui, para Bueno, o jornalismo científico - identificado, com rigor conceitual, como espécie da divulgação -, os livros didáticos, as aulas de ciências do segundo grau, os cursos de extensão para não-especialistas, as estórias em quadrinhos, os suplementos infantis, folhetos de extensão rural e de campanhas de educação voltadas para determinadas áreas (como saúde e higiene), os fascículos de ciência e tecnologia produzidos por grandes editoras, documentários, programas especiais de rádio e televisão etc. (ZAMBONI, 2001, p. 47).

Como podemos constatar, a divulgação científica também pertence ao universo infantil, porque a criança tem acesso à ciência por meio das obras elaboradas especialmente para elas. A preocupação em sistematizar conceitos em obras destinadas às crianças exige esforços para que o resultado seja alcançado. Faulstich (2013a) constatou essa problemática numa refinada análise da linguagem utilizada pelos especialistas responsáveis pela elaboração da cartilha dos jogos ambientais da Ema 4.³ Como vemos a seguir: “[...] mesmo sem perder o valor informativo e a riqueza de informações, apresenta um texto menos próximo da compreensão infantil e mais próximo do mundo adulto” (FAULSTICH, 2013a, p. 69). A autora constatou essa incongruência

¹ Este trabalho, que apresenta resultados da pesquisa de doutoramento *Glossário sistêmico como material didático: descrição de termos formados por elementos eruditos*, foi desenvolvido no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos – Centro LexTerm, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB. A pesquisadora recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

² A autora não cita o ano da obra de Bueno, mas indica que o excerto se encontra na página 19.

³ Disponível nas livrarias da Embrapa.

ao analisar a definição de lixo: “O lixo é tudo que alguém descarta por não querer mais ou por não perceber uma utilidade imediata. Assim, o lixo é também um resíduo, mas que foi aproveitado” (FERRAZ *et al.*, 2004, *apud* Faulstich, 2013a, p. 69). Sobre a definição a autora analisa da seguinte forma:

Nessa relação inclusiva de todo-parte, resíduo é um conceito genérico que contém o significado específico de lixo, como um tipo de resíduo. Ocorre que, na fala da criança, o conceito que prevalece é aquele que aparece na primeira afirmativa: “tudo que alguém descarta é lixo”; em outras palavras, “tudo que alguém joga fora é lixo” (FAULSTICH, 2013a, p. 69).

A discussão feita por Faulstich (2013a) esclarece a importância de se vulgarizar os textos de forma conveniente ao universo infantil, caso contrário, as obras serão apenas transcritas sem tratamento metalinguístico. Voltando às concepções de Zamboni (2001), a autora, além de caracterizar a divulgação científica, chama atenção para o sentido de partilha social, no ato de propagação de informações do universo científico e técnico, haja vista que, por meio da divulgação, é possível atingir um maior número de pessoas interessadas em conhecer determinado conteúdo. Conforme a autora, em função dos avanços tecnológicos pelos quais o mundo passa, é fundamental que, por intermédio da popularização do discurso científico, atinja as camadas menos favorecidas que se encontram afastadas do mundo letrado. Dada a relevância da ciência para todos os grupos sociais Zamboni (2001, p. 49) argumenta:

[...] é preciso chegar ao homem comum, mantido distanciado e, por isso, alienado do mundo cada vez mais especializado das ciências; e é preciso vencer a “ruptura cultural” instalada entre uma elite à qual se outorgou o direito de saber e uma massa relegada à exclusão do saber (muitos, inclusive, excluídos até da aprendizagem das primeiras letras e da aritmética mais elementar).

O desenvolvimento social vivenciado pela sociedade contemporânea permitiu o acúmulo de conhecimento, com isso em vez das ciências se aproximarem das classes menos favorecidas, ocorreu o inverso, pois os estudos ampliados ao longo dos anos não alcançaram as grandes massas. Por essa razão, a divulgação científica atua como ferramenta na tarefa de partilha social do saber, uma vez que, em vários lugares do mundo, a taxa de analfabetismo é elevada. Com isso, a população não tem acesso aos bens de consumo intelectuais, como, por exemplo, o ato de ler um livro, tarefa tão comum para pessoas que vivem em países desenvolvidos.

Nas palavras de Reis (1967, p. 702), autor citado por Zamboni (2001, p. 49), a divulgação científica compreende uma função educativa, principalmente nos países pobres “com tanta gente sem escola ou precocemente fora dela, porém ávida, de saber, ou de ascender por esse meio”. Tomando por base esse entendimento do autor, a divulgação científica pode ser a porta de entrada para o conhecimento científico, por causa da linguagem acessível empregada pelos divulgadores no ato de transplantar o discurso científico para o discurso popular. Além disso, pode ser uma forma de incluir as pessoas ao mundo da leitura científica e técnica, tão distante daqueles que nunca frequentaram uma escola ou um espaço cultural. Cumpre ressaltar que a realidade,

vivida nos grandes centros do mundo, não se equivale à realidade das populações, distantes dos saberes formais.

Segundo Zamboni (2001), se o discurso científico e técnico for redigido por especialistas, a título de exemplo, por um jornalista, o homem comum terá acesso ao conhecimento do qual foi afastado e separado, pois esse especialista utiliza diversos gêneros discursivos, como a paráfrase, o resumo e a resenha para trazer à tona aquilo que, por vezes, está oculto dos olhos da maioria dos falantes. De nossa parte entendemos que, se houver obras terminográficas elaboradas por especialistas em Terminologia e Terminografia, a divulgação científica pelos materiais didáticos, certamente terão linguagem compreensível. Os pressupostos da divulgação científica são de aproximar o discurso científico e técnico das pessoas comuns, o caso específico, dos alunos. Zamboni (2001) adverte que:

Quando ultrapassa o muro da comunidade científica, a “língua” dos cientistas torna-se, para a maioria da coletividade leiga, uma língua estrangeira, necessitando de um “tradutor” que a torne acessível à grande massa de homens comuns, dissociados da elite científica e, portanto, colocados, à margem de um saber cada vez mais técnico, numa sociedade cada vez mais funcionalmente especializada (ZAMBONI, 2001, p. 50).

Então, a divulgação científica precisa ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem na escola, desde que o professor faça o papel de divulgador, como o jornalista faz ao apresentar nas matérias jornalísticas o conteúdo científico; e o glossário, nessa perspectiva da divulgação deve ter linguagem objetiva e clara, como subsídio para o aluno sanar as dúvidas. A divulgação científica, portanto, é uma ferramenta utilizada para inserir as pessoas no mundo letrado, tendo em vista que o principal propósito dos avanços das ciências é proporcionar à população bem-estar, e, nesse quesito, a educação deve estar em primeiro lugar na lista de prioridades das políticas públicas. Como a Terminologia preenche os conteúdos dos currículos escolares, faz-se necessário a discussão desse fenômeno para a aplicação em uma obra terminográfica. Após as considerações acerca do conceito e da função social da divulgação científica, passamos ao empreendimento desse recurso metalinguístico para as crianças. Na próxima seção, mencionaremos os níveis de análise para a divulgação científica do discurso conceitual de termos para o público infantil.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO DISCURSO CONCEITUAL DE TERMOS PARA O PÚBLICO INFANTIL

Conforme discutimos na seção anterior, a divulgação científica é um fenômeno recorrente no que se refere à elaboração de materiais didáticos e paradidáticos para as crianças. Nesse seguimento, Zamboni (2001) apresenta uma análise do texto *O mistério das tartarugas roubadas*, escrito especialmente para crianças, publicado na revista *Ciências Hoje*, do cientista Cléber J. R. Alho, um estudioso das tartarugas da Amazônia. A autora analisa esse texto, com base em três níveis de análise: organização textual,

sintaxe e vocabulário, seguindo a metodologia de Myers (1994).⁴ Interessamo-nos, aqui, comentar a análise feita sobre o vocabulário.

Segundo Zamboni (2001), o vocabulário está centrado em termos do cotidiano, provenientes da linguagem familiar do dia a dia. Para explicar os termos utilizados na narrativa, a pesquisadora afirma que o cientista quebra o fluxo do texto para explicar o significado, como acontece com o excerto, a seguir:

Em janeiro do ano passado, fiz uma viagem até a reserva biológica do Rio Trombetas, no Pará, para acompanhar o nascimento das novas tartaruguinhas. Reserva é uma área de que o governo toma conta para assegurar a conservação de certas espécies animais e vegetais, consideradas raras” (ZAMBONI, 2001, p. 127. (grifo da autora).

Para Zamboni (2001), a explicação é um recurso metalinguístico essencial porque torna o texto destinado às crianças mais didático de fácil compreensão. Fora esses recursos, a autora finaliza com destaque para a conotação, como um mecanismo metalinguístico, assim considerado por ela na análise do texto do cientista. Mais dois fragmentos, servem exemplo: “Escolhido o local, a tartaruga faz um buraco de mais ou menos 60 centímetros de profundidade [...]. O fundo do buraco fica liso *que nem tigela*”. (ZAMBONI, 2001, p. 127). “Cada tartaruga pode botar mais de cem ovos de uma vez, todos redondos como bola de *pingue-pongue*” (ZAMBONI, 2001, p. 127).

Como visto, a divulgação científica, situa os objetos no texto. Neste trabalho, o mecanismo será aplicado à terminografia para crianças. Seguimos Zamboni (2001) e elegemos quatro níveis de análise semelhantes aos selecionados pela autora, a saber: discurso, semântica, gramática e léxico, que desenvolveremos a seguir.

DISCURSO

O discurso é o sistema da língua responsável pelo uso dos enunciados nas distintas esferas da comunicação, ou seja, é o sistema que ordena as categorias e as subcategorias organizadas no *lexicon mental*, com a intenção de haver comunicação entre o locutor e o interlocutor. Acrescente-se ainda que o discurso não se forma de estruturas linguísticas arbitrárias, mas sim de lexemas ou termos já instituídos na sociedade, por isso, quando os falantes interagem, precisam estar imersos num campo discursivo, para garantir a comunicação eficaz, e, dessa forma, dar ao discurso o sentido quando expresso em espaços sociopragmáticos marcados, Castilho (2014, p. 133) afirma que:

⁴ “Esse autor, que examinou as diferenças linguísticas em textos científicos e popularizados na área da biologia molecular, defende que muitas dessas diferenças podem ser descritas em termos de narrativas subjacentes contrastivas, que veiculariam duas visões de ciência contrastantes entre si. Os artigos científicos criam o que ele chama de narrativa da ciência: eles seguem o argumento do cientista, organizam o tempo em séries paralelas de eventos simultâneos e enfatizam na sintaxe e no vocabulário a estrutura conceitual da disciplina. Os artigos popularizados, por sua vez, apresentam o que ele chama de narrativa de natureza, na qual o assunto é uma planta ou um animal, e não a atividade científica em si mesma. A narrativa é cronológica e a sintaxe e o vocabulário enfatizam a exterioridade da natureza em relação às práticas científicas” (ZAMBONI, 2001, p. 125).

O discurso é aqui entendido como o conjunto de negociações em que se envolvem o locutor e o interlocutor, através das quais (i) se instanciam as pessoas de uma interação e se constroem suas imagens; (ii) se organiza a conversão através da elaboração do tópico discursivo, dos procedimentos de ação sobre o outro ou de exteriorização dos sentimentos; (iii) se reorganiza essa interação através do subsistema de correção sociopragmática; ou (iv) se abandona o ritmo em curso através de digressões e parênteses, que passam a gerar outros centros de interesse (CASTILHO, 2014, p. 133).

Para Martelotta (2011, p. 58), o discurso é “o uso criativo da língua nos diferentes contextos da comunicação”. Nesta perspectiva, é por meio do discurso que o falante se relaciona com o outro nas situações comunicativas, para isso, não basta somente conhecer os fonemas, os morfemas e a estrutura dos sintagmas, mas também ajustar a gramática ao contexto onde está inserido. Em vista disso, para cada ato comunicativo, é necessário expressar-se de uma determinada forma, com o intuito de se encaixar nos padrões linguísticos estabelecidos socialmente, porque a efetivação do discurso exige o envolvimento de aspectos linguísticos e extralinguísticos. Assim, na escola o estudante conhecerá os diversos discursos que formam as terminologias e aprenderá que cada área do conhecimento é designada por termos específicos que caracterizam a funcionalidade da linguagem de especialidade.

Neste artigo, a divulgação científica do nível discursivo se dará na escrita do texto definatório do glossário, uma vez que utilizamos recursos metalinguísticos, como frases curtas e explicações para facilitar o entendimento do aluno no processo de aprendizagem dos conceitos científicos. Além disso, empregamos letras grandes e coloridas para marcar os termos-entrada, sistema de remissivas por meio dos *hiperlinks*, ilustrações e estruturação de campo lexical. Posto isso, pretendemos demonstrar que o discurso terminológico é o uso criativo do verbete, pois esse elemento do glossário descreve e explica o uso pragmático do termo, seja por meio da definição, seja por meio do contexto de ocorrência.

SEMÂNTICA

A semântica integra o estudo do significado interno da estrutura do lexema. No pensar de Lyons (1987⁵, p.115): “A semântica é o estudo do significado das palavras, das frases e dos enunciados”. Castilho (2014, p. 122) observa que “a semântica é o sistema através do qual criamos os significados” (2014, p. 122). Dentro desse contexto, Abreu (2012, p. 524) explica:

Em linhas gerais, os autores dizem que certos formativos eruditos – geralmente prefixos greco-latinos ou elementos de composição neoclássica -, apesar de não figurarem autonomamente na cadeia sintagmática, apresentam autonomia semântica, mas não funcionam como uma forma livre.

⁵ A primeira versão em Língua Inglesa foi publicada em 1981.

Os formantes gregos e latinos, formantes de termos em línguas românicas possuem o mesmo significado, considerando o princípio de que o discurso terminológico científico prima por uma padronização dos conceitos. Assim, o significado do termo *biologia* na escrita científica é o mesmo, pois o significado linguístico está no étimo do grego. Seguindo o pensamento de Abreu (2012), mencionamos que o significado de um termo com formativo erudito depende do significado de seus formativos constituintes na composição sintagmática, mas o significado dos formantes não dependerá do significado do discurso em que aparecem.

