

ISSN 2357-8203

Revista

Colineares

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Volume 5 - Número 1 - Jan/Jun 2018



Programa de
Pós-graduação
em Ciências
da Linguagem

SUMÁRIO

A ESCRITA MULTIMODAL E HIPERTEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS

Aline Ribeiro Lucas, Moisés Batista da Silva 03-25

O ECO IRÔNICO EM O MÁGICO DE OZ

Paulo Ricardo Fernandes Rocha 26-36

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS PAROXÍTONAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucivan de Sousa Barreto, Gilson Chicon Alves 37-59

‘MI DE MIGUEL’ E ‘À FRANCESA’: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE JOGOS DE PALAVRAS COM O AUXÍLIO DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Nilson Roberto Barros da Silva..... 60-77

O ESTUDO LÓGICO DA LINGUAGEM: FREGE, RUSSELL E O PROBLEMA DO SIGNIFICADO

Josailton Fernandes de Mendonça..... 78-98

OS TERMOS ‘INTERFERÊNCIA’ E ‘TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA’ NA ÁREA DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SUAS DIFERENTES ACEPÇÕES

Letícia Pereyron99-125

PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENT-TEACHERS OF ENGLISH ON THE USE OF SYNTHETIC PHONICS

Ronaldo Pereira de Oliveira, Ronaldo Manguiera Lima Júnior..... 126-152

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LUCAS, A. R.; SILVA, M. B. A escrita multimodal e hipertextual para o desenvolvimento dos multiletramentos. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 03-25, jan./jun. 2018.

A ESCRITA MULTIMODAL E HIPERTEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MULTILETRAMENTOS

THE MULTIMODAL AND HIPERTEXTUAL WRITING FOR THE DEVELOPMENT OF MULTILITERACIES

Aline Ribeiro Lucas¹
Moisés Batista da Silva²

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem ganhado novas dimensões com a utilização, cada vez mais crescente, das novas tecnologias digitais como ferramentas mediadoras e facilitadoras para a prática e o desenvolvimento dos letramentos demandados pela sociedade contemporânea. Segundo Rojo (2013), é necessário fomentar, dentro do ambiente escolar, propostas didáticas que considerem as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam os multiletramentos. Dessa forma, este estudo tem como objetivo promover e investigar os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção de textos digitais em um *blog*, levando em consideração a utilização de recursos multimodais e hipertextuais no processo de produção de sentido. Para subsidiar tal estudo, recorreremos às teorias que discutem os multiletramentos (ROJO, 2013; KALANTZIS; COPE, 2008), a multimodalidade (BARTON; LEE, 2015; LEMKE, 2010) e o hipertexto (GOMES, 2011; XAVIER, 2002). Para efeitos de análise, utilizamos amostras de textos digitais produzidos por alunos do 9º ano durante a aplicação de uma proposta didática inspirada nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) e nos estudos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Os resultados revelam que a produção de textos digitais que exploram e utilizam aspectos multimodais e hipertextuais possibilita e efetiva significativamente práticas de escrita multiletradas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Multimodalidade. Hipertexto.

ABSTRACT: The Portuguese language learning-teaching process has gained new dimensions with the use, increasingly, of the new digital technologies as mediating and facilitating tools for the practice and development of the new literacies which are demanded by the contemporary society. According to Rojo, it is necessary to foster, within the school environment, didactic proposals that considerate the new ways of production, configuration and circulation of the texts, which imply the multiliteracies. Therefore, this study aims to promote and investigate the development of multiletracies in the Portuguese language classes

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Estado do Ceará. E-mail: lucasaline26@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: falamoises@gmail.com

throughout the digital text writing on a blog, taking into consideration the use of multimodal and hipertextual resources in the process of meaning production. To support such study, we resort to the theories that discuss the multiliteracies (ROJO, 2013; KALANTZIS; COPE, 2008), the multimodality (BARTON; LEE, 2015; LEMKE, 2010) and the hipertext (GOMES, 2011; XAVIER, 2002). For the purposes of analysis, we use samples of digital texts written by the students of 9th grade during the application of a didactic proposal which was inspired in the same way of Schneuwly and Dolz (2004) and on the studies of Oliveira, Tinoco and Santos (2014). The results reveal that the digital texts writing which explore and use multimodal and hipertextual aspects allows and accomplishes significantly the practices of multiliterated writing in the school context.

KEYWORDS: Multiliteracies. Multimodality. Hipertext.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos nos quais se constata que as tecnologias digitais da informação e comunicação estão cada vez mais mediando práticas comunicativas e, conseqüentemente, fazendo emergir novas formas de interação e novas maneiras de enunciar os textos. Diante desse fato, muitos estudos são produzidos objetivando refletir e discutir sobre os desafios que essas tecnologias proporcionam à linguagem, especialmente no que se refere ao processo de leitura e produção textual. Alguns deles (LUCAS, 2016; FONTENELE, 2015) apresentam contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica tendo em vista promover a leitura e produção de textos em consonância com os letramentos demandados pela era digital.

Autores como Zacharias (2016), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Lima e Pinheiro (2015), Rojo e Moura (2012) louvam a prática desses tipos de trabalhos pedagógicos que são elaborados levando em conta a formação de um leitor/escritor com condições de compreender e utilizar a linguagem mediada pelas tecnologias digitais para a construção e reconstrução de conhecimentos e saberes. Sob essa ótica, esses autores defendem a implantação de uma pedagogia que valorize e incorpore propostas didáticas direcionadas ao universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, ou seja, uma pedagogia que promova novos letramentos, multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2008).

Na visão de Coscarelli e Kersch (2016), trabalhar os multiletramentos em sala de aula implica considerar os aspectos multimodais e hipertextuais dos diversos textos que circulam em ambientes digitais. Corroborando com essas autoras, consideramos relevante que esses elementos sejam analisados e interpretados pelos leitores e explorados pelos produtores de textos, uma vez que é necessário saber compreender a significação gerada pela pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos contemporâneos.