Na pesquisa de doutoramento, nos interessava discutir o signo linguístico em sua completude, visto que o significante dos termos com formativos eruditos se compõe de formativos gregos e latinos e, estes, por sua vez, contêm significados cristalizados. Apreendemos por significado a parte do signo linguístico, que juntamente com o significante, forma o signo linguístico (SAUSSURE, 2012). Henriques (2011, p. 9) assim interpreta Saussure acerca das duas faces do signo: “O significante é o dado concreto do signo, a sua realidade material, tanto do ponto de vista sonoro quanto gráfico. Já o significado é o dado imaterial, conceitual do signo, algo que remete a uma representação mental provocada pelo signo”.

O significado é imaterial, porque não é constituído de matéria, mas, sim de uma representação abstrata, conceitual, mental, portanto, não é palpável. O significante é material porque tem uma face acústica e uma face gráfica. Em vista disso, ambos são dependentes porque o significado sem o significante é semelhante a um computador sem *software*, ou ainda, é semelhante a uma internet sem computador. Numa perspectiva mais prática, podemos dizer que com frequência utilizamos os parâmetros da semântica no cotidiano, pois geralmente procuramos compreender o que significam palavras usadas nos discursos.

Neste trabalho, a divulgação científica, do nível semântico, corresponde à descrição dos significados dos formantes eruditos na estrutura do verbete, porque se o estudante conhecer os sentidos desses elementos poderá aprender novos termos que tenham o mesmo formante, e poderá ter uma aprendizagem mais eficiente dos termos constituídos pelos elementos eruditos.

GRAMÁTICA E LÉXICO NA TERMINOLOGIA

O sistema gramatical é fechado, do ponto de vista da mudança linguística, quando comparado ao sistema que recebe influência direta dos falantes. O domínio da gramática pelo falante está condicionado ao pleno uso das estruturas nos reais espaços de interação. Com relação a essa questão, Martelotta (2011, p. 56) certifica que: “A habilidade linguística do falante é, então, vista como constituída das regularidades no processamento mental da linguagem em situações de uso”. Por conseguinte, o falante busca no sistema linguístico formas que se adequem ao ato comunicativo que contenham termos científicos. Assim, se os estudantes entenderem que as terminologias clássicas são formadas por elementos compostos, adquirirão novos termos, já que os

formantes se repetem numa diversidade de termos, na maioria das vezes, com o mesmo significado semântico. A formação linguística de termos é pouco explorada pelos proponentes de glossários, principalmente para crianças; nesse aspecto, esperamos que o modelo de glossário proposto contribua para a aquisição do conhecimento lexical, gramatical e semântico de expressões linguísticas de natureza erudita.

Visto que há falhas na informação científica nos materiais didáticos que descrevem o léxico terminológico, conduzimos nossa pesquisa para recuperar o valor gramatical e semântico dos termos com formativos eruditos. Para isso, a inspeção no passado se faz necessária, por isso, é pertinente dizer que no ato de divulgação científica dos termos com formativos eruditos para crianças, a intenção é mostrar que as estruturas linguísticas com formantes greco-latino carregam um significado semântico que deve ser buscado na etimologia das palavras. Portanto, conhecer o étimo da palavra é uma estratégia de linguagem que demonstra que as categorias cognitivas presente no léxico, que muitas vezes se tornam *opacas*, são detentoras de significados, razão pela qual o inventário linguístico não é totalmente arbitrário, mas também motivado, especialmente pelos formantes dos termos.

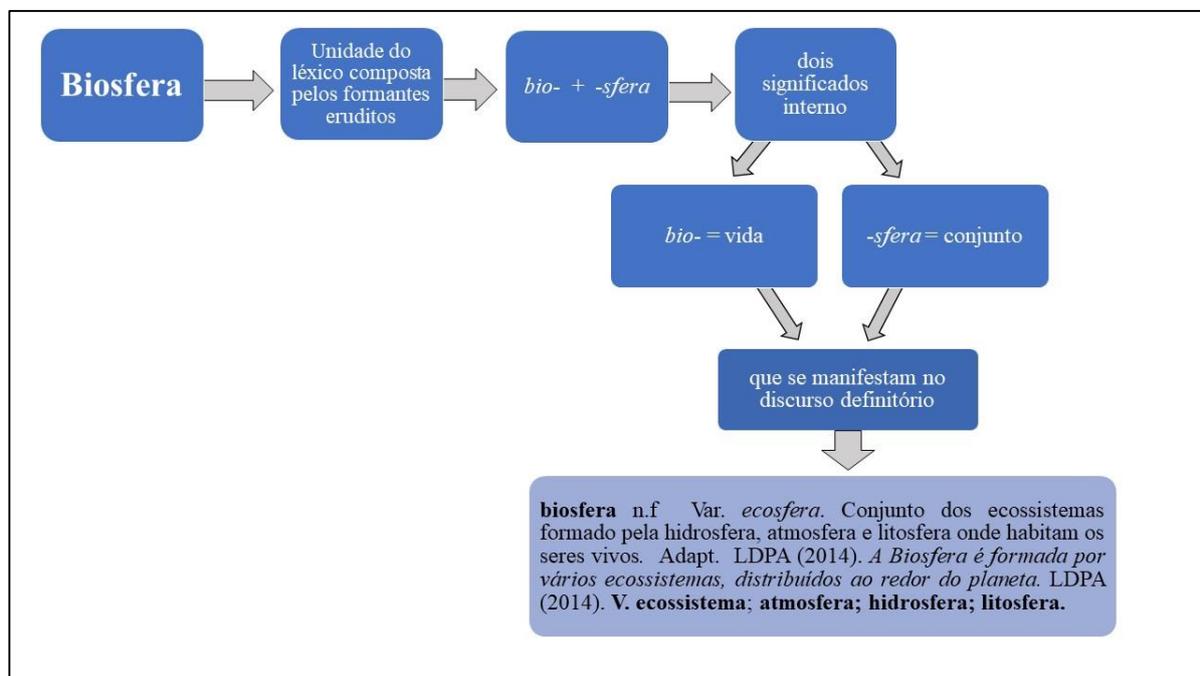
Mediante esse raciocínio, a divulgação científica do nível lexical decorrerá do uso de vocabulário mais próximo da realidade linguística dos estudantes no ato da sistematização da escrita da definição terminológica. Merece comentários, na finalização desta parte, a divulgação científica do ponto de vista linguístico.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PONTO DE VISTA LINGUÍSTICO

Do ponto de vista linguístico, consideramos não só a relação binária do signo linguístico, significante e significado, mas também as funções pragmáticas. Isso porque as definições dos dicionários de língua comum, não seguem critérios e padrões linguísticos que satisfaçam o grau de abstração dos estudantes do 6º ano do EFII. Faulstich (2011a, p. 191) adverte que: “Em cada unidade do verbete, o autor [de uma obra] reúne as informações de gramática e de léxico que descrevem a entrada, de forma que o leitor tenha, naquela estrutura mínima, o máximo de informação”.

Desse ponto de vista, a definição é a parte mais importante de um verbete, porque descreve as propriedades conceituais das unidades lexicais, de modo que o leitor do dicionário ou glossário compreenda o significado do objeto descrito. Com esse pressuposto, entendemos que o ensino de terminologias, principalmente, que contenham expressões linguísticas greco-latinas, deve se sustentar num modelo que considere a compreensão linguística do termo, como reunimos no mapa conceitual que segue.

Figura 1: Descrição do termo biosfera



Fonte: Dados da pesquisa

Esse esquema explicita que os formantes eruditos se encontram no léxico, constituídos por formantes grego e latino; a justaposição dos formantes padroniza a unidade linguística, com significado que se manifesta no discurso. O elaborador de dicionário didático deve, antes de tudo, decompor em partes termos que contenham mais de um elemento de formação para que ele próprio entenda os significados e possa, depois disso, compor a definição adequada à compreensão do aprendiz.

Com relação à composição do verbete, Faulstich (2014, p. 378) também explica que “a entrada é um signo cuja compreensão dá-se por meio de uma paráfrase que interpreta, no mundo exterior, o que o signo quer dizer. Nestes termos, a linguagem descritora é responsável pela compreensão do conceito que faz a ponte do significado entre a entrada e definição”. O terminógrafo, ao escrever a definição de um glossário especializado, necessita ter conhecimento da linguagem científica, caso não tenha, a pesquisa em bons livros da área facilita a compreensão do conceito, além de consultar o especialista da área para validar o conteúdo semântico da definição proposta.

Neste trabalho, a escrita de definições vulgarizadas segue princípios linguísticos precisos, a fim de que o leitor possa aprender as linguagens terminológicas que, no dia a dia está a nossa disposição, em razão da dinamicidade do mundo científico. Daí a importância da boa definição, da representação do signo linguístico. A linguagem, empregada nas definições dos termos científicos e técnicos do Dicionário Aurélio Júnior - DAJ (2011) e do Dicionário Aurélio - DA (2004), mostra-se complexa para o nível linguístico do estudante do EFII, sobretudo, dos alunos do 6º ano, por causa da falta de critérios na composição do verbete.

Concernente à escrita da definição, Faulstich (2011a, p. 187) esclarece: “Se o dicionário tiver crianças como público-alvo, as informações devem ser breves porque, também, o verbete é mais sucinto”. Por essa razão, procedemos à um redimensionamento do texto definitório, com o intuito de atender às singularidades do público-alvo. Desse modo, o glossário desenvolvido busca preencher parte dessa lacuna, com o propósito de ofertar aos estudantes um material de forma sistêmica para facilitar a aprendizagem de terminologias. Na próxima seção, enfatizaremos o redimensionamento do texto definitório.

REDIMENSIONAMENTO DO TEXTO DEFINITÓRIO

Do ponto de vista social e linguístico, as definições dos termos com formativos eruditos em dicionários e glossários devem estar padronizadas para atender ao nível de aprendizagem de estudantes do EFII, no entanto observamos que a linguagem descritora das definições do DAJ (2011) não está adequada à faixa etária, do 6º ano. Apesar de esse dicionário ser direcionado para esta etapa do ensino, apresenta uma linguagem mais próxima do universo adulto.

Ademais, a motivação social para a realização desta pesquisa encontra-se na ausência de materiais terminográficos adequados para crianças. Embora no Brasil haja dicionários infantis que contenham termos científicos, estes não são suficientes para sanar as particularidades linguísticas que a aprendizagem exige. Em razão disso, é indispensável a elaboração de obras lexicográficas e terminográficas concebidas, especialmente, para estudantes de diferentes anos de escolaridade, visto que, “por ter curiosidade por palavras e significados, a criança precisa ser motivada a consultar os dicionários [glossários], para que, também, desenvolva o espírito crítico em torno da gramática do léxico e dos significados” (FAULSTICH, 2013a, p. 80).

Nesse sentido, o glossário atua como um instrumento facilitador que promove o conhecimento especializado, com o propósito de satisfazer as perspectivas do mundo científico, técnico e tecnológico, à medida que a sociedade eleva o índice de letramento. Esses fatos justificam a elaboração de glossários especializados para estudantes da Educação Básica. O componente curricular *Ciências da Natureza* faz parte do currículo, desde o EFI, contudo é a partir do 6º do EFII que se estuda essa unidade numa perspectiva científica, e é nessa fase que o indivíduo processa os conceitos dos termos específicos.

Diante dessas considerações, justificamos a sistematização de um glossário com os termos da disciplina *Ciências da Natureza*, por não haver glossários terminológicos de termos com formativos eruditos para os estudantes do EFII. Nesta perspectiva, o glossário é uma ferramenta que possibilita ao estudante pesquisar os conceitos científicos, por ser um suporte para divulgação científica. Nessa direção, Faulstich (2013a, p. 61) argumenta que

na contemporaneidade, os recursos tecnológicos avançados dão praticidade e dinamismo à vida, independentemente da faixa etária. Como resultado, crianças e

adultos acompanham as mudanças do mundo e acrescentam ao vocabulário a terminologia da ocasião. (FAULSTICH, 2013a, p. 61).

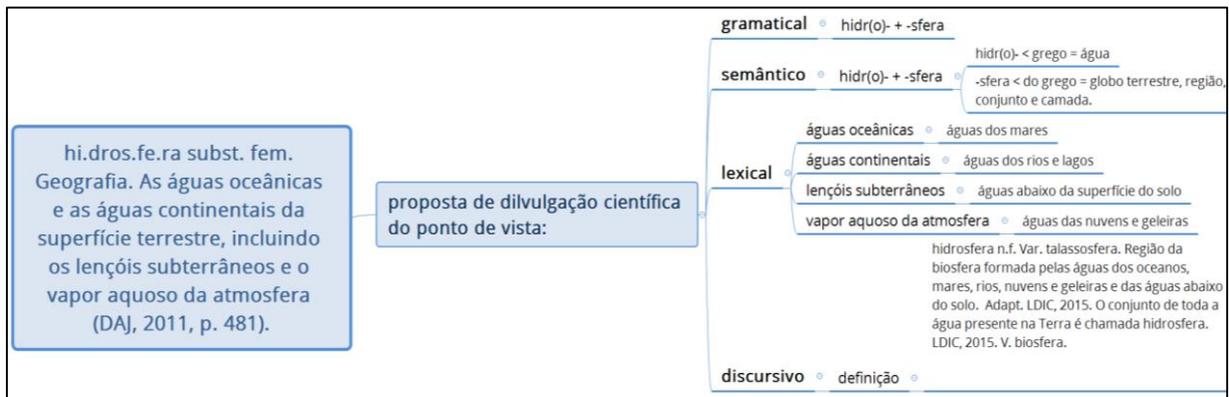
Com os avanços tecnológicos, as terminologias se aproximaram dos leitores, uma vez que a difusão do conhecimento aumentou significativamente. Hoje, existem políticas linguísticas que promovem a elaboração de livros didáticos, livros de literatura, além de dicionários escolares, conforme a faixa etária do usuário. No entanto, vale destacar que, embora haja políticas linguísticas dessa natureza, são necessários profissionais especializados para a elaboração de obras lexicográficas e terminográficas.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA APLICADA ÀS DEFINIÇÕES

Uma análise das definições do DAJ (2011) demonstrou que a escrita do texto definatório dos termos não está de acordo com as particularidades linguísticas do usuário, tendo em vista que os conteúdos científicos e técnicos, veiculados, naquela obra, não empregam uma linguagem, consoante ao perfil linguístico dos estudantes. Essa falta de adequação compromete o ensino e a aprendizagem dos termos que constituem a linguagem de especialidade dos componentes curriculares, uma vez que o DAJ (2011) descreve definições com vocabulário do universo adulto. A sociedade contemporânea exige um sujeito cada vez mais letrado, que conheça diferentes gêneros textuais e demonstre amplo conhecimento dos aspectos sociais, educacionais, culturais e científicos.

As definições foram adaptadas, segundo as regras de divulgação científica. Como já discutimos, é um recurso metalinguístico, que possibilita a transposição de informações, com alto teor terminológico para código adequado ao nível linguístico do público-alvo. A adaptação de uma linguagem complexa por linguagem acessível tem sido, na pesquisa, um processo de divulgação científica que assume uma função metalinguística para facilitar a compreensão do significado dos termos, como demonstramos no exemplo de hidrosfera. O procedimento seguido foi, em primeiro lugar, compilar o verbete do DAJ (2011), depois indicar as expressões que necessitavam ser reescritas. Do verbete *hidrosfera*, destacamos *águas oceânicas*, *águas continentais*, *lençóis subterrâneos* e *vapor aquoso da atmosfera*, e, em seguida, apresentamos as substituições metalinguísticas, *águas dos mares*; *águas dos rios e lagos*; *águas das nuvens e geleiras*; e, *águas abaixo da superfície do solo*, consoante se nota na figura 2.

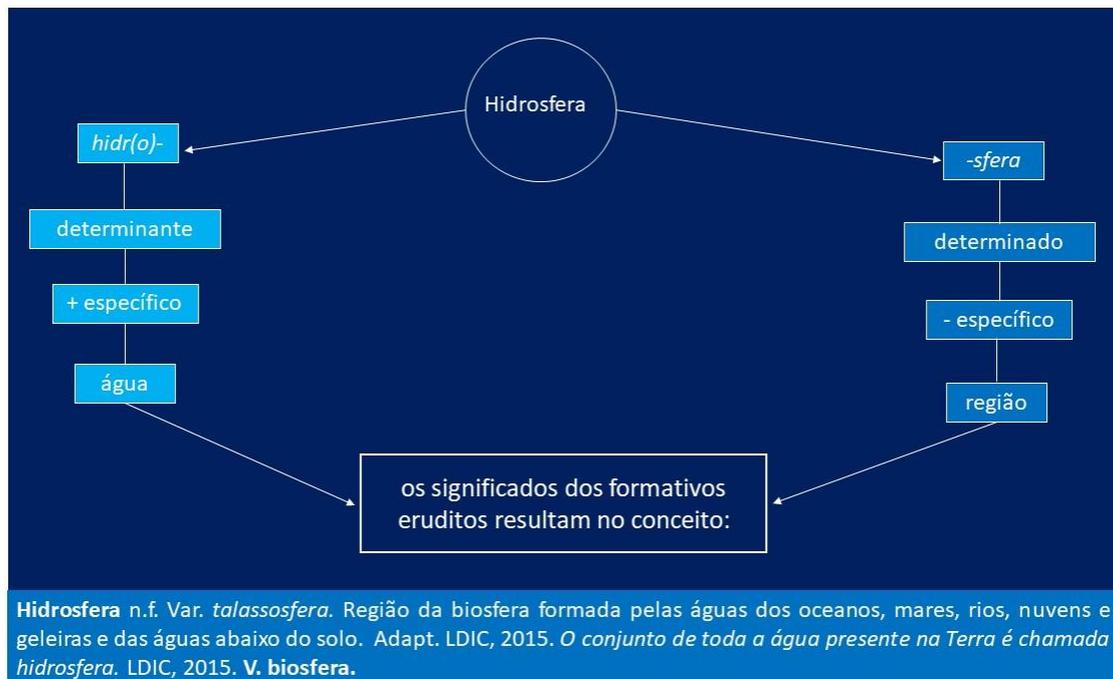
Figura 2: Divulgação científica do termo *hidrosfera*



Fonte: Dados da pesquisa

Explicamos, então, que o termo é constituído de dois formativos eruditos que obedecem às regras gramaticais da língua. Do ponto de vista semântico, a compreensão do significado implícito nos formativos eruditos coopera para a aprendizagem conceitual do termo, bem como de outros termos, que contenham em sua base o mesmo formativo. Do ponto de vista lexical, a transposição do vocabulário complexo para um vocabulário mais acessível permite que os conceitos científicos e técnicos sejam aprendidos. Do ponto de vista discursivo, o texto se equipara ao nível de compreensão de alunos do EFII porque a paráfrase da definição torna-se precisa, como vemos na figura a seguir.

Figura 3: Termo *hidrosfera*



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura, o formativo *hidr(o)-* apresenta significado mais específico que o formativo *-sfera*; esclarece que os elementos eruditos contêm significados internos que são

recuperados no contexto pragmático, por intermédio da definição. No texto definitório, por exemplo, o formativo *-sfera* corresponde ao hiperônimo região, mas em outros termos equivale a conjunto e camada. O formativo *hidr(o)-*, que significa água, aparece em mares, rios, nuvens, geleiras e águas abaixo do solo. O verbete completo de *hidrosfera* resultou assim:

Figura 4: Verbetes *hidrosfera*



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura acima ilustra o verbete no *Glossário sistêmico de termos formados por elementos eruditos para estudantes do 6º ano do EFII*, disponível no site <https://rebekadoutorado.wixsite.com/cienciasdanaturezaef>, elaborado como produto final da pesquisa de doutorado *Glossário sistêmico como material didático: descrição de termos formados por elementos eruditos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um glossário escolar para o 6º ano do EFII deve apresentar as funções de atender às peculiaridades do público-alvo, com base em projetos bem estruturados. Projetos corretos consideram a linguagem que fazem parte das conversas do cotidiano também de crianças que usam o discurso terminológico no cotidiano. Um glossário bem elaborado expõe pressupostos da divulgação científica, uma vez que o léxico especializado é de compreensão mais difícil; nesse caso os procedimentos metodológicos precisam estar bem claros num material didático que fundamentará a compreensão.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Sabrina Pereira de. Sobre a presença de elementos eruditos na formação de termos: entre a derivação e a composição. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, Terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2012. Versão revisada e ampliada. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sabrinapereiradeabreu/>. Acesso em 6 jan. 2019.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- FAULSTICH, Enilde. Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica. In: TERMISUL 20 anos: Terminologia, Terminografia e Tradução. **Organon**. Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Vol. 1, n. 1, Porto Alegre: UFRGS, 2011a.
- FAULSTICH, Enilde. A Terminologia da criança na conversa do dia a dia. In: **Terminologia: uma ciência interdisciplinar**. MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo; NADIN, Odair Luiz. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013a.
- FAULSTICH, Enilde. Características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. In: ISQUERDO, A. N; DAL CORNO, G. O. M. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**, Vol. 7. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 3ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos; ilustrações Alex Sande. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. **Léxico e Semântica: estudos produtivos sobre a semântica e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica**. Campinas: Autores associados, 2001.

Capítulo 11

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE LEITURA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Antonia Mikelce Souza da Silva

Tatiane Castro dos Santos

Rosane Garcia

Mais de duas décadas se passaram após a divulgação dos PCN – os documentos norteadores que trouxeram à educação brasileira, entre as muitas orientações, indicações pedagógicas que apresentavam uma nova perspectiva para o ensino da leitura. Tal perspectiva, embasada primordialmente no conceito de letramento – termo que surgiu para se referir ao impacto social do uso da escrita (KLEIMAN, 1995) – e na noção de gêneros do discurso concebida por Bakhtin, apresentou à escola proposições que superassem as metodologias didáticas tradicionais direcionadas exclusivamente ao processo de alfabetização. Desde então, incontáveis pesquisas e formações para professores foram realizadas, no intuito de adaptar o ensino às novas proposições.

Apesar disso, a temática do ensino de leitura ainda parece distante de se esgotar. No interior da escola pública de ensino fundamental, as dúvidas dos professores, quanto ao desenvolvimento de atividades necessárias à consolidação de habilidades leitoras que correspondam às práticas letradas, ainda são um desafio a ser vencido. As evidências do que chamaríamos de insegurança pedagógica são os poucos resultados de nossas escolas públicas em avaliações externas, como o SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – o qual têm demonstrado grandes limitações no processo de ensino e aprendizagem de leitura no estado (ACRE, 2016).

Embora cientes de que tais limitações tenham origem em variadas causas que não se restringem unicamente às pedagógicas, trazemos à luz das reflexões de teóricos e pesquisadores da área, um estudo sobre um fator que se supõe estar relacionado a limitações didático-pedagógicas e, conseqüentemente, à improficiência leitora. Trata-se da importância de se definir o objetivo da atividade de leitura em sala de aula, tendo em vista as variações de propósito leitor comuns às práticas de comunicação usuais na sociedade. Portanto, uma ação da escola e do professor que é primordialmente norteada pela concepção de letramento.

Serão demonstrados, nesse intuito, por meio de análise documental de registros de acompanhamentos pedagógicos em aulas de leitura, os procedimentos utilizados por professores de uma escola pública para a motivação da atividade leitora, a fim de se

chegar se de fato eles existem ou se são determinados adequadamente os objetivos desse tipo de atividade.

Pretendemos, por fim, suscitar indicações pedagógicas que contribuam para desfazer possíveis equívocos, com proposições que melhorem o ensino da leitura, no sentido de definir o estímulo à ação leitora, levando em consideração suas diferentes funções e finalidades sociocomunicativas.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Nos diversos segmentos da sociedade, encontram-se diferentes tipos de textos que cumprem determinadas funções e atendem a necessidades comunicativas do grupo social. Bakhtin (1997) soube perceber as nuances de certas pretensões retóricas que se configuravam de forma relativamente estável, em sua composição, tema e estilo; concebendo, assim, a noção de gênero discursivo.

Essa noção aliada à concepção de letramento – apresentada no Brasil por Kleiman (1995) e Soares (2003) para se referir à apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais – impactaram positivamente a educação escolar. Até então, era comum o uso didático do que chamaríamos de “protótipos” de texto, descontextualizados, sem previsão de propósito ou destinatário. Eram escritos somente, como lembra Antunes (2010), com o fim de treinar aspectos da linguagem escrita na norma padrão.

A combinação entre a noção de gênero e de letramento, proposta em diretrizes curriculares brasileiras apontou novos rumos para o ensino da leitura aos docentes, não só de língua portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento e de todos os níveis de ensino. É válido ressaltar que essa mudança de rumos educacionais se deu, basicamente, pela evidência de que cada gênero cumpria necessidades e intenções enunciativas específicas em uma dada esfera social, fato que a escola não poderia negligenciar (BRASIL, 1997).

Todas as proposições e indícios levam a crer que a escola possa ter entendido, enfim, o que hoje nos parece óbvio: cada texto possui uma função específica, que precisa ser respeitada e explorada pedagogicamente, para que ele seja adequadamente compreendido. Referimo-nos aqui a uma premissa embutida nos dizeres de Antunes (2010, p. 69) ao argumentar que “Nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem se que pretenda cumprir com ele determinado objetivo”.

No entanto, não foi à toa que suscitamos a problemática. Entre as várias questões que podem circundar o tema da leitura como objeto de ensino e de aprendizagem, é considerado relevante o ensino de leitura pautado em objetivos didáticos e sociais para se empreender habilidades leitoras diversas. Por isso, buscamos dar ênfase a essa discussão: “A escola estaria de fato estabelecendo os objetivos da atividade leitora dos textos que utiliza, conforme os objetivos preconizados na realidade social em que circulam? Ou as proposições para a leitura dos textos na escola continuam a negligenciar a função social que eles comumente possuem? Se houve mudanças nesse sentido, quais foram? E como é desenvolvida atualmente essa importante tarefa pedagógica?”

Pensando nessas questões, apresentamos indicações teóricas que referenciem não apenas a inegável importância dessa temática ao ensino escolar, mas que proporcionem reflexões sobre o trabalho que temos promovido com a leitura em nossas salas de aula. Já que, como diz Kleiman (1995, p. 96) sendo “a escola, a mais importante das agências de letramento” precisa estar atenta ao papel que deve exercer na mediação, na motivação e, conseqüentemente, na adequada definição dos objetivos da leitura como exercício de caráter social.

O RESPEITO AO PROPÓSITO COMUNICATIVO DE CADA GÊNERO: UM COMPROMISSO DO PROFESSOR AGENTE LETRADOR

Constituindo-se como premissa da composição textual, é necessário que a escola consolide ao menos o trabalho de reconhecimento da finalidade da leitura de textos com os quais trabalha. Porquanto, além de ser uma ação da lógica textual, a definição do propósito enunciativo institui-se como parte intrínseca a qualquer atividade sociocomunicativa, como defende Antunes (2010, p. 69),

Esse propósito, que é parte de qualquer atividade de linguagem, pode ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc. A série desses propósitos é praticamente inesgotável.

Assim, tão inumeráveis quanto os gêneros textuais são também as possibilidades de propósitos comunicativos. Além de que, em um mesmo texto, podem-se ainda combinar diferentes objetivos como, por exemplo, ao escrever uma carta pessoal para relatar fatos, podemos também convencer o destinatário sobre um ponto de vista e suscitar emoções entre os interlocutores (ANTUNES, 2010).

O fato é que, de um modo ou de outro, como afirma Antunes (2010, p. 70), “entender um texto supõe a habilidade de identificar esse propósito”. Essa mesma ideia é reforçada por Kleiman (1989), quando reconhece que a compreensão e a capacidade de processar um texto são melhoradas significativamente ao ser atribuído um objetivo à tarefa de leitura. Nesse sentido, destaca-se o papel da escola que, junto ao professor, constitui, respectivamente, o ambiente e o agente favoráveis à aquisição da cultura letrada pelos alunos (SOUZA; SERAFIM, 2012). Sendo, portanto, responsáveis pela mediação entre os estudantes e os atributos do texto, entre os quais se relevam seus propósitos.

Compreendemos que, como outras habilidades de análise de recursos e critérios de composição textual, a identificação de propósitos do texto necessita de orientação pedagógica adequada para ser desenvolvida pelos alunos. É aqui que entra o papel docente como *agente de letramento*, aproveitando-se do conceito de Kleiman (2005) para se referir ao professor que busca utilizar de modo consciente as práticas sociais de uso da escrita em suas aulas.

Um professor agente de letramento tanto respeita os propósitos sociocomunicativos dos textos, quanto promove estratégias e intervenções necessárias para que seus alunos desenvolvam a habilidade de reconhecê-los. Por entender que, dessa forma, contribui para a construção da competência leitora, da compreensão global do texto e das pistas discursivas que expressam as múltiplas intenções que o texto possa representar.

A MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA EM SALA DE AULA

Até o momento, temos abordado o propósito comunicativo como um dos aspectos intrínsecos ao próprio texto. Contudo, pretendemos, neste artigo, um detalhamento das situações de comunicação que se referem à outra margem do processo de leitura: o leitor/receptor. O que defendemos, nesse caso, são ações pedagógicas sensíveis tanto ao propósito que o texto já possui quanto às estratégias necessárias para definir claramente os objetivos de leitura para o aluno.

Trata-se, pois, de dar sentido ao ato da leitura para o aluno, uma vez que ele precisa ter clareza sobre o que irá fazer, conhecer, pensar ou produzir a partir de determinada leitura. Para isso, faz-se imprescindível que o professor estabeleça desafios que norteiem o “para quê” o estudante deva realizar tal tarefa e o que se espera exatamente de sua atuação. Esses desafios, como componentes dos objetivos fundamentais da leitura, precisam ser concebidos como a primeira condição para a ação leitora e poderão ser um estímulo mais eficaz se houver ajuda e confiança do professor na capacidade do aluno (SOLÉ, 1998).

Além da clareza, outra situação que precisa ser levada em conta no procedimento de motivação é a aproximação a contextos reais de necessidade comunicativa. Solé (1998, p. 91) cita como exemplos casos em que a criança lê para sentir prazer, mas também de situações mais precisas, como “resolver uma dúvida, um problema ou adquirir informação para um projeto”.

Há ainda uma ressalva de Colomer e Camps (2002) a considerarmos sobre uma modalidade bastante difundida na escola, que geralmente acontece desprovida de um propósito real: a leitura em voz alta. Quanto a esta modalidade, é habitual e bastante valorizada na sala de aula, por exemplo, a prática da “leitura fragmentada”, em que cada aluno é convidado a *oralizar* partes ou parágrafos do texto impresso. Acredita-se que assim se ensine a ler proficuamente, o que subverte outras modalidades consideradas mais significativas, como a leitura silenciosa e a colaborativa, na qual o professor assume a posição de orientador e mediador da compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Constatamos, portanto, que para cumprir bem a tarefa de motivar previamente o ato de ler é importante planejar os desafios que serão lançados à turma, tendo em vista as situações que retratem contextos de uso real dos textos a serem lidos. Já que, na vida em sociedade, não costumamos ler sem que haja previamente uma motivação funcional para tal ato.

UMA MELHOR DEFINIÇÃO DO OBJETIVO DIDÁTICO DA LEITURA

Por ser um tema de grande interesse no âmbito escolar e educacional, há em igual proporção muitas publicações e pesquisas que procuram apresentar sugestões para a motivação da leitura na escola. Entretanto, chama-nos atenção as indicações pedagógicas de Solé (1998), a qual reflete sobre situações de leitura comuns em sala de aula e relaciona uma série de objetivos que precisam ser conhecidos e considerados, a princípio, pelo professor que será responsável por orientar e mediar a percepção dos alunos.

A respeito dessas indicações, apresentamos aqui uma tabela que registra informações sobre objetivos de leitura relevantes na educação escolar de modo mais resumido, para contribuir com o planejamento didático do professor. Vale destacar, entretanto, que se trata de uma lista amostral, pois além dos objetivos previstos a seguir, existem inúmeras outras possibilidades, dada a variação praticamente incontável dos gêneros e dos contextos de comunicação.

Quadro 1 – Exemplos de objetivos de leitura segundo Solé (1998)

Objetivo	Descrição	Proposição pedagógica
Ler para obter uma informação precisa	Caracteriza-se por priorizar dados que interessam ao mesmo tempo que despreza outros. Tem a vantagem de se aproximar de contextos reais de uso. Exemplo: A consulta a uma enciclopédia para se informar melhor sobre um país.	Por haver grande variedade de textos que servem para consultas, requer-se o ensino de algumas estratégias. Em certos casos, é preciso ensinar como utilizar a ordem alfabética para agilizar a pesquisa; em outros, deve-se ensinar a consultar o índice ou as sessões de um jornal, para passar à página de interesse. Esse trabalho ajuda a melhorar aspectos como a agilidade da leitura.
Ler para seguir instruções	Orienta a realização de ações concretas. Também tem a vantagem de ser uma tarefa significativa e funcional. Exemplo: ler uma receita para fazer uma torta.	Ao propor leitura para “saber como fazer” é necessário ensinar a compreensão de cada uma das partes e do texto globalmente. Nesse caso, não se pode priorizar apenas alguns dados, mas ensinar que cada informação pode ser importante para cumprir o objetivo.
Ler para obter uma informação de caráter geral	Difere-se das anteriores, por não estabelecer pressão ao leitor por uma busca concreta e detalhada, mas apenas uma impressão ou ideia geral do conteúdo temático. Exemplo: Ler manchetes para ter noção dos fatos noticiados e cogitar se são de interesse.	Essa tarefa é muito útil para contextos de elaboração de textos argumentativos sobre um tema. Nesse caso, é preciso ensinar estratégias para construir uma ideia geral e uma visão crítica do texto, para decidir se ele serve às expectativas do leitor e se dele pode ser selecionado o que conteúdo visado.

Continua.

Quadro 2 – Exemplos de objetivos de leitura segundo Solé (1998)

Continuação.

Ler para aprender	É uma forma particular de leitura para se adquirir, ampliar e aprofundar conhecimentos. Caracteriza-se pelo uso de estratégias de estudo. Exemplo: Leitura de estudo sobre um conteúdo de História em textos do livro didático.	Nessa tarefa, é importante a orientação do professor para que o aluno reformule dados, estabeleça relações, bem como adote procedimentos de estudo, como sintetizar, anotar ideias, sublinhar, elaborar resumos, esquemas, registrar dúvidas, complementar ideias de outros textos etc) que possibilitem a construção de significados e que favoreçam a aprendizagem.
Ler para revisar um escrito próprio	É de grande utilidade na escola, em que é comum a prática da produção escrita pelos alunos. Exemplo: Ler a própria produção para perceber falhas e propor melhorias.	Como se torna útil para capacitar os alunos a revisarem os próprios textos e usarem estratégias de redação, é válido que se planeje atividades que trabalhem, individualmente, os focos da revisão. Porquanto essa tarefa se torna difícil, já que nem sempre o autor reconhece o que precisa ser adequado no próprio texto.
Ler por prazer	Em geral, associa-se à leitura literária e se caracteriza por ser uma escolha do leitor estimulada por padrões próprios. Exemplo: Ler romances.	Nesse caso, a mediação pedagógica pode contribuir para a elaboração de critérios próprios (pelos alunos) para selecionar, avaliar e julgar os textos que lê. Mas, para esse fim, não se recomenda o preenchimento de fichas, questionários e análise.
Ler para comunicar um texto a um auditório	Como sua finalidade é que os ouvintes compreendam o texto emitido, requer domínio de recursos da verbalização e da compreensão do texto pelo leitor. Exemplo: Ler um discurso em um evento público.	Indica-se o ensino de recursos usados para a leitura em voz alta, como entonação, respeito à pontuação, dicção, ênfase em aspectos importantes, etc., mas também nas formas de torná-la mais compreensível. Deve-se evitar, pois, pedir que os alunos leiam em voz alta o texto sem que eles tenham compreendido o texto previamente ou sem que haja um propósito social definido.
Ler para praticar a leitura em voz alta	Este objetivo deve se relacionar a um propósito real, mas costuma ser orientado equivocadamente, seguido de ações como ler para checar a compreensão de um texto. Exemplo: Ler para apresentar poemas em sarau.	Embora seja frequente na escola, é preciso ter cuidado para não construir ideias erradas, como a de que <i>ler é dizer em voz alta textos escritos</i> . Além disso, deve-se considerar a necessidade de uma “preparação” tanto de aspectos da oralização, quanto da compreensão do texto, como a leitura prévia individual e silenciosa.
Ler para verificar o que se compreendeu	Consiste na demonstração de compreensão do texto por meio de respostas a questões ou outra técnica de checagem. Exemplo: ler para responder a perguntas do livro didático sobre o conteúdo do texto.	Embora seja muito usado pela escola, precisa ser refletido, pois não se sabe se essas técnicas avaliam de fato a compreensão leitora. Por isso, a atividade necessita ser adequadamente planejada, com especificação das habilidades de compreensão que se quer focar, por exemplo: a inferência global ou local, a identificação do tema do texto, etc.

Fonte: Adaptado de Solé (1998, p. 93-100)

Ainda de acordo com Solé (1998), podemos ter em conta que a intenção de ensinar os alunos a ler seguindo determinados fins pode ajudá-los, com o tempo, a adquirir autonomia em estabelecer seus próprios objetivos, selecionando aquilo que lhes interessa ou lhes é necessário em determinado contexto de leitura. Não se trata, portanto, de causar dependência pedagógica ao estudante, mas habituá-lo às demandas de leitura existente na realidade comunicativa.

Nesse sentido, insiste-se na importância do adequado tratamento didático à questão. Temos em vista que, assim como é na escola que o aluno pode construir paradigmas equivocados sobre o processo e os objetivos de leitura, também é nela que poderá ser devidamente instruído e motivado a uma ação leitora que lhe torne cidadão capaz de compreender os diferentes textos com os quais se defrontará durante toda a vida (BRASIL, 1997).

MATERIAIS E MÉTODOS

A hipótese de possíveis equívocos nas práticas pedagógicas do ensino de leitura em escolas de ensino fundamental I nos motivou à necessidade de investigar como atualmente são propostos e estabelecidos os objetivos que motivam a ação leitora para os alunos. Por ser este um fator considerado determinante para a aquisição de competência leitora.

Como as indicações de Lerner (2002) apontam o ato de leitura na escola como dois tipos de objetos – um de ensino e um de aprendizagem, estabelecemos como alvo primordial de nossa investigação o momento em que os dois principais sujeitos envolvidos atuam na concretização da aula de leitura – de um lado, o professor e sua metodologia para motivar a ação leitora; do outro lado, o aluno como participante a ser estimulado para tal ação.

A metodologia programada direcionou-se para uma pesquisa qualitativa que combinou procedimentos, que aliam o estudo de caso à pesquisa documental. Essa composição de investigação foi deliberada com vista à demonstração de evidências que revelassem os procedimentos didáticos adotados na sala de aula para o estabelecimento adequado de objetivos de leitura.

O estudo focalizou, então, a realidade das práticas de motivação para a leitura em turmas de primeiro ao quinto ano de uma instituição escolar municipal de ensino fundamental I, que atende a um público de trezentos e vinte e sete alunos, distribuídos em catorze turmas, em dois períodos: matutino e vespertino.

A equipe pedagógica e docente da instituição compõe-se de uma coordenadora de ensino, duas coordenadoras pedagógicas e dezenove professores. Como a escola obedece às diretrizes administrativas da rede municipal, a seleção dos coordenadores ocorre por indicação do gestor. Já os professores são contratados mediante classificação em processo seletivo realizado bienalmente, o que assinala elevado índice de rotatividade na equipe docente.

Com a pretensão de encontrar indícios válidos ao problema em questão, optamos por realizar observações de um importante documento pedagógico, construído a partir de observações focadas na proposição de atividade de leitura em classe. Trata-se dos registros dos acompanhamentos pedagógicos realizados periodicamente na escola para observações de determinados focos do processo de ensino e aprendizagem, também chamados de *devolutivas*. Nesse caso, atemo-nos somente aos registros destinados à descrição de evidências de atividades de leitura.

Quanto à definição dos objetos e sujeitos da pesquisa, foram selecionados cinco registros referentes a aulas de cinco professoras. Nessa seleção, foram considerados dois critérios: a representatividade de cada ano escolar e o tempo de atuação na escola pelos docentes-sujeitos, de forma que se pudessem contemplar as possíveis concepções adotadas na atividade leitora na unidade-caso.

Elaboramos, paralelamente à análise dos documentos, o registro de tratamento de dados por meio de tabelas, cujas indicações direcionaram as concepções das professoras sobre a atribuição de objetivos da atividade de leitura, sobre o nível de importância dada à atividade proposta, sobre a regularidade e prioridade conferida à finalidade da ação leitora, bem como as principais dificuldades percebidas para concretizá-la.

Ainda, com vista para a checagem das informações levantadas nas devolutivas, optamos pela observação periódica, durante um mês, de instrumentos utilizados para o planejamento da escola e dos professores, comparando as proposições previstas com as práticas vivenciadas na realidade das turmas observadas. Traçamos, por fim, uma reflexão dialética entre o norteammento teórico previsto para o estímulo da atividade leitora e sua aplicabilidade no contexto escolar.

A fundamentação teórica para a metodologia aplicada à pesquisa, que tem em vista elucidar condições didáticas de leitura por uma dada equipe docente, parte do princípio apresentado por Stake (2000, *apud* ALVES MAZZOTTI, 2006, p. 641): “Aqui, o estudo não é empreendido primariamente porque o caso representa outros casos ou porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em todas as suas particularidades e no que tem de comum, este caso é de interesse em si”.

Também para justificar a concepção investigativa, recorreremos às afirmações de Yin (2001) sobre as características do estudo de caso, esclarecendo que nosso método de pesquisa não visa apresentar uma amostragem cujos resultados representam problemas de todas as escolas; mas que, embasado em um conjunto particular de resultados, visa à compreensão de proposições teóricas e práticas que podem ser aplicáveis em outros contextos escolares.

Esclareça-se, pois, que nossa intenção com a seleção dessa metodologia investigativa não é generalizar todo o contexto educacional, mas permitir que o público-leitor decida, diante das descrições e evidências apresentadas, se os casos retratados podem ser aplicados à situação de seu interesse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de uma demonstração mais objetiva dos dados, organizamos em tabela a síntese das informações coletadas nos registros de acompanhamento na sala de aula. Tais registros, que se referem a aulas realizadas no primeiro bimestre letivo de 2018, expõem, explícita ou implicitamente, as modalidades didáticas de leitura utilizadas nas aulas, os gêneros textuais lidos e os objetivos definidos pela professora para a motivação da atividade de leitura.