Por sua vez, Kalantzis e Cope (2012) discorrem sobre a formação crítica que podem ser gerada pela pedagogia dos multiletramentos. Para os autores, as escolas precisam ensinar os alunos formas de competências adequadas ao contexto de uma sociedade globalizada cada vez mais multicultural, onde práticas de escrita podem ser tomadas como alternativas de caminhos para a participação social. Nesse viés, o ato de ler e escrever são oportunidades para os alunos expressar sua cultura e para agir no mundo de maneira crítica frente à diversidade existente nos mais diversos contextos sociais.

Diante do exposto, este artigo objetiva promover e investigar os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção textual mediada pelas novas tecnologias digitais. Para tanto, elaboramos e aplicamos uma proposta didática voltada à produção de textos digitais, visando tanto à apropriação de recursos multimodais e hipertextuais no processo de significação desses textos quanto à valorização de práticas de escrita de maneira situada, contextualizada e marcada pelas vivências dos alunos. Nesta perspectiva, a escrita é entendida como uma prática social multimodal e multifacetada (ROWSELL; WALSH, 2011).

O estudo se justifica pela necessidade de articular um trabalho pedagógico que agregue as tecnologias digitais nas aulas de produção textual em língua portuguesa de forma direcionada e planejada com o intuito de promover a compreensão e o desenvolvimento de práticas multiletradas. É relevante enfatizar que essa necessidade parte do pressuposto de que com a multiplicidade de formas de comunicação, mídias e linguagens presentes na sociedade contemporânea, os

aprendizes precisam adquirir habilidades específicas para compreender e produzir significados em ambientes digitais de maneira consciente e crítica, seja por meio da combinação do arranjo de diversos modos de linguagem ou por meio das relações hipertextuais que são estabelecidas entre os textos.

Além disso, ressaltamos que a produção textual dentro da escola precisa ser compreendida como um processo mais significativo e atraente para os alunos. Para tanto, acreditamos que as tecnologias podem gerar essa compreensão a partir do momento em que são consideradas como vias de acesso a práticas de escrita sob uma perspectiva multicultural, reflexiva e dialógica, uma vez que os artefatos digitais garantem um espaço de autoria, interação e reflexão, inclusive para uma audiência real e imediata (LIMA; DE GRANDE, 2013).

A partir dessas considerações, organizamos nosso estudo da seguinte maneira: após essa introdução, prosseguimos com a fundamentação teórica referente aos multiletramentos, à multimodalidade e ao hipertexto, a fim de relacioná-la ao processo de escrita dentro do contexto digital, tomando como base os estudos de Rojo (2013), Cope e Kalantzis (2008), Lemke (2010), Gomes (2011), Xavier (2002), Marcuschi (2001), dentre outros. Na sequência, apresentamos as ações metodológicas e os resultados da pesquisa. Por fim, expomos algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

2 O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

Trabalhar e desenvolver os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa por meio da produção textual não tem sido algo tão simples e nem tão frequente dentro do ambiente escolar. Em face ao mundo globalizado, digitalizado e multifacetado, nota-se que, para muitos docentes, a efetivação dos multiletramentos em sala de aula tem sido algo extremamente desafiador, uma vez que se requer uma pedagogia que lance mão de atividades estimulantes e significativas com o

intuito de capacitar os aprendizes para práticas de letramentos atuais e de tornar o aluno um agente mais participativo, autônomo e sujeito mediador de conhecimento.

Esse desafio que muitos docentes enfrentam pode ser justificado pelo fato de que “a contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias” (ROJO, 2013, p. 13). Segundo a autora, esses desafios estão fortemente associados à inserção das novas tecnologias, cada vez mais digitais, dentro da dinâmica social, ocasionando mudanças significativas nos processos interativos e, conseqüentemente, demandando novas formas de ensinar e aprender linguagem.

A partir dessa dinâmica de mudanças, os multiletramentos despontam e são intensamente impulsionados na sociedade, uma vez que o desenvolvimento e a apropriação dessas tecnologias potencializam os processos comunicativos e trazem consigo formas variadas de interação humana e novas formas de linguagem, ou seja, novas maneiras de lidar com os textos. Portanto, novos (multi)letramentos surgem e, por sua vez, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneira de ler e escrever (SOARES, 2002).

Para Cope e Kalantzis (2008), as transformações nos usos da linguagem e as novas maneiras de agenciar o mundo demandam uma pedagogia que esteja associada a esse contexto, ou seja, associada aos letramentos contemporâneos. Os autores explanam que o termo multiletramentos surge a partir de dois tipos de diversidades fundamentadas pela ordem cultural, institucional e global emergente: a diversidade cultural e a diversidade de semioses que constituem os textos. Os autores ainda evidenciam que educar na contemporaneidade significa preparar os alunos para negociar significados e diferenças culturais dentro de um cenário comunicativo permeado pela multiplicidade de linguagens, semioses e mídias.

Sob esse viés, podemos afirmar que os multiletramentos demanda uma educação linguística que integre as novas tecnologias dentro de sala, levando em consideração os benefícios que elas podem oferecer ao processo de ensino-

aprendizagem. Com o advento da *web 2.0*, constata-se que muitas são as possibilidades de ensinar e aprender sobre linguagem à luz da pedagogia dos multiletramentos, inclusive no que concerne ao desenvolvimento das habilidades de produção textual.

Os diversos recursos e ferramentas digitais disponíveis na rede mundial de computadores permitem o professor propor práticas de produção textual multiletradas em suas aulas, possibilitando aos aprendizes exercitar a escrita de forma mais dinâmica e híbrida, uma vez que os textos digitais agregam recursos multimodais e hipertextuais com mais facilidade do que alguns textos referentes à cultura do impresso. Logo, assim como Zacharias (2016, p. 20), defendemos que “é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso”.