Vale ressaltar, no entanto, que as descrições evidenciadas aludem a cinco aulas realizadas em turmas de primeiro ao quinto ano, as quais contemplam diferentes gêneros textuais e, conseqüentemente, exigem diferentes propósitos de leitura, tanto sociais quanto didáticos. Neste capítulo, tais descrições constituem amostras do contexto de leitura na unidade-caso, por isso, optamos por não identificar as turmas, mas somente as aulas, já que são elas efetivamente o foco do presente estudo.

Tabela 2 – Síntese dos dados levantados na pesquisa documental

Aula	Gênero textual	Modalidade didática de leitura	Objetivo de leitura definido pelo professor	Descrição de evidências da aula de leitura registradas em fichas de observação pedagógica
1	Parlenda	Leitura em voz alta pela professora e pelos alunos; "leitura com ajuste"	Ler para identificar palavras apontadas pela professora.	<i>A professora colocou o cartaz no quadro e iniciou a leitura com ajuste da parlenda. A maioria das crianças participou ativamente da atividade sempre que convocados[...]. Começou a leitura da parlenda que era o texto para alfabetizar. Durante a leitura, a docente fez paradas estratégicas, onde ia chamando alunos com mais dificuldade para irem ao quadro e dizer a palavra e que a professora parou, e sempre relacionava a primeira letra do nome de crianças da sala de aula.</i>
2	Bilhete	Leitura em voz alta pela professora.	Definido implicitamente: ler para conhecer características do gênero	<i>[...] Após a leitura oral de um bilhete, a professora lembrou a proposta da atividade (a escrita de um bilhete) e começou a questionar sobre as características do gênero. Durante os questionamentos, ficou claro que nem todos os alunos sabiam as características do bilhete. Na sequência, a docente apresentou a proposta de escrita. [...] Ao passar pelas carteiras, observei que alguns deles não estavam correspondendo à proposta e não sabiam exatamente o que escrever. Por fim, a docente buscou relacionar o bilhete lido com a atividade e recolheu as produções [...]</i>
3	Conto clássico	Leitura em voz alta pelos alunos; Leitura silenciosa; Leitura fragmentada	Indefinido	<i>[...] A professora explicou que iriam trabalhar uma sequência de contos clássicos. O primeiro conto seria "O menino malvado" de Hans Christian Andersen. Colocou o título do texto no quadro e fez a antecipação. [...] Ela fez a entrega dos textos e pediu que fizessem uma leitura individual e silenciosa. Ao término da leitura, perguntou se realmente o menino era mal, foram várias as explicações. Em seguida, a professora pediu que fizessem uma nova leitura coletivamente em que alguns alunos leram parágrafos do texto. Depois, encaminhou um estudo de palavras desconhecidas do texto.</i>

Continua.

Tabela 2 – Síntese dos dados levantados na pesquisa documental

Continuação.

Aula	Gênero textual	Modalidade didática de leitura	Objetivo de leitura definido pelo professor	Descrição de evidências da aula de leitura registradas em fichas de observação pedagógica
4	Fábula	Leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos; leitura fragmentada.	Definido implicitamente: ler para conhecer o texto para o qual farão um novo final.	<i>A professora pediu que uma aluna fizesse a leitura de uma fábula. Em seguida explicou que iriam fazer um novo final para a fábula 'A cigarra e as formigas'. Pediu para os alunos abrirem o livro Porta Aberta na página 130. Para fazerem uma leitura no momento silenciosa. Dando continuidade, pediu que fizesse outra leitura, dessa vez uma leitura da fábula. Segue cada aluno lendo um parágrafo do texto.</i>
5	Memórias literárias	Leitura em voz alta pela professora e pelos alunos; leitura fragmentada	Ler para treinar a leitura oral para se preparar para apresentações de trabalho no 6º ano.	<i>[...] Após ler o texto 'O rei que queria alcançar a lua' de Heloísa Prieto, encaminhou a leitura oral que seria apresentada por um trio de alunos. [...] Ao final da leitura a professora e outros alunos fizeram perguntas sobre o conteúdo do texto, contudo o grupo apresentou bastante dificuldade em respondê-las. [...] Na sequência, a professora diz que irão trabalhar com um texto que já fora lido em classe "Meus tempos de criança" de Rostand Paraíso. Apresentou o título no quadro e fez perguntas gerais sobre a estrutura e o discurso do texto. Dividiu o texto para que cada um lesse um parágrafo. [...] Justificou a importância desse tipo de leitura por motivo de os alunos precisarem aprender a ler em voz alta e questionou "Como vocês irão apresentar trabalho quando chegar lá no 6º ano? Não podem ler de qualquer jeito" [...]</i>

Relevando-se a importância atribuída ao processo de leitura desenvolvida na escola numa perspectiva de letramento, passaremos a analisar os dados coletados na pesquisa. Persegue-se aqui a identificação de aspectos relacionados ao problema em questão: Os professores costumam atribuir objetivos claros para motivar a leitura pelos alunos e evitam descaracterizá-la de sua natureza e funções sociocomunicativas, tal como preveem os documentos norteadores do currículo?

Nesse intento, faz-se necessário identificar nos registros de evidências documentados na escola a concepção de leitura vigente nas aulas, o grau de importância atribuída à atividade leitora, no sentido de perceber a regularidade e a prioridade conferida à definição de propósitos leitores, bem como o tratamento didático dado a essa atividade na sala de aula e a apresentação de propostas que possam evitar equívocos e superar as dificuldades percebidas.

CONCEPÇÃO DE LEITURA EVIDENTE NAS AULAS

Atualmente, tornou-se senso comum entre as escolas, especialmente na produção de seus planos pedagógicos, o conceito de letramento. Crê-se piamente que a escola esteja promovendo um ensino pautado na perspectiva de uso social das práticas de escrita.

Na escola-caso, a situação não se diferencia das demais. Em seu Plano de Gestão Pedagógica (documento norteador das ações pedagógicas anuais), é possível constatar nos objetivos e referenciais teóricos a adoção de forte tendência ao ensino significativo, voltado para práticas letradas usuais dentro e fora da escola: *“Partimos da compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas vivências socioculturais, para o ensino da leitura e da escrita pautadas em práticas sociais de linguagem (KLEIMAN, 2008)”*.

Ocorre que ao checar evidências demonstradas em aulas de leitura na escola, verificamos certa persistência de situações didáticas desprovidas de um propósito leitor que, de alguma forma, direcionasse a atividade escolar a práticas de uso social.

Como podemos verificar quase que na totalidade das atividades promovidas, não é citado pelos professores nenhum propósito que motive os alunos a desenvolverem ações ou habilidades que não sejam exclusivamente escolares. Nas diferentes aulas, encontramos somente objetivos de ensino, que por sinal não foram explicitados à turma:

Na aula 1, tem-se o objetivo de ler para reconhecer uma palavra apontada pela professora; na 2, ler para reconhecer características do gênero; na 3, ler para estudar o sentido de palavras do texto; na 4, ler para conhecer o texto e escrever-lhe um novo final; e na 5, ler para treinar a leitura oral a fim de prepará-los para apresentações em anos escolares futuros e ler para responder a perguntas sobre o conteúdo textual.

Nesse ponto, encontra-se um contrassenso em relação aos referenciais curriculares “seguidos” pela escola, nos quais há claras orientações que direcionam o trabalho de leitura e escrita tendo em conta suas finalidades sociais. Observem-se em Acre (2009, p. 14) indicações para os propósitos da escola nos anos iniciais:

Garantir o acesso dos alunos a diferentes portadores de texto e a textos de diferentes gêneros, bem como a participação em situações diversificadas de leitura e escrita, tendo em conta os propósitos sociais que caracterizam essas práticas.

Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e seus objetivos sociais [...]

Se de fato considerarmos as ações desenvolvidas nas aulas observadas, então concluiremos que há lacunas e, principalmente, equívocos a serem superados na escola, no que diz respeito à consideração das práticas sociais de linguagem, de seus propósitos sociocomunicativos e do tratamento didático adequado para evitar escolarizá-los.

TRATAMENTO DIDÁTICO ATRIBUÍDO À ATIVIDADE LEITORA E À DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A primeira das situações que nos chamou a atenção durante a análise dos registros foi que a escola apresenta uma boa noção do trabalho com os gêneros textuais. A exemplo do que propõe Dolz e Schneuwly (2004), os professores demonstram certa preocupação em desenvolver atividades que contemplem, de forma sequenciada, diferentes modelos de enunciados que, por sua vez, representam variadas formas e funções da comunicação social. Vimos, nos registros das aulas, contemplados gêneros de natureza literária, como a parlenda, o conto, a fábula, as memórias literárias, mas também o bilhete, que é um gênero de natureza mais cotidiana. Apreende-se, portanto, nítida importância dada ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais na escola.

No entanto, outro aspecto também é relevante: há de se considerar que tais modelos comunicativos surgem de acordo com sua função na sociedade e que seu conteúdo, sua forma e seu estilo estão diretamente relacionados a essa função. Nos casos observados, percebemos certa preocupação com o conhecimento sobre características e conteúdo do texto, mas se negligencia qualquer vestígio da função social. Temos como exemplo disso a aula 2, na qual a professora se utiliza da leitura do bilhete exclusivamente para o estudo de características estruturais sem fazer relação com sua finalidade sociocomunicativa. Essa situação pode ser, inclusive, a causa de os alunos não conseguirem entender tais características, já que do modo como é apresentado o conteúdo (totalmente escolarizado), não lhes faça sentido.

A outra situação constatada de interesse dessa análise se refere à prioridade conferida à leitura em voz alta, que é realizada pelo professor e mais frequentemente pelos alunos. Em todas as aulas, essa modalidade está presente e é praticada com diferentes intenções pedagógicas. Na aula 1, por exemplo, verificou-se o intuito comum a turmas de alfabetização, em que a leitura oral é praticada para favorecer a decodificação de palavras. Aqui, essa modalidade é adequada, tanto ao propósito comunicativo do gênero parlenda, por ser de natureza tipicamente oral, quanto ao propósito de ensino – definido, na descrição, como ler para alfabetizar.

Nas aulas 3, 4 e 5, os propósitos para o uso didático dessa modalidade não estão nítidos, tampouco foram definidos os propósitos de aprendizagem aos alunos. Nessas aulas, encontramos um procedimento de leitura oral, amplamente divulgado na escola, ao qual Solé (1998) denomina “leitura fragmentada”. Trata-se de uma divisão de partes ou parágrafos do texto para lidos por diferentes alunos. Um tipo de prática que, segundo a autora, não deveria ser utilizado em excesso ou com exclusividade na escola, uma vez que não contribui para o desenvolvimento de habilidades de compreensão do texto.

Quanto a essa questão, há considerações que precisam ser feitas sobre a atividade de leitura fragmentada promovida na aula 5. Nela, a professora fomenta uma situação que pode se transformar no reverso da motivação ao ato de ler, inclusive em voz alta. Ao exigir que o trio de leitores, após a atividade de leitura oral, responda a uma série de questões sobre o conteúdo textual, para as quais não haviam se preparado. Chega a

ser até natural a dificuldade de compreensão do grupo, haja vista que, como argumenta Solé (1998), deveriam estar atentos ao propósito primeiro: a oralização do texto e seus aspectos – rapidez, fluência, pronúncia adequada, respeito às normas de pontuação e entonação. O foco nesse tipo de atividade é a superficialidade do texto, não primordialmente a construção de sentidos, por isso não seria aconselhável acumular outro objetivo didático, como o ler para verificar a compreensão do texto.

Por fim, a análise dessas aulas revela uma amostra da dificuldade que os professores têm de se libertar da visão da leitura como uma prática puramente escolar e aderir efetivamente à concepção pedagógica de letramento. Constatamos em cada uma das cinco aulas que os docentes não conferem prioridade à definição de objetivos para motivar a ação da leitura pelos alunos, tampouco relacionam essas atividades com situações da vida cotidiana ou de práticas sociais de comunicação.

POR UMA MOTIVAÇÃO DA ATIVIDADE LEITORA NA ESCOLA MAIS VOLTADA ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ao checar as evidências de que a proposição de objetivos para a atividade de leitura pelo aluno é uma prática inexistente na escola-caso, recorremos a sugestões pedagógicas de Lerner (2002) e Coimbra (2012), a fim de reunir propostas que contribuam para uma motivação da atividade leitora na escola voltada de fato para práticas de letramento.

Coimbra (2012) apresenta sugestões interessantes e produtivas que ajudam o aluno a focar a concentração na proposta de leitura. Segundo ela, é importante ter em vista o gênero e saber que não se trata de visar apenas o objetivo do professor, mas de dar um norte para o aluno cumprir o que será proposto na atividade.

Para trabalhar o gênero notícia, por exemplo, considerando que sua função sociocomunicativa seja a de informar sobre um fato recente, o objetivo para o aluno poderia ser: “Você lerá uma notícia sobre um grande evento que acontecerá este mês na Rússia. Seu objetivo é saber, ao final da leitura, que evento é esse e o motivo de seu acontecimento”. Para o artigo de opinião, uma boa orientação seria: “Você lerá um artigo de opinião de Dom Odilo Scherer, publicado no jornal *O Estado de São Paulo* sobre a liberação da maconha no Brasil. Seu objetivo de leitura é saber se ele é contra ou favor da liberação” Ou “Saber quais foram os argumentos usados para sustentar a opinião do articulista”. Já no caso da leitura de uma reportagem, poderíamos apresentar ao aluno o desafio de escrever uma carta do leitor comentando a reportagem. O objetivo, nesse intuito, seria o de selecionar informações para redigir a carta (COIMBRA, 2002).

Lerner (2002), ao apontar a necessidade de representar na escola os diversos usos sociais da leitura, sugere o trabalho a partir de projetos. Cita como exemplo os projetos de interpretação-produção que cumprem uma finalidade específica como condições favoráveis para dar sentido à leitura e que, portanto, serviriam como adequados projetos de letramento. Conforme a autora, tais projetos precisam ser direcionados para a concretização de um ou mais propósitos sociais combinados a propósitos didáticos do

professor, como os já demonstrados neste artigo na tabela 1, em referência às indicações de Solé (1998).

Ao tomar como exemplo um dos projetos analisados por Lerner (2002) – o projeto de produção de uma fita de poemas realizado na 2ª série do fundamental – constatamos que nele há dois propósitos: o comunicativo perseguido pelos alunos ao ler (produzir uma fita de poemas) e o didático, que seriam basicamente o de possibilitar o ingresso da turma ao mundo poético e criar condições para melhorarem a leitura em voz alta. Para isso, estabeleceram-se conjuntamente os propósitos, os destinatários – alunos da educação infantil da escola e biblioteca falante para cegos – e a sequência de atividades, que reuniu tarefas de leitura e seleção de poemas, ensaios, audições, revisões, gravações e a produção de uma carta de apresentação da fita.

Com esse tipo de projeto, que se constitui em uma verdadeira ação de letramento, é possível garantir o cumprimento de diferentes propósitos comunicativos – tanto os sociais quanto os de ensino e aprendizagem, em que se favorece o ensino sobre o gênero textual simultaneamente ao desenvolvimento de habilidades leitoras nos alunos. Com esse tipo de ação, a leitura em voz alta, inclusive, passa a ser uma atividade mais significativa para o aluno, pois deixa de ser uma mera tarefa de treino ou de oralização de texto sem um objetivo evidente, para ser um meio de comunicação com o público.

CONCLUSÃO

As questões, concepções e dados compreendidos nesta pesquisa apresentaram evidências de que ainda há passos a serem dados pela escola na direção das práticas de letramento. Verificou-se que, embora as propostas e planos pedagógicos institucionais exponham a tendência ao ensino significativo da leitura, a definição de objetivos básicos que motivem a ação leitora para e pelos alunos ainda não é um exercício de ensino efetivado no contexto escolar.

Tornou-se evidente que os professores ainda não demonstram clareza quanto aos propósitos que a leitura pode adquirir socialmente, ou se a têm, optam por persistirem em uma concepção de ensino de leitura tradicional em que se valorizam práticas escolarizadas em detrimento de práticas sociocomunicativas reais. Um exemplo disso é a intensa frequência das atividades de leitura fragmentada, na qual se propõe que os alunos leiam em voz alta partes do texto para responder, em seguida, a questões de interpretação textual. Portanto, em acordo com a opinião de Cafiero (2005), infere-se que ainda seja um desafio fazer com que a leitura na escola deixe de ser uma atividade sem propósito e sem objetivo consistente.

Diante disso, há de serem considerados tanto os desafios quanto as proposições pedagógicas vigentes para se consolidar com êxito a instrução da leitura na perspectiva do letramento. É imprescindível que, antes, se entenda o principal desafio: que a escola se atente à necessidade de mudança de paradigmas das próprias concepções de leitura, reconhecendo que estas não têm correspondido efetivamente às diretrizes curriculares

atuais, pois pouco valorizam a diversidade de propósitos e contextos que a leitura assume fora de seus muros.

Ressalva-se, no entanto, que essa mudança não pode ser de inteira responsabilidade do professor, mas de toda equipe escolar. Aqui se lembra de outro agente importante no planejamento escolar: os coordenadores pedagógicos. Estes, como responsáveis pela orientação e formação docente em serviço, precisam investir em proposições de situações didáticas que visem à superação de práticas meramente escolarizadas. Nesse sentido, constatou-se a existência de propostas pedagógicas significativas indicadas por pesquisadores, como Solé (1998), Coimbra (2012) e Lerner (2002) que podem auxiliar a escola a cumprir seu papel de instruir, motivar e formar cidadãos-leitores capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura e de compreender os diferentes textos e gêneros com os quais se defrontarão tanto na vida acadêmica, como na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2. Rio Branco, AC: SEE, 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação curricular**: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 1, 5º ano. Rio Branco, AC: 2009.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Rio Branco, AC: SEE, 2016. Disponível em: <http://www.seape.caeduffj.net/> Acesso em: 10 maio 2018.
- ALVES MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; RIBEIRO MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- COIMBRA, L. S. **O jornal na aula de Espanhol**: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião. São Paulo: Edições SM, 2012.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor** - Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- SOUZA, H. D. S. C; SERAFIM, M. S. **A mediação da leitura na educação infantil**: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. Ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

Capítulo 12

REVENDO ALGUNS CONTEÚDOS GRAMATICAIS: OS APRESENTACIONAIS COMO ESTRATÉGIA DE IMPESSOALIDADE

Sérgio da Silva Santos

Embora o ensino de Língua Portuguesa (LP) tenha passado por significativas mudanças e hoje se pensa em um ensino que não valorize unicamente a Gramática Normativa (GN), ainda há um vínculo à gramática e às suas normas. Não que o ensino de algumas normas seja um equívoco, visto que também faz parte do ensino da LP ensinar novas variedades aos usuários da língua, principalmente a variedade padrão.

Contudo, quando muitos professores recorrem à GN, fazem dela uma espécie de modelo único e perfeito, cujos exemplos e conceitos parecem os únicos e os ideais para o ensino da língua. O uso do livro didático tem sido uma forma de mediar esse ensino, no sentido de que o livro, por ser didático, não apresenta a língua como a vemos nas GN, o que permite ao aluno ver a língua em situações de comunicações e relacionadas a textos.

O texto das GN, pelo menos o da maioria delas, tende a ser curto e sem muita relação com situações de comunicação, que possa dar ao leitor uma ideia maior do uso de determinados fenômenos linguísticos. Além disso, os conceitos acabam sendo muito sintéticos, o que restringe a percepção do conceito, como se a língua fosse sempre da forma conceituada, sem variação. Os exemplos dados são, na maioria, criados para satisfazerem à necessidade de ilustração do conceito dado, muitas vezes, frases que os alunos nunca usarão na vida.

Isso leva o aluno a pensar a língua como algo muito fechado, limitado. Um exemplo disso são as orações sem sujeito, que parecem compreender apenas umas poucas situações em que o verbo não tem um argumento sujeito.

Este capítulo mostra que existem outras formas que constituem orações sem sujeito, como os verbos apresentacionais não-existenciais, por exemplo, que constroem estruturas semelhantes às estruturas impessoais dos verbos *fazer*.

AS ORAÇÕES SEM SUJEITO

As orações sem sujeito são orações que não apresentam um argumento na função de sujeito. Analisando algumas GN, encontramos as seguintes definições e situações em que ocorrem OSS:

Para Cunha e Cintra (2001, p. 129-130):

Não deve ser confundido o SUJEITO INDETERMINADO, que existe, mas não se pode ou não se deseja identificar, com a inexistência do sujeito.
Em orações como as seguintes

Chove.
Anoitece.
Faz frio.

Interessa-se o processo verbal em si, pois não o atribuímos a nenhum ser. Diz-se, então, que o verbo é IMPESSOAL; e o sujeito, INEXISTENTE.

Eis os principais casos de inexistência do sujeito:

a) com verbos ou expressões que denotam fenômenos da natureza:

[...]

b) com o verbo *haver* na acepção de “existir”:

[...]

c) com verbos *haver*, *fazer* e *ir*, quando indicam tempo decorrido. [grifos dos autores].

Sacconi (2011, p. 360-361), por sua vez, diz que “orações sem sujeito são as que trazem verbo impessoal. Verbo impessoal é o que não tem sujeito e se apresenta na terceira pessoa do singular.” Quanto aos casos em que ocorrem verbos impessoais, o autor, acrescenta à lista dada por Cunha e Cintra (2001),

a) **haver**, quando sinônimo de existir, acontecer, realizar-se ou fazer (em orações temporais). Ex.:

Havia poucos ingressos à venda. (**Havia** = existiam)

Houve duas guerras mundiais. (**Haver** = Aconteceram)

Haverá reuniões aqui. (**Haverá** = Realizar-se-ão)

Deixei de fumar **há** muitos anos. (**há** = faz)

2) **fazer**, **ser** e **estar** (quando indicam tempo). Ex.:

Fez invernos rigorosos no Sul do Brasil.

Era primavera quando a conheci.

Estava frio naquele dia.

3) todos os verbos que indicam fenômeno da natureza são impessoais:

4) são impessoais ainda:

a) o verbo **passar** (seguido de preposição), indicando tempo. Ex.:

Já **passa** das seis.

b) os verbos **bastar** e **chegar**, seguidos da preposição de, indicando suficiência. Ex.:

Basta de tolices. **Chega** de blasfêmias.

c) os verbos **estar** e **ficar** em orações como **Está bem**, **Está muito bem assim**, **Não fica bem**, sem referência ao sujeito expresso anteriormente.

d) o verbo **dar + para** da língua popular, equivalente de ser possível. Ex.:

Não deu para chegar mais cedo. Dá para me arrumar uns trocados? [grifos do autor]

Bechara (2015, p. 424), ao tratar dos verbos impessoais e das orações sem sujeito, fala em predicação referida a um sujeito e não referida. Segundo ele,

a relação predicativa pode ser *referida* a um sujeito, como em *Eu estudo*, ou *não referida*, como *Chove*. Por isso, nem mesmo o sujeito é um constituinte imprescindível da oração e, por conseguinte, da relação predicativa, embora a sua presença ao lado do verbo pessoa constitua o tipo mais frequente – diríamos até a estrutura favorita – de oração em português. [grifos do autor]

Mais adiante, o autor reforça as características dessas construções.

Em *Chove*, o verbo flexionado na 3ª. pessoa – marca o sujeito gramatical, isto é, assinalado apenas gramaticalmente, mas temos uma relação predicativa não referida, pois não admite sujeito explícito. Diz-se que o verbo é *impessoal* e a oração é *sem sujeito explícito*. A chamada 3ª. pessoa e a não pessoa, é a não eu nem meu interlocutor, e assim é a forma utilizada para indicar a relação predicativa não referida, isto é, as orações sem sujeito explícito [grifos do autor].

Quanto às situações, para ele, ocorre oração sem sujeito explícito nas seguintes situações:

- a) verbos que denotam fenômenos atmosféricos;
- b) *haver* e *ser* como sentido de existir;
- c) *haver*, *fazer* e *ser* nas indicações de tempo;
- d) *fazer* nas indicações de fenômenos atmosféricos;
- e) *bastar*, *chegar* + *de* indicando suficiência;
- f) *ir* acompanhado de preposições *em* ou *para* indicando tempo;
- g) *vir*, *andar* acompanhados de preposições *por* ou *a* exprimindo tempo em que algo acontece;
- h) *passar* acompanhado da preposição *de* exprimindo tempo;
- i) *tratar-se* acompanhado de preposição *de* em construções do tipo *Trata-se de assuntos sérios*. (BECHARA, 2015)

Segundo Rocha Lima (2003),

pode dar-se o caso de a oração ser destituída de sujeito: com ela, referimo-nos ao processo verbal em si mesmo, sem o atribuímos a nenhum ser. Nem há o propósito de esconder o sujeito, atitude psicológica orientada nas construções indeterminadas. São orações sem sujeito – entre outras – as que denotam fenômenos da natureza (*chove*, *trovejou ontem*, *anoitece tarde durante o verão*) e as que têm os verbos *haver*, *fazer*, *ser* empregados impessoalmente em construções como as seguintes: *Há grandes poetas no Brasil*. *Fazia muito frio naquele mês*. [...] *Hoje são 22 de outubro*.

Outros autores, como Faraco e Moura (2004), Cegalla (2008) e Neves (2018), por suas vezes, expõem as mesmas situações de ocorrências das OSS. Quem acrescenta outras situações é Azeredo (2012, p. 224), o qual, ao falar de OSS, trata dos tipos de não preenchimento do sujeito. Segundo ele, há quatro tipos de não preenchimentos: o não preenchimento por elipse (sujeito oculto), por cancelamento do sujeito (sujeito recuperado pelo contexto), por impossibilidade de estabelecimento de correspondência entre o sujeito e algum item léxico da língua (sujeito indeterminado) e por impessoalidade do verbo, ou seja, por inexistência do sujeito (oração sem sujeito).

Para ele, os casos em que ocorre OSS, além dos já expressos, são:

- a) verbos sinônimos de verbos que expressam fenômenos da natureza, como em “Leve a sombrinha, porque está *chuviscando*/está *peneirando*/está *pingando*.” (p. 233) [grifos do autor];
- b) o atributo do fenômeno quando é expresso por um substantivo, adjetivo ou advérbio, os quais vêm introduzidos por um verbo gramatical que fica na 3ª. PS, como

em “Já é *madrugada*. Ainda está *cedo*. Está *calor*. Está muito *escuro*.” (Idem) [grifos do autor];

c) verbo *fazer* seguido de sintagma nominal (objeto direto) associável à polarização quente/frio, como em “*Vai fazer* sol nesse fim de semana”. (Idem) [grifos do autor];

d) anúncio de datas, épocas históricas, estações e meses do ano, horas, como em “*Era* no tempo do Rei. *Era* no outono. Já é Natal. Já *passa* de meia-noite/11 horas”. (p. 234) [grifos do autor];

e) O verbo *ser* também se emprega impessoalmente em orações principais a que se segue uma subordinada condicional, cujo conteúdo é interpretável, do ponto de vista lógico, como o de uma subjetiva: ‘*Seria* uma injustiça se eu me esquecesse de falar nos prestigiadores da minha infância.’ [VERISSIMO, E. 1974:114]. (p. 234) [grifos do autor]

Em suma, as situações em que ocorrem OSS são com os verbos que exprimem fenômenos atmosféricos e os verbos *fazer*, *ser*, *estar*, *ficar*, *passar (de)*, *bastar* e *chegar (de)*, *tratar-se (de)* e *dar (para)*.

Algumas dessas construções apresentadas pelos autores correspondem a verbos apresentacionais, como *ser* e *estar*, como em:

- (1) É tarde.
- (2) Está quente hoje.

OS VERBOS APRESENTACIONAIS

Os verbos apresentacionais são verbos de um lugar que ocorrem necessariamente em ordem V+SN e servem para apresentar o SN, tornando-o foco da sentença, a qual, pragmaticamente, tem a função de inserir elementos novos discurso, visto sua função apresentativa, como em

- (3) (Narrando fatos ocorridos na escola onde estudava)
Na realidade, no outro dia *veio comida de gente*, mas aí a diretora ficou me marcando e tal. (JPS-M)

A focalização do SN se dá, principalmente, porque o verbo apresentacional não tem a característica semântica de um verbo pleno, ou seja, o conteúdo comunicado na sentença está no SN. Em (3), o sentido do verbo *vir* é modificado pela ausência de agentividade do SN, que não pode *vir*, mas ser trazido por alguém. O SN tem traço semântico inanimado, o que o exclui de ser o agente da sentença. Além disso, a ordem V+SN não pode ser alterada, porque o sentido também se alteraria e daria ao SN uma feição de sujeito, o que não ocorrem na ordem em que a sentença está.