Isso posto, podemos afirmar que o ensino de produção textual, fundamentado no desenvolvimento dos multiletramentos, faz emergir um novo paradigma nas aulas de língua portuguesa, uma vez que os educandos, ao dispor da internet e de seus diversos ambientes, podem ser inseridos em situações reais de interação, o que torna a escrita uma atividade mais autêntica e significativa. O que antes era feito em forma de redação escolar, tendo como proposta a simulação de uma situação de prática de linguagem, muitas das vezes sem um público-alvo leitor, sem um motivo significativo para produção escrita e sem a publicação posterior do texto, passa agora a ser ressignificado, na medida em que os textos produzidos passam transitar em um ambiente interativo, sendo divulgados e até mesmo compartilhados de forma local e global.

Por isso, destacamos os seguintes questionamentos elaborados por Ribeiro (2009) como forma de propor o ensino de produção textual em consonância com os multiletramentos:

Por que não levar as produções de texto para a internet? Por que não incentivar a escrita em blogs? Por que não aproveitar o fato de

que, na www, os textos são, de fato, publicados? Se as condições de produção do texto podem ficar mais evidentes e levar o aluno a escrever para um público real, por que não transformar atividades de simulação em textos “de verdade”, com destino e função reais? (RIBEIRO, 2009, p. 241).

Para além dessas considerações, ressaltamos que a produção textual mediada por tecnologias pode potencializar sobremaneira o caráter multicultural que fundamenta os multiletramentos, pois, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), mediante o contexto digital contemporâneo, as diferenças culturais tendem a se enfatizar cada vez mais, ao invés de serem apagadas. Os espaços virtuais passam a ser lócus de diálogo, interação e colaboração, onde os aprendizes têm a possibilidade de divulgar textos elaborados a partir de suas vivências pessoais e de receber comentários com opiniões diversas sobre suas produções. Nesse viés, a escrita passa a ser mais significativa ao ponto de promover a participação dos alunos de forma mais crítica e responsável nos níveis local e global da internet (LIMA; PINHEIRO, 2015).

Passemos agora a discutir como os recursos multimodais e hipertextuais vêm a contribuir no processo de significação dos textos e na manifestação dos multiletramentos em ambiente virtual.

3 A MULTIMODALIDADE E A HIPERTEXTUALIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Como temos argumentado até então, os estudantes precisam ser capacitados para lidar com diversos tipos de textos, inclusive os que são referentes à cultura digital. Como bem afirma Rojo (2013, p. 8), “hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia”. A autora destaca, então, dois aspectos importantes característicos dos textos digitais: a multimodalidade e a hipertextualidade.

Os textos multimodais sempre estiveram presentes na sociedade e há muito tempo têm sido objeto de estudo de diversas áreas. A multimodalidade, conforme

Barton e Lee (2015), se refere a sistemas ou recursos mobilizados pelas pessoas para construção de sentidos. Na era contemporânea, ela se sobressai ainda mais à medida que as interações sociais migram para ambientes virtuais, os quais contribuem para efervescência de novas formas de produzir, configurar e circular textos.

Em relação ao contexto digital, constata-se que um contingente de elementos visuais, auditivos e imagéticos se aliam à escrita e fazem com que os textos tenham seus significados efetivados não apenas por meio exclusivamente da linguagem verbal. Para Lemke (2010), esses elementos agregados à escrita não são possibilidades meramente aditivas para a significação, mas podem se interrelacionar de tal forma que as opções de significado se multiplicam. Segundo o autor,

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (LEMKE, 2010, p. 456).

Apesar das práticas multimodais, ao longo da história da escrita, não serem novas, elas se acentuam mais ainda nos espaços da *Web 2.0* e das novas mídias digitais, pois são nesses espaços que surgem oportunidades mais fáceis de agregar diversos modos de linguagem nos textos. Barton e Lee alegam que

Com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, o layout e a fonte (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

No tocante à produção de textos multimodais, é necessário considerar e compreender alguns recursos utilizados nesse processo, como a configuração e o uso de imagens ou gráficos, incluindo alguns aspectos como cor e tamanho, pois é fundamental observar se tudo que é utilizado está apropriado para criar relações

significativas dentro do texto (ROWSELL; WASH, 2011), tornando-o coerente e coeso.

Para estabelecer esses tipos de relações, consideramos o hipertexto um dispositivo multimodal que possibilita tanto interconectar fragmentos de informações que circulam em rede quanto atuar na construção do sentido textual. Autores como Gomes (2011), Xavier (2002) e Marcuschi (2001) consideram o hipertexto como um texto estruturado em rede, no suporte digital. Marcuschi (2001, p. 86) defende que o hipertexto se caracteriza como “um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado realizado em um novo espaço de escrita”. Esse espaço seria um espaço aberto, sem margens, uma realidade apenas virtual. Na mesma concepção, Xavier (2002, p. 28-29) concebe o hipertexto como “um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e de construir sentidos”.

Por sua vez, Gomes (2011) entende o hipertexto como

um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links. Esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construção de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links. É um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza, quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links (GOMES, 2011, p. 15).

Nessa concepção, o hipertexto apresenta uma natureza não sequencial e não linear a partir dos *links* que o constitui. Ainda segundo o autor, os *links* podem exercer várias funções retóricas, como ilustrar, modificar, ampliar, explicar, aprofundar, comentar, exemplificar, dentre outras. Eles também podem ligar textos verbais a outros textos verbais ou ligar textos verbais a textos não verbais.

No processo de produção de hipertextos, entendemos que seus produtores podem proporcionar aos leitores, por meio das ligações estabelecidas pelos *links*, ter acesso a vários tipos de informações, ler comentários aprofundados sobre um determinado assunto, obter conceitos, definições e podem, inclusive, explorar outras

linguagens além da linguagem escrita. Essas ações podem gerar um grau maior de participação e engajamento no processo de apreensão de significação.

Ao discorrermos sobre a multimodalidade e o hipertexto como recursos utilizados para potencializar a construção de sentidos dos textos digitais, finalizamos esta seção destacando a necessidade de promover e efetivar, no cotidiano escolar, atividades que contemplem a utilização desses recursos a fim de efetivar práticas de escrita multiletradas nas aulas de língua portuguesa. Ao nosso ver, essas práticas além de instigar os alunos a navegar na rede, a buscar, selecionar, utilizar informações relevantes que concretizem o propósito comunicativo do texto, podem, sobretudo, levá-los a reconhecer os variados efeitos de sentidos que a multimodalidade e hipertextualidade promovem ao processo de significação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho é a pesquisa-ação, de natureza interpretativa e interventiva. De acordo com Severino (2007, p. 120), esse tipo de pesquisa “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas”.

Como nossa intervenção está direcionada à produção de textos digitais sob à luz dos multiletramentos, procuramos, primeiramente, diagnosticar o que os aprendizes já conheciam sobre o funcionamento e as características da linguagem digital e, em seguida, tentamos envolvê-los de forma motivadora, crítica e significativa no processo de produção escrita. Vale ressaltar que optamos por envolver os alunos em um projeto de escrita social, possibilitando assim o uso das tecnologias para uma experiência significativa e multicultural em que a cultura do aluno é expressa e divulgada em rede e reconstruída a partir da interação e diálogo com os outros.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do estado da cidade de Fortaleza/Ceará e tivemos como sujeitos participantes 15 alunos de uma turma do

9º ano do ensino fundamental. As etapas do projeto foram realizadas no laboratório educacional de informática da escola no horário do contraturno das aulas regulares.

Nossa metodologia recorre aos pressupostos referentes ao projeto de letramento, considerando-o como uma construção humana “que tem como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática tornando-a desejada por meio de ações planejadas” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.66; 67). Assim, desenvolvemos o projeto intitulado “Preservação do patrimônio público escolar: eu cuido, eu blogo”³, de forma a trabalhar a linguagem como ferramenta para agência social e exercício para construção da cidadania.

Do mesmo modo, nos inspiramos no modelo de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) devido a seu caráter modular que nos permite executar tarefas específicas por etapa. Para esses autores, a sequência didática equivale a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Para potencializar a apropriação da produção escrita e propor uma reflexão sobre os diversos modos de se lidar com a linguagem em ambiente digital na produção de sentido nos textos escritos, recorreremos aos pressupostos de Dias et. al. (2012, p. 79) que considera

A sequência didática, organizada como uma sequência de módulos de ensino, que possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produção reais e desenvolver atividades múltiplas e variadas.

Com vistas a atingir o objetivo dessa pesquisa, criamos e utilizamos um *blog* educacional como estratégia pedagógica para facilitar e motivar o processo de produção textual em sala de aula. A partir da perspectiva dos multiletramentos, teoria que fundamenta toda a nossa proposta interventiva, o *blog* é uma tecnologia

³ Disponível em: <http://icppreservar.blogspot.com/>

que permite os aprendizes desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma a assumir uma postura crítica em relação à produção de seus próprios textos e à leitura de textos que circulam na rede. Conforme Boeira (2009) os *blogs* são entendidos,

como muito mais que ambientes onde são publicadas informações (textos, vídeos, imagens), comentários e indicações de *links*, considera-se um ambiente que possibilita debates de ideias independentes da localização das pessoas, estimulando à comunicação, a democratização de ideias, de informações e conhecimento com liberdade de expressão (BOEIRA, 2008, p.3).

Logo, nesse estudo, o *blog* é adotado como um espaço de interação social e como uma interface que oferece ferramentas para apropriação da linguagem digital, marcada por características multimodais e hipertextuais.

De maneira sucinta, configuramos a seguir o passo a passo da nossa proposta didática interventiva. Iniciamos com a apresentação da situação que tem como objetivo descrever o projeto interventivo para os aprendizes e definir a sua temática.

Em seguida, aplicamos os módulos interventivos: módulo 1 (explorando a blogosfera), voltado à aplicação de atividades para compreender a funcionalidade dos *blogs* e a constituição da linguagem digital; módulo 2 (conhecer para preservar), referente à realização de atividades de leitura e de escrita sobre a temática do projeto; e módulo 3 (produzindo um *blog*), relacionado à criação de um *blog* e à apropriação de suas ferramentas para o desenvolvimento do projeto.

Após a aplicação dessas etapas, orientamos os alunos no processo de produção textual e solicitamos a primeira postagem dos textos no *blog*. Logo em sequência, continuamos com a aplicação dos outros módulos: módulo 4 (a produção de sentidos no texto digital), referente a atividades sobre a multimodalidade e a hipertextualidade em ambientes digitais; módulo 5 (pesquisar para linkar) voltado a tarefas de pesquisa na internet sobre o conteúdo dos textos produzidos a fim de ampliar os sentidos da primeira versão postada no *blog*. Por fim, realizamos a etapa de produção final (eu cuido, eu blogo) cujo objetivo é a postagem da última versão dos textos no *blog*. Achamos por bem valorizar o projeto desenvolvido por meio de

uma culminância em cuja ocasião os alunos, por meio de palestras, socializam o trabalho desenvolvido na/para comunidade escolar.

Para os propósitos desse artigo, selecionamos e investigamos três amostras dos textos digitais produzidos pelos alunos participantes do projeto interventivo. Destacamos, a seguir, aqueles que evidenciaram práticas de escrita multimodal e hipertextual, promovendo assim os multiletramentos em sala de aula.

4.1 Resultados

Os textos digitais produzidos pelos alunos após a aplicação do projeto interventivo nos revelam a utilização de diversos recursos multimodais e multissemióticos em suas escritas. Alguns desses recursos são evidenciados pela tipografia das palavras, que foram marcadas em negrito e itálico, e pela presença de imagens e *links* adicionados ao texto. Conforme Dionísio (2011), esses tipos de recursos, incluindo vídeos, palavras, gestos e até mesmo disposição gráfica do texto são bastante significativos e exercem uma função retórica na produção de sentido.

Como podemos observar na **figura 1**, um dos textos produzido pelos alunos é uma entrevista. Constatamos que os aprendizes fizeram uso de imagens (fotos-legendas) como uma possibilidade de estabelecer um diálogo entre a linguagem verbal e a não-verbal. Essas imagens podem ter sido utilizadas como uma estratégia multimodal para impactar os leitores e fundamentar os discursos manifestados ao longo do texto. Além disso, podemos considerar que a posição em que essas imagens aparecem, logo abaixo das falas das pessoas entrevistadas, cooperam para fluência da leitura e da significação do texto.

A partir do momento em que os alunos realizaram uma entrevista com as funcionárias da escola onde estudam, registraram os fatos por meio de fotos, produziram o texto escrito e o veicularam em ambiente digital como forma de manifestação da cultura local, os multiletramentos foram acionados por meio da efetivação de múltiplas práticas de letramento.

Nesse caso, o texto digital tanto é considerado um processo quanto um produto de uma atividade social contextualizada, permitindo, assim, o desenvolvimento da competência discursiva dos discentes na perspectiva da formação para a cidadania, uma vez que a escrita está vinculada a um problema social vivenciado por eles.

Figura 1 – Entrevista.

Patrimônio público escolar: o que podemos melhorar em nossa rotina?

Infelizmente, é comum presenciarmos na rotina escolar evidências de atos que comprovam o desrespeito com o patrimônio público escolar. No intuito de compreender melhor a realidade de nossa escola em relação a isso, entrevistamos duas funcionárias: **Margarida Maria**, zeladora, e **Francilene Vieira**, merendeira, que nos relataram o que geralmente ocorre nas dependências da escola.

- **Com que frequência você vê evidências de desrespeito com o patrimônio público escolar?**

Margarida: Todos os dias.
Francilene: Todos os dias.

- **Que tipos de ações mais demonstram esse desrespeito?**

Margarida: Quase sempre vejo mesas riscadas com tinta de caneta e com corretivo. Há até mesas sem parafusos. Infelizmente a falta de organização também contribui com o desrespeito, pois encontro no final da aula mesas e cadeiras viradas .



Mesas riscadas



Lixo nas mesas

Francilene: No final do intervalo, costumo ver pratos e copos espalhados pela escola. Já cheguei a encontrar esses materiais enterrados na areia ou dentro da lata de lixo.



Pratos no chão



Copo no chão

- **Que atitudes necessárias por parte dos alunos para melhorar a conservação do patrimônio público escolar?**

Margarida: Acredito que todos devem se empenhar! A coordenação pode desenvolver projetos e os professores podem reforçar a questão da limpeza e da organização em sala. E os alunos devem fazer a sua parte.
Francilene: Os alunos devem perceber a escola como a casa deles, como um lugar limpo e organizado. Eles devem contribuir colocando o material do lanche no local apropriado, ou seja, nos baldes de coleta.



Balde de coleta


Fonte: Disponível em <<http://icppreservar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set.2017.

Observamos, a seguir, o próximo texto digital classificado como um artigo de opinião. Para produção desse gênero textual, os autores realizaram pesquisas na internet e em outras fontes com o intuito de expor e fundamentar suas opiniões

sobre a temática do projeto interventivo. Esse texto foi produzido com a finalidade de convencer o(s) leitor(es) que todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar devem se responsabilizar pela conservação do patrimônio público, como vemos abaixo:

Figura 2 - Versão final do artigo de opinião

Patrimônio público escolar: vamos cuidar do que é nosso!



Pensar em patrimônio público significa pensar em herança de família, riqueza ou bens de materiais de uma pessoa ou empresa. Muitas vezes nos vêm à cabeça ideia de posses pessoais. Porém, patrimônio não é apenas isso.

Patrimônio se refere, também, a história e cultura de um determinado lugar. Numa visão mais geral, patrimônio público é o conjunto de bens e direito de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico, pertencentes aos entes da administração pública direta ou indireta.

Quando falamos de patrimônio público escolar nos referimos à própria história da educação como também as instalações físicas, equipamentos, mobiliário e materiais usados na escola. Assim, a escola e tudo que faz parte dela é um bem de todos. Ela é um patrimônio público que pertence a toda comunidade que por meio dos impostos, mantém sua estrutura e funcionamento, conforme

mostra este vídeo.



Portanto, é imprescindível manter a integridade física e cultural da escola. É necessário que todos da comunidade escolar desenvolvam o sentimento de cidadania, respeitando e conservando o patrimônio público escolar. Acreditamos que para isso aconteça, a direção da escola em conjunto com o Conselho Deliberativo deve desenvolver ações e campanhas de conscientização para que todos, em especial os alunos, saibam quais as consequências relacionadas aos danos ao patrimônio público escolar. Por meio da conscientização por parte dos alunos e de ações práticas, como gincanas ou palestras na escola sobre esse tema, podemos desenvolver o sentimento de zelo para com a escola na qual estudamos.

Fonte: Disponível em <<http://icppreservar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 set.2017.

Neste texto, verificamos que a multimodalidade é evidenciada por meio da utilização de imagem, vídeo e palavras tipograficamente marcadas. A princípio, percebemos que a imagem usada autentica o que é apresentado no título. A linguagem verbal presente nessa imagem prova que ela não foi utilizada apenas para acompanhar o texto, ou seja, a imagem não é apenas um adorno da

informação verbal. Compreendemos que a mensagem veiculada na/por essa imagem é representada por vários recursos multimodais (linguagem verbal e não-verbal) que se combinam para gerar sentidos e cumprir a intenção comunicativa do texto.

No que concerne às palavras tipograficamente marcadas, observamos que, além do título, as expressões “este vídeo”, “conscientização” e “ações práticas” estão em negrito. Essas marcações podem ter sido tentativas de despertar o interesse do leitor e chamar sua atenção para algo realmente relevante. Além disso, deduzimos que o destaque empregado na expressão “este vídeo” é uma estratégia de fazer com que o leitor não ignore as informações repassadas no vídeo indicado, que se utiliza de outras linguagens para além da escrita, para reforçar a necessidade de preservação do ambiente escolar.

É importante ressaltar também que a inserção desse vídeo no corpo do texto reforça os pressupostos dos multiletramentos cujo enfoque parte da premissa que os textos veiculados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são cada vez mais constituídas por linguagens diversas. O vídeo, classificado como uma animação, mostra que a imbricação entre palavras, sons e imagens nos permite extrair uma maior significação do texto como um todo, levando em consideração o potencial de cada linguagem utilizada. Analisando o *layout* do texto e a mensagem veiculada por ele, afirmamos que até mesmo a sequência em que esse vídeo aparece no corpo do texto demonstra que os autores se preocuparam em articular as informações de forma coerente e produtiva.

Logo, entendemos que a produção de textos digitais demanda certas habilidades específicas tais como selecionar, organizar e articular as linguagens, a fim de produzir o sentido que se pretende. Por isso, destacamos o que preconiza Prediger e Kersch:

Uma vez compreendido o potencial de cada linguagem e sua relação com o objetivo comunicativo, cabe ao produtor organizar e articular seus textos sonoros, visuais, escritos, dispondo-os em uma

sequência, de forma que produzam sentido (PREDIGER; KERSCH, 2013, p. 213).

Dando continuidade a análise, investigamos os aspectos hipertextuais presentes no texto. O *link* disponibilizado na expressão “Conselho Deliberativo”, marcado pela cor azul, oferece-nos expectativas de encontrar informações pertinentes sobre o assunto abordado, o que é confirmado ao acessá-lo. Verificamos que o leitor é levado a uma outra aba virtual que contém tanto a definição de conselho escolar quanto alguns dados sobre a sua composição e suas principais competências. Dessa forma, este processo de hipertextualização proporciona ao leitor uma expansão de seu conhecimento, uma vez que o acesso e a leitura das informações sugeridas no hipertexto digital contribuem para o melhor entendimento de como funciona esse órgão colegiado.

Diante dessas considerações, entendemos que ao explorar esse hipertexto, “o leitor tem a oportunidade de ampliar as ocasiões de produção de sentido e enriquecer sua leitura” (GALLI, 2010, p.151). Por outro lado, também enfatizamos a responsabilidade do produtor do texto sobre esse enriquecimento e sobre a liberdade de leitura proporcionada ao leitor, uma vez que é o autor que escolhe onde colocar *links* e quais *links* disponibilizar (COSCARELLI, 2012).

De maneira geral, concluímos que, nesse hipertexto digital, a escrita dos aprendizes se constitui de diversas modalidades (imagens, sons, vídeos, escrita) que dialogam entre si de forma a veicular sentidos de maneira interativa e atrativa e a favorecer a compreensão do texto.

Por último, analisamos a reportagem que os docentes produziram com o objetivo de criar e divulgar o histórico da escola onde estudam. A finalidade maior desse texto é fazer com que o público-alvo compreenda e considere a instituição escolar um patrimônio histórico e cultural da comunidade local.

A seguir, apresentamos a **figura 3** com parte de um trecho do texto produzido. Nesse texto, identificamos algumas palavras *hiperlinkadas* cujo acesso

permite ao leitor realizar significações e até mesmo potencializá-las a partir de diferentes modalidades de linguagem. Um dos *links* viabiliza o acesso à página do *facebook* da escola. Os leitores que são usuários dessa rede social podem conectá-la e obter informações mais atuais sobre a rotina escolar, uma vez que é constante a atualização de postagens realizadas pelo núcleo gestor, professores e alunos da escola que abordam fatos e eventos recentemente ocorridos.

Figura 3 - Relações hipertextuais da reportagem.



Fonte: <http://icppreservar.blogspot.com.br/>. Acesso em 10 set.2017.

Em relação ao *link* referente à expressão “Irapuan Dinajá Cavalcante Pinheiro”, constatamos que há um encaminhamento para uma página virtual que contém informações sobre este deputado, o que nos permite entender a origem do nome da escola local. Logo, verificamos que as informações repassadas por meio desse *link* estão relacionadas com o propósito do texto produzido, o que prova que os autores se preocuparam em encaminhar o leitor a outro texto virtual, no sentido de ampliar a sua leitura. Diante disso, destacamos que cabe ao produtor do hipertexto apontar caminhos que monitorem a atenção do leitor, conduzindo-o a outros espaços virtuais que auxiliem na apreensão de sentidos do texto (KOCH, 2007).

Constatamos ainda a presença de dois *links* que se ocupam em promover uma interação entre linguagem verbal e não verbal. Ambos disponibilizam imagens que colaboram na apreensão de sentido do texto. O intercâmbio entre as linguagens se intensifica e faz com que os produtores promovam sentidos, lançando mão de estratégias multimodais, o que pode gerar no leitor um grau maior de participação e engajamento no processo de apreensão de significação. Após a leitura do texto completo, verificamos que seus produtores tentaram estabelecer uma coesão textual entre imagens e texto escrito, uma vez que as conexões realizadas pelos *links* fazem com que o leitor se envolva no processo de produção de sentido.

Após essas análises, enfatizamos que essas estratégias de incluir *links* no texto para estabelecer conexões com imagens, vídeos, mapas etc. precisam ser ensinadas aos alunos, com vistas a conscientizá-los sobre os diferentes modos de linguagem, os quais podem ou não influenciar na maneira como os significados são construídos (ROWSELL; WALSH, 2011). Assim, podemos ter alunos capazes de explorar múltiplas linguagens, apropriando-se das potencialidades delas para produzir textos mais significativos no contexto digital e para desenvolver uma escrita dentro da perspectiva dos multiletramentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a importância das novas tecnologias para o desenvolvimento dos diversos letramentos demandados pela sociedade contemporânea, este estudo tentou direcionar um caminho mais significativo e atraente para a produção textual nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, propomos e incentivamos práticas de escrita mediada pelas tecnologias digitais, valorizando e explorando o caráter multissemiótico e multicultural dos textos. Dessa forma, nosso objetivo maior foi promover e investigar os multiletramentos nas aulas de línguas portuguesa por meio da produção de textos digitais, visando à utilização de recursos multimodais e hipertextuais para produção de sentido.

Os dados nos permitiram revelar que os docentes se valeram da multimodalidade e da hipertextualidade com o intuito de estabelecer relações diversas entre diferentes modos de linguagem e com vistas a potencializar o processo de significação dos textos. Além disso, verificamos que foi possível promover o desenvolvimento da competência discursiva dos docentes, de modo situado e diálogo em que a cultura local foi levada em consideração com vistas à formação crítica e cidadã.

Esperamos que esse estudo motive e inspire docentes a elaborar e efetivar propostas didáticas referentes a práticas de escrita sob à luz da pedagogia dos multiletramentos. Acreditamos que, dessa maneira, o processo de produção textual na escola tende a caminhar na mesma direção das práticas de letramento que configuram a sociedade atual o que pode gerar aprendizagens mais significativas e motivadoras aos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOEIRA, A. F. Blogs na Educação: Blogando algumas possibilidades pedagógicas. *Revista Tecnologias na Educação*. a. 1, n.1. dez. 2009. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-9-vol1-dez-20091.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DIAS, M. A. A. et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FONTENELE, C. M. *Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfic do consumo à produção*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Humanidades, UFC, Ceará, 2015. 175f.

GALLI, F.C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCHUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

_____. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds). 2ª Ed., *Encyclopedia of Language and Education*. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, p. 195-211. Springer Science Business Media LLC, v. 1, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/3ErDFv>>. Acesso em: 13 set. 2017.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.) *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. *Hipertexto e construção do sentido*. Alfa, São Paulo, v. 51, n. 1. 2007. p. 23-38.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, vol. 49, n. 2, p. 455-49, Jul./Dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

LIMA, M. B.; De GRANDE, P. B. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 327-354, jul./dez, 2015.

LUCAS, A. R. *A multimodalidade e o hipertexto no blog: uma proposta de escrita à luz dos multiletramentos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras e Artes, UERN, Mossoró, 2016. 126f.

MARCHUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111. 2001.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PREDIGER, A.; KERSCH, D. F. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. *Signo*, v. 38, n. 64, p. 209-227. 2013.

RIBEIRO, A. E. Kd o prof? Tb foi navegar. In: RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. et al. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, R. (Org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUSELL, J.; WALSH, M. *Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies*. Brock Education, v. 21, n. 1, p. 53-62. 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160. 2002.

XAVIER, A.C. *Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, São Paulo, 2002.

ZACHARIAS, V. R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Orgs.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ROCHA, P. R. F.; SILVA JÚNIOR, P. A. O eco irônico em *O Mágico de Oz*. *Revista Colineares*, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 26-36, jan./jun. 2018.

O ECO IRÔNICO EM O MÁGICO DE OZ

THE IRONIC ECHO IN O MÁGICO DE OZ

Paulo Ricardo Fernandes Rocha⁴
Pedro Adrião da Silva Júnior⁵

RESUMO: Este artigo tem por objetivo realizar alguns levantamentos teóricos sobre ironia, por sua vez, identificando alguns princípios e tipos de ironia na obra *O Mágico de Oz* (2011), de L. Frank Baum. Vale ressaltar que as investigações abordadas aludirão à ironia em perspectivas literárias e pragmáticas. Encontram-se, nesta investigação científica, os seguintes teóricos: Muecke (1997), Zúñiga (2010), Reyes (1994), Ortega (2005). A pesquisa foi descritiva, realizada através de levantamento bibliográfico. Em síntese, foi perceptível a ironia nas ações dos personagens protagonistas selecionados como *corpus* de análise, respectivamente: o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde. Estes saíram em uma jornada buscando algo que já possuíam: o Espantalho almejando um cérebro; o Homem de Lata, um coração; o Leão Covarde, coragem.

PALAVRAS-CHAVE: Ironia. Literatura. Pragmática. *O Mágico de Oz*.

ABSTRACT: This paper has goal to bring some theorys about irony, consequently, identifying them in the work *O Mágico de Oz* (2011). The search will approach irony in the literature and pragmatic. The theoreticians used in this paper is: Muecke (1997), Zúñiga (2010), Reyes (1994), Ortega (2005). This work was a descriptive research, realized by bibliography readness. In short, was seen irony in the actions of protagonists characters selected like *corpus* of analysis, respectively: Espantalho, Homem de Lata, Leão Covarde. They looked for something that they had already: the Espantalho wishing a brain; Homem de Lata, a heart; Leão Covarde, courage.

KEYWORDS: Irony. Literature. Pragmatic. *O Mágico de Oz*.

1 INTRODUÇÃO

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2016). Graduado em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. E-mail: prferocha@gmail.com

⁵ Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPCL. Email: pedrolatino9@hotmail.com.

O artigo almeja realizar a consideração de algumas teorias sobre ironia e, consecutivamente, relacionar esta figura de pensamento às ações de três personagens na obra *O Mágico de Oz* (2011).

Para a finalidade mencionada, como eixo teórico da pesquisa científica, seguiremos as contribuições dos pesquisadores Muecke (1997), Zúñiga (2010), Reyes (1994) e Ortega (2005).

O artigo foi postulado mediante pesquisa descritiva, realizada através de um levantamento bibliográfico, de carácter qualitativo. Assim sendo, a seção seguinte abordará algumas teorias sobre a ironia, tanto em aspectos pragmáticos como literários. Posteriormente, trataremos de detectar a ironia nas ações dos personagens na obra de L. Frank Baum, a saber: o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

D.C Muecke (1995), realizando um levantamento sobre os princípios da ironia e seus diversos tipos⁶, destaca algumas características básicas no eixo do que pode vir a ser considerado irônico, como a dicotomia entre uma dada aparência e uma realidade: “O traço básico de toda Ironia é um contraste entre uma realidade e uma aparência” (CHEVALIER, 1932, p. 42 *apud* MUECKE, 1995, p. 52). Assim, um traço fundamental da ironia é que esta só é efetivada, macroscopicamente, no posicionamento de um significado não dito, mas que este é transmitido implicitamente em um enunciado verbal, ou não verbal, expresso:

As implicaturas dependem de uma série de supostos entre os interlocutores, que variarão segundo as circunstâncias: em cada

⁶ D.C Muecke (1995), dentre a variedade de ironias, destaca: A ironia como ênfase retórica, modéstia escarnekedora ou ironia autodepreciativa, zombaria irônica, ironia por analogia, ironia não-verbal, ingenuidade irônica, ironia dramática ou o espetáculo de cegueira, irônica inconsciente, ironia autotraidora, ironia de eventos, ironia cósmica, incongruência irônica, ironia dupla, ironia ardil, ironia romântica.

situação comunicativa, a ironia pode 'levantar' uma quantidade de proposições implicadas que não é possível prever, porque dependem dos conhecimentos compartilhados pelos falantes, conhecimentos sobre o mundo e sobre eles mesmos (REYES, 1994, p. 54-55, tradução nossa)⁷.

Conforme o inscrito acima, Reyes (1994) chama a atenção para o intercâmbio que deve haver entre os interlocutores, levando-se em consideração as circunstâncias destes, para que, assim, realmente haja comunicação. Dessa forma, os falantes já chegam diante de seu interlocutor com um conhecimento prévio sobre si mesmo e as coisas, situações ao seu redor. Logo, serão estes artifícios mencionados no período anterior – conhecimento de mundo e de si mesmo – que servirão para a compreensão de uma ironia, já que se faz necessário o interlocutor captar o implícito nas mensagens – no caso, aqui, as irônicas – para a ironia cumprir, de maneira bem-sucedida, seu papel.

Quando um falante de espanhol emite uma frase, podemos dizer basicamente que é uma oração formada por palavras em uma língua castelhana. Não obstante, o falante não apenas prefere proferir palavras, uma atrás da outra, uma vez que ele realiza coisas com elas: afirma, postula uma questão, dá uma ordem, expressa um desejo... Falar não é apenas encadear palavras sem um fim, pelo contrário, falar é expressar sentimentos, estados de ânimo, ou informar com certa intenção (ZÚÑIGA, 2010, p. 03, tradução nossa)⁸.

De acordo com esta última citação, salienta-se que as palavras, muito mais do que apenas um código lexical linear de uma dada língua, na verdade são signos que carregam o poder de acionar, por parte de indivíduos motivados por alguma intenção, determinadas atitudes em seres racionais e inanimados. A pragmática,

⁷ Las implicaturas dependen de una serie de supuestos entre los interlocutores que variarán según las circunstancias: en cada situación de comunicación, la ironía puede 'levantar' una cantidad de proposiciones implicadas que no es posible predecir, porque dependen de los conocimientos compartidos por los hablantes, conocimientos sobre el mundo y sobre ellos mismos.

⁸ Texto original: Cuando un hablante de español emite una frase podemos decir básicamente que es una oración formada por palabras en la lengua castellana. No obstante, el hablante no sólo profiere palabras, unas detrás de otras, sino que realiza cosas con ellas: asevera, plantea una cuestión, da una orden, expresa un deseo... Hablar no es sólo encadenar palabras sin más, por el contrario, hablar es expresar sentimientos, estados de ánimo o informar con cierta intención.

portanto, exerce a função de dar o real valor às palavras, fazendo com que estas venham a adquirir o sentido de acordo com o contexto em que são produzidas.

Nesse viés, é preciso o leitor ter uma sensibilidade na percepção dos enunciados, indo muito além dos léxicos, mas que ele possa meditar nos cenários, enunciadores, situação, com a finalidade de conseguir detectar a ironia, além do mais “[...] um enunciado é irônico porque ecoa: a ironia verbal consiste em se fazer eco de um pensamento ou emissão que se atribui de modo tácito, mediante uma atitude distante e também tácita com respeito a ela” (WILSON; SPERBER, 2004, p. 265 *apud* ORTEGA, 2005, p. 34)⁹. Em linhas curtas, a ironia é ocorrida no distanciamento do dito por um emissor em relação às atitudes dele ou dos seres à sua volta.

Tratando especialmente da ironia na ficção, é possível extrair da prosa vários exemplos. Muecke traz o caso de *Gift of the Magi*, de O. Henry, em que é imperante a Ironia de Eventos: “[...] um jovem vende seu relógio para comprar pentes para os longos cabelos da esposa, os quais ela precisou vender para comprar para ele uma corrente de relógio [...]” (MUECKE, 1995, p. 108). A literatura, portanto, carrega uma fonte vasta de obras que possuem a ironia na mecânica de seus