- (3) a* (Narrando fatos ocorridos na escola onde estudava)
Na realidade, no outro dia COMIDA DE GENTE VEIO, mas aí a diretora ficou me marcando e tal. (JPS-M-7)

Em (3a*), o SN *comida de gente* parece ser o apelido de alguém. A inversão para a posição inicial altera semanticamente o SN e o verbo, o qual passa a ser pleno, com o sentido dado por Borba (1990, p. 1349)

I. Indica ação. 1. Com sujeito **agente** expresso por nome **animado**. 1.1. Com complemento de direção, apagável, significa transportar-se ou deslocar-se de um lugar para aquele onde está o falante, movimentar-se daqui para lá): ele foi [os gafanhotos] vêm desses países até o Brasil?(GT, 49); Você vem de Barretos (JC, 26). [grifos do autor].

Também são verbos apresentacionais os dos exemplos (1) e (2), em que o verbo existencial *ser* introduz no discurso a informação *tarde*, indicando ao ouvinte/leitor que o tempo não é mais o de outrora. Diferente do verbo *estar*, que indica um processo sofrido, pois o clima “está quente” naquele momento, o que implica dizer que antes não estava; o verbo *ser* expressa apenas a existência do momento *tarde*. A noção de que antes não estava *tarde* não é expressa necessariamente pelo verbo, mas pelo tempo verbal presente, que indica algo no instante em que se anuncia, o que pode levar à interpretação de que antes não “era tarde”. Assim, o verbo *ser* é um verbo apresentacional existencial, ao passo que o verbo *estar* é um verbo apresentacional não-existencial.

Pela sinonímia, o verbo *vir*, em (3) se aproxima do existencial *haver*, como se pode observar em (3a):

- (3) a (Narrando fatos ocorridos na escola onde estudava)
Na realidade, no outro dia *havia comida de gente*, mas aí a diretora ficou me marcando e tal. (JPS-M-7)

O que se pode observar neste caso é que a importância do SN *comida de gente*. O verbo, diferente de sua aceção como verbo de ação, serve como um suporte para apresentar o SN. É claro que não se pode negar que há resquícios do sentido original de *vir*, visto que se fala de algo que é transportado de um lugar para outro. O que estamos observando, neste caso, são os fatores pragmáticos envolvidos. Se o falante manifesta desagrado à comida que geralmente é servida na escola, expressa “espanto” ou “ressalva” o dia em que havia comida “de gente”.

Um verbo apresentacional existencial é um verbo que apresenta o SN como algo existente no mundo, sem informar sobre ele algo além disso. São verbos desse tipo:

a) os verbos *haver* e *ter*, no sentido de existir:

- (4) (*falando sobre a violência no seu bairro*)
Não é muito, não... assim, *tem assalto*... nada... o problema de lá é que na rua *tem uma boca de fumo*... aí sempre passa carro da polícia... aí é perigoso... fica criança no meio da rua... então a gente até evita... o meu irmãozinho fica lá, né?
- (*dando opinião sobre o aborto*)
- (5) Eu acho assim... independente de religião, porque eu sou adepta a uma religião... que aborto é crime... independente disso, eu também concordo que o aborto é crime, porque a partir do momento que o espermatozoide entra no óvulo, aquilo ali já é uma vida... então já *houve a fecundação*... então, por mais que às vezes acontece aquelas

mulheres sofrerem abuso sexual, num estupro... independente disso ninguém tem direito de tirar a vida de ninguém, ninguém, ninguém.

b) o verbo *ser*, quando apresenta SN único;

- (6) (narrando sua mudança para uma nova escola)
Depois que eu saí do SENAC, eu fui pruma escola pública que chama-se Heloísa Morão Marques, onde eu fiz meu segundo grau, ensino médio hoje... lá *era uma escola* que num tinha a... a política que tinha nas escolas das freiras, né?...

c) o verbo *existir*, como se pode ilustrar, respectivamente, em:

- (7) *Entrevistador* - E assim... você lembra de alguma situação inusitada que vocês si envolveram assim?
Informante - Não, porque assim... é... *existe entre nós uma distância de idade grande...* então, cada um cursou um tempo na... a sua escolarização... e não estávamos juntos... foi assim um troço meio independente, cada um teve a sua história... num deu pra se envolver juntos em alguma.

Em (4), (5), (6) e (7), há exemplos de verbos apresentacionais cujo núcleo é um SN. Há um outro grupo de apresentacionais que têm como um núcleo um sintagma preposicional. Esse grupo é contemplado por alguns dos autores acima citados, como sendo já reconhecidamente verbos impessoais. São exemplos desse tipo de apresentacional os verbos *bastar*, *chegar* e *passar*, quando seguidos de preposição *de*, como em:

- (8)¹ a *Agora já passa da hora*
Tá lindo lá fora
Larga a minha mão... (Chico Buarque)
- b *Basta de clamares* inocência. (Cartola)
- c *Chega de fingir.*
Eu não tenho nada a esconder;
Agora é pra valer, haja o que houver. (Jorge Vercillo)

Como se pode observar, nesses casos, não há sujeito nas orações com os verbos *passar*, *bastar* e *chegar*. Os três verbos, nos três exemplos dados, apresentam uma importante característica dos verbos impessoais: a flexão na terceira pessoa do singular, o que se considera como sendo a “não pessoa”.

¹ Os exemplos de (3) são trechos de músicas. No cópús que usamos para realizar a pesquisa sobre os verbos apresentacionais não encontramos exemplos com os referidos verbos, nessas construções. Isso se justifica pelo fato de serem verbos mais comumente usados em interação direta entre os interlocutores, os quais – principalmente *bastar* e *chegar*, são usados no imperativo, quando o falante chama a atenção de seu ouvinte, o que não ocorre com uma entrevista dessa natureza, na qual não se estabelece uma intimidade suficiente para gerar esse tipo de interação.

O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

O Funcionalismo corresponde a um conjunto de teorias linguísticas que mantêm entre si um elemento comum: a ideia de que a língua é um instrumento a serviço da comunicação, o que implica dizer que todos os fatores que contribuem para o processo comunicativo são importantes para o Funcionalismo, como os fatores pragmáticos. Por isso, estuda-se a língua, sempre que o usuário tem intenção comunicativa e faz uso dos recursos que tiver ao seu dispor.

Além disso, o Funcionalismo considera que a comunicação é uma ação interativa, ou seja, emerge da interação entre os interlocutores. Dessa forma, numa conversa, por exemplo, as escolhas feitas pelos interlocutores correspondem às necessidades comunicativas daquele momento específico de comunicação, para aquele ouvinte em especial. Por isso são temas do Funcionalismo, o fluxo de informação, a relação Tema x Rema, o Tópico, o Foco etc. Esses aspectos da produção linguística são importantes para se compreender a própria língua e como ela evolui.

Um outro aspecto da língua que interessa às teorias funcionalistas é a ordem dos constituintes, que diz respeito a como se organiza a predicação verbal nas sentenças, a partir da ideia de que o verbo é um articulador (predicador) da relação entre as entidades articuladas. Pensando no português brasileiro, Pezatti (2014) conclui que a língua é de ordem SVO, considerando, para isso, a quantidade de ocorrências analisadas, ou seja, a língua tem esse padrão, mas apresenta variação desse padrão.

Para explicar esse padrão e a variação dele, a autora recorre ao funcionalismo, mais especificamente à Gramática Discursivo-Funcional (GDF), teoria funcionalista que analisa a língua levando em consideração que a produção linguística ocorre em camadas hierarquicamente relacionadas. Essa teoria analisa todo o processo, partindo do componente pré-linguístico e terminando no componente de saída, a produção formalizada. Uma parte importante de todo o processo é o componente contextual, que considera os fatores envolvidos na produção, o que atesta a visão funcionalista geral de que é a na interação que a língua se mantém viva e se atualiza.

Para este estudo, interessa-nos temas como: fluxo de informação, foco e tópico. O fluxo de informação diz respeito à forma como o usuário da língua se manifesta em relação às informações trocadas num processo comunicativo. Prince (1981) desenvolveu um diagrama a partir da noção de familiaridade presumida, que serve para analisar o grau de novidade de uma informação. Seu diagrama se constitui de três partes fundamentais: informação nova, inferível e evocada, com subdivisões que especificam a natureza da informação. Esse diagrama serve para observar como se comporta a gramática da língua na distribuição da informação numa sentença.

Quanto aos verbos apresentacionais, há consenso entre os estudiosos de que sua estrutura favorece a inserção de informação nova no discurso. Por isso o verbo vem anteposto ao SN, servindo-lhe de apresentador, destacando-o. Quando isso ocorre, o SN é focalizado pelo verbo, que o torna a parte mais importante da sentença. Segundo Pezatti (2012), os apresentacionais têm dupla função, a de focalizar o SN e, por inserir

algo novo no discurso, torná-lo um Tópico do discurso, pois, depois de inserido, o SN passa a ser parte do assunto discutido.

OS VERBOS APRESENTACIONAIS E AS ORAÇÕES SEM SUJEITO

Os verbos apresentacionais são verbos que passam por um processo de mudança semântica para se tornarem apresentacionais. Isso significa dizer que nenhum verbo tem uso exclusivo apresentacional. Nas ocorrências encontradas no *cópus*, todos os verbos apresentacionais correspondem a verbos que têm uso também como verbos em estruturas não apresentacional, ou seja, com ordem SN + V. Na verdade, a maioria das ocorrências desses verbos são de verbos plenos em ordem SN + V.

É preciso salientar que a estrutura apresentacional é uma estratégia pragmática que visa focalizar o SN, tornando-o foco da sentença (PEZATTI, 2017). Dessa forma, os verbos plenos, são, conforme sente necessidade o falante, empregados como apresentacionais. Contudo, não é qualquer verbo que pode ser usado como apresentacional; algumas características eles precisam ter para “evolúem” para apresentacionais, uma das quais é ter também uma valência de monoargumental – isso não significa que ele só seja monoargumental, mas que também tenha valência monoargumental, que é de onde o verbo passa a ser usado como apresentacional. O verbo *passar*, um dos identificados com apresentacional, por exemplo, pode ser monoargumental, biargumental e triargumental, como em:

- (9) a *Entrevistador*. E os *jogos olímpicos* tu assistiu quando PASSOU? (D-F-32)
- b Agora ela parou um pouco... ela *passou no concurso*... vai trabalhar dois anos. (JAMJ-M-36)
- c *Passei a responsabilidade para ele*. (BORBA, 1990, p. 979)

Como se pode observar em (9), o verbo *passar* apresenta três valências quantitativas diferentes. Quando é empregado como apresentacional, o verbo *passar* mantém a valência de (9a), o que permite construir a estrutura V+SN ou V+SP.

No levantamento que fiz num *cópus*² de língua falada, em 48 entrevistas, identifiquei 144 ocorrências de verbos apresentacionais. Essas ocorrências coincidem inicialmente em sentenças com estruturas V+SN, mas o comportamento dos verbos varia bastante. Ao analisar o comportamento dos verbos das ocorrências, concluí que seria melhor tratar os apresentacionais em dois grupos extremos: as estruturas apresentacionais não-existenciais discursivas e os apresentacionais não-existenciais prototípicos. Essa divisão se deu porque embora os verbos apresentassem estrutura V

² O levantamento dos verbos apresentacionais foi feito em um *cópus* com 48 entrevistas orais, realizadas por pesquisadores do projeto institucional de pesquisa intitulado “Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira e outros domínios lexicais”, vinculado à Universidade Federal do Acre (UFAC), sob coordenação do Prof. Dr. Alexandre Melo de Souza. As entrevistas foram realizadas no ano de 2011, por um grupo de mestrandos vinculados ao “Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade”.

+ SN, uma série de fatores se diferenciavam de uma ocorrência para outra, mesmo as ocorrências com o mesmo verbo.

O apresentacional prototípico é o verbo que apresenta as características definidoras de um verbo apresentacional, a saber:

a) ocorre necessariamente em ordem V + SN, ou seja, não permite a inversão da ordem, por perda semântica do sintagma e do próprio verbo, bem como da predição construída, como se observa em (10), cuja ordem, se alterada, perde sua predicação e os valores semânticos-sintáticos do verbo e do SN.

- (10) Na frente tem uma árvore grande, um portão principal amarelo. *Aí vem outro corredor e outro portão e segue um corredor* e sem seguida tem os pavilhões, acima fica a direção da escola, que é área da direção. Tudinho: coordenação, secretaria, sala dos professores. Mais abaixo fica os pavilhões e mais à frente, a quadra. Isso que eu lembro da escola. (AHOA-M)

b) o verbo não é usado em seu sentido original – seu sentido se altera e passa a sinônimo de outro verbo, como é o caso de *vir* em (10), cujo uso se aproxima muito mais de *nascer* do que de *vir* propriamente:

- (11) *Entrevistador* – Tu mora com teus pais? Tu tem irmãos?
Informante – Irmão, não, irmãs.
Entrevistador – E como é o convívio com elas?
Informante – Até que é bom, só a mais nova... que antes de mim tem outra... só um... é mais nova... é a mimada... aí causa divergência.
Entrevistador – Como é que é o nome dela?
Informante – Tem a Jessica, que é a mais velha, tem 23 anos, só que ela só é filha do meu pai, não é filha da minha mãe. *Aí depois vem a filha da minha mãe e do meu pai, que vem a Rebeca, a Jainara, aí vem eu e a Sara.* (JÁ-H)

c) o verbo pode ser dessemantizado – nesse caso, sua função gramatical na estrutura muda completamente, tornando-se um verbo funcional, como ocorre com o verbo *vir*, em (10), que funciona como um verbo existencial, ou seja, tem seu valor semântico totalmente esvaziado, servindo apenas de um suporte apresentador do SN.

d) o verbo perde sua concordância em relação ao SN e passa a ser empregado na 3PS, como se vê em (11), na última ocorrência de do verbo *vir*, que não concorda com o SN expresso em forma de pronome pessoal de primeira pessoa, eu.

e) o SN posposto do verbo perde sua função agentiva e cede lugar a um SN inativo, como se vê também em (11), na última ocorrência do verbo *vir*, em que o SN “eu” não é o agente, visto que, inclusive, o verbo deixou de ser de ação e passou a ser verbo de processo.

Alguns dos verbos que se dessemantizam e se tornam funcionais, servem para construir orações em sujeito, como o verbo *passar* e *chegar*, como se vê em (12), em que o verbo apresenta um SN portador de noção de tempo. Em (12a), o informante, ao narrar os acontecimentos na escola onde estudara, diz que houve uma passagem de tempo entre os fatos narrados. O verbo *passar* é o suporte dessa informação, como

ocorre com o verbo fazer nas indicações de tempo decorrido, como em *Faz dez anos que não vejo Helena*. A diferença entre esses verbos, é que o verbo passar expressa, além do tempo, a ideia da passagem dele, e talvez seja por isso que o falante tenha escolhido o verbo passar, porque se quer expressar o processo ocorrido, que é a passagem dos três anos. Além disso, o verbo passar em (12a) parece ideal para dar prosseguimento à narrativa, visto que mantém, ao falar de passagem, relação com os fatos já narrados e os futuros, vindos depois do tempo passado.

Como o verbo focaliza o SN, tornando-o núcleo da sentença, a oração inteira tem valor de informação temporal; e como o verbo é de um lugar, o qual é preenchido pelo SN de noção de tempo, não se pode dizer que as horas são o sujeito da sentença, como ocorre em *Faz dez anos que não Helena*. Dessa forma, temos uma oração sem sujeito, a qual expressa passagem de tempo. O mesmo corre em (12b) e (12c).

- (9) a *(narrando como foi sua vida escolar)*
 Aí foi assim: aí eu parei... aí com... deixa eu ver... ele tinha três anos... eu fiz... terminei a oitava... aí fui pro primeiro ano... aí eu não lembro o motivo que eu não terminei, ó. Só fiz o primeiro ano, lá no Casavechia ainda. Aí passou mais dois anos... sem estudar... Eu acho que era porque estava meio difícil mesmo de estudar com uma criança, né? E quando adocece também a gente tem que ficar em casa. É aquela coisa e aí quando *passou mais três anos*, eu engravidei dela... (CGM-F)
- b Eu gostei do que o Dean, irmão do outro lá, morreu e foi pro inferno. Aí *passou uns quatro meses*, aí voltou, foi um anjo que tirou ele de lá. Aí ele voltou sem saber das coisas, e tá de novo a casada junto com irmão dele na casada. (AR-M)
- c *Entrevistador*: E ela permitiu a transformação?
Informante: Permitiu. *Passou um pouco*... eu não assisti... na Eliana que tinha umas que ela, tinha umas roupas que ela não queria jogar fora, ela ficava tipo chorando. Agora tá novinha, né? (DSS-M)

De 11 ocorrências do verbo passar em estrutura apresentacional, oito (8) delas são com SN indicativo de tempo.

Outro verbo que também apresenta sintagmas com noção de tempo é o verbo *chegar*. No cópuz, encontramos 25 ocorrências desse verbo em estruturas apresentacionais, e dessas 25, identificamos 17 com sintagmas com noção de tempo, como em (13), em que o sintagma também tem valor de tempo para a oração nuclear do período composto. Em (13a), a expressão “chegou no primeiro dia” não tem sujeito oculto – o sujeito não existe, visto que a expressão está falando do processo que culmina num tempo exato em que algo acontece. Assim como em (13b) e (13c), a oração construída com o apresentacional *chegar*, constitui a adverbial temporal.

Como ocorre com verbos que constituem orações adverbiais, o verbo expressa alguma relação. No caso de *chegar*, é visível a ideia de momento do acontecimento. Assim, em (13b) e (13c), a conjunção adverbial *quando* introduz a oração subordinada. Quanto à ausência de sujeito, devemos atentar para a construção de (13a), que vem expressa num SP, não num SN.

- (13) a (Falando de como se enturma numa escola nova)

Já chegou no primeiro dia, já me enturmei com as meninas... (MPT-F)

- b (Narrando a situação de quando participou de uma quadrilha e teve de fazer par com outra menina, pois não tinha homens para participar da quadrilha)
 Informante: Eu era a mulher. O vestido era azul de renda e uma flor aqui do lado.
 Entrevistador: Que legal. Isso marca essas coisas.
 Informante: É... me lembra muito, quando chega essa época de festa junina, me lembra muito. (NAA-F)
- c (Narrando uma atividade na escola)
 Aí a minha mãe foi pra fila pra pegar, porque meu sonho era uma boneca. Aí ela foi pra fila pra pegar essa boneca... e quando chegou a vez dela, tinha acabado brinquedo. Aí ela voltou pra casa sem a boneca e eu fiquei muito chateada, que eu achava que o papai Noel não gosta de mim e foi muito triste. Isso me marcou também. (MSS-M)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário pensar que a língua é muito mais do que as gramáticas oferecem, o que acaba dando ao aluno uma ideia fechada da língua. Além disso, o uso de corpú de uso real da língua pode fornecer muito mais que os exemplos construídos para satisfazer as definições dadas pelos gramáticos.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, cabe-lhe o papel de superar as limitações das gramáticas. Uma das opções, é fazer os próprios alunos investigarem em corpú, os quais podem ser criados também pelos alunos, os fenômenos linguísticos tratados nas gramáticas. Isso possibilita não apenas os alunos encontrarem muito mais opções do que as oferecidas, mas os permite enxergarem a língua na sua complexidade sintática, sobretudo se os alunos investigarem esses fenômenos em corpú de língua oral.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORBA, F. da. et al. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 1990.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO; MOURA. *Gramática*. 19. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada nos textos*. São Paulo: Unesp, 2018.
- PEZATTI, E. G. Ordenação de constituintes em construções categorial, tética e apresentativa. In: *Revista D.E.L.T.A.*, n. 28, v. 2, p. 353-385, 2012.
- PEZATTI, E. G. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Col. Língua[gem] 58.
- PRINCE, H. F. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (Ed.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, p. 223-255, 1981.
- SEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- SACCONI, L. A. *Nova gramática completa: teoria e prática*. 31. ed. rev. São Paulo: Nova Geração, 2011.
- ROCHA LIMA, H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

OS ORGANIZADORES

Alexandre Melo de Sousa

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2007). Pós-Doutorado em Linguística (Linguística Aplicada/Língua Brasileira de Sinais) pela Universidade Federal de Santa Catarina (em curso). Professor Associado da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenador dos projetos *Atlas Toponímico da Amazônia Ocidental Brasileira* e *Educação de Surdos, Libras e Inclusão*. Pesquisador nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Lexicologia, Onomástica e Toponímia; Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais; Gramática, Variação e Ensino*.
E-mail: alexlinguista@gmail.com

Rosane Garcia

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAC) e do Programa Institucional em Residência Pedagógica da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Produção de Textos Acadêmicos, Fonética e Fonologia, Educação de Surdos, Ensino de Língua Portuguesa*.
E-mail: garcia.rosane@gmail.com

Tatiane Castro dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do projeto: *Ensinar português na escola: concepções de linguagem e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Básica do sistema público acreano*. Pesquisadora nas seguintes áreas: *Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e letramento e Ensino da Língua Portuguesa*.
E-mail: tatitcs@hotmail.com

OS AUTORES

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). Professora efetiva da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do projeto *Formação continuada: políticas inclusivas, programas e ações em Rio Branco/AC*. Pesquisadora nas áreas da Educação, com ênfase em *Formação docente (inicial e continuada), Educação Inclusiva e Representações Sociais*.
E-mail: ademarciaacosta@gmail.com

Anna Inez Alexandre Reis

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (2019). Professora da Educação Básica. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em *Toponímia e ensino*.

E-mail: annainez@uft.edu.br

Antonia Mikelce Souza da Silva

Mestranda em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Acre. Professora da Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE/AC). Pesquisadora nas áreas da Linguística com ênfase em *Letramento e Ensino de Língua Portuguesa*.

E-mail: mikelce.sm@gmail.com

Daniele Wulff de Andrade

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017). Professora da Educação Básica, na área de Língua Espanhola. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em *Língua Espanhola, Tradução e Ensino*.

E-mail: danielewulff@gmail.com

Giovana Ferreira Gonçalves

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de Produtividade do CNPq, atualmente representa a área de Letras e Artes na Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Coordenadora do Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO/UFPel). Pesquisadora nas áreas de Linguística com ênfase em *Teorias Fonológicas e Aquisição Fonológica de Língua Materna e de Língua Estrangeira*.

E-mail: giovanaferriragoncalves@gmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Pós-Doutorado em Letras/Teoria Literária pela Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Professora efetiva da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora dos projetos *A leitura literária em foco* e *Leitura literária em perspectiva barthesiana*. Pesquisadora nas áreas de Letras, com ênfase em *Teoria da Literatura, Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura e Ensino*.

E-mail: gidilima7@gmail.com

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (período sanduíche em *University of Groningen*). Professora Assistente da Universidade

Tecnológica Federal do Paraná. Pesquisadora nas áreas de Linguística, com ênfase em *Modelos dinâmicos para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de aprendizes de línguas adicionais*.

E-mail: jeniffer.albuquerque@gmail.com

João Carlos de Souza Ribeiro

Doutor em Letras (Ciências da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001). Pós-doutorado em Letras (Teoria Literária/Semiologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Professor efetivo da Universidade Federal do Acre, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenador do Projeto *(Re)dimensões do texto poético: redes literárias e ensino de literatura em redes*. Pesquisador nas áreas de Letras, com ênfase em *Teoria da Literatura, Poética e Literatura e Ensino*.

E-mail: tijomigo@gmail.com

Joseane de Lima Martins

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (2013). Professora efetiva da Universidade Federal do Acre, atuando nos cursos de licenciatura. Pesquisadora nas áreas da Educação, com ênfase em *Educação Especial Inclusiva, Formação de Professores, Acessibilidade*.

E-mail: joseanelimamartins@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade

Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (2006). Pós-doutorado em Linguística (Onomástica/Toponímia) pela Universidade de Coimbra (2014). Professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. É bolsista produtividade PQ2/CNPq. Coordenadora dos projetos: *Interculturalidade, Identidade e Memória: desafios sócio-culturais, midiáticos e educacionais nas aldeias Riozinho e Salto, Povo Xerente, do estado do Tocantins e Toponímia e ensino: propostas pedagógicas*. Pesquisadora nas áreas de Linguística, com ênfase em Onomástica/Toponímia, Etnolinguística, Léxico e ensino.

E-mail: karylleila@uft.edu.br

Laís Silva Garcia

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Graduada em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal de Pelotas (2018). Interessa-se por pesquisas nas áreas de Linguística, com ênfase em *Fonética e Fonologia*.

E-mail: laisq16@gmail.com

Luciene Bassols Brisolará

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008). Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Católica de Pelotas (2018). Professora Associada da Universidade Federal de Rio Grande, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora dos projetos: *A percepção e a produção de sons de espanhol e português como línguas estrangeiras* e *A produção de atividades didáticas de pronúncia em línguas estrangeiras*. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Ensino de Espanhol, Aquisição de L2, Variação Linguística e Teoria Fonológica*.

E-mail: lucienebrisolará@furg.br

Márcia Sipavicius Seide

Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2006). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando em níveis de Graduação e Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Coordenadora do projeto: *Estudo contrastivo sobre a escolha antroponímico em Marechal Cândido Rondon, PR, Brasil e em Siaulai, Lituania*. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em *Lexicologia, Semântica e Onomástica*.

E-mail: marciaseda4@hotmail.com

Neyara Macedo Coelho Barbosa

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Estudos terminológicos e fraseológicos com o auxílio de ferramentas informatizadas para a constituição e análise de corpora*.

E-mail: neyaramacedo@gmail.com

Rebeka da Silva Aguiar

Doutora em Linguística (Léxico e Terminologia) pela Universidade de Brasília (2018). Professora da Faculdade da Amazônia Ocidental, atuando nos níveis de Graduação e Pós-Graduação *Lato-Sensu*. Coordenadora do Núcleo de Iniciação Científica. Pesquisadora nas áreas da Linguística, com ênfase em *Terminologia, Terminografia e Morfologia lexical*.

E-mail: rebekasag@hotmail.com

Robéria Vieira Barreto Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2016). Professora efetiva da Universidade Federal do Acre, atuando, atualmente, na Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora nas áreas da Educação, com ênfase em: *Políticas Públicas para a Inclusão, Educação Especial, Formação de Professores e Pedagogia Hospitalar*.

E-mail: roberiaaee@gmail.com

Ronice Müller de Quadros

Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou Pós-doutorado em Língua Brasileira de Sinais na University of Connecticut, Estados Unidos, e Psicolinguística na Harvard University, Estados Unidos. É pesquisadora CNPq, e desenvolve estudos com ênfase nos seguintes temas: Linguística aplicada à Língua Brasileira de Sinais, Aquisição da língua de sinais, Bilinguismo Bimodal, Línguas de herança, Educação de surdos e Tradução e Interpretação de língua de sinais.

E-mail: ronice.quadros@ufsc.br

Sérgio da Silva Santos

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Professor efetivo da Universidade Federal do Acre. Pesquisa nas áreas da Linguística, com ênfase em *Terminologia*, *Morfossintaxe* e *Gramática*.

E-mail: sergiodudusantos@gmail.com

Shisleny Machado Lopes

Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí na área de Literatura Surda. Pesquisadora nas áreas da *Língua Brasileira de Sinais*, *Terminologia*, *Literatura Surda*.

E-mail: shislenylopes@gmail.com

Ubiratã Kickhöfel Alves

Doutor em Letras - Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2008), tendo realizado estágio de Doutorado-Sanduiche na *University of Massachusetts* - Amherst, USA (2007). Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela *Universidad Nacional de Mar del Plata* (Argentina - 2014). Professor efetivo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade do CNPq, Nível 2. Pesquisador nas áreas da Linguística, com ênfase em: *Aquisição do inglês, do espanhol e do português como Línguas Estrangeiras*, *Fonética*, *Teoria Fonológica e Modelos de Análise*, *Aquisição Fonológica via Teoria da Otimidade* e *Gramática Harmônica*, *Ensino de LE*, *Abordagens Cognitivas* entre outros.

E-mail: ukalves@gmail.com



Alexandre Melo de Sousa

Doutor em Linguística. Professor e pesquisador nas áreas da Linguística, da Língua Portuguesa e da Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal do Acre.

Rosane Garcia

Doutora em Linguística. Professora e pesquisadora nas áreas da Linguística e da Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre.

Tatiane Castro dos Santos

Doutora em Educação. Professora e pesquisadora nos domínios da Alfabetização e Letramento, Currículo e ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Acre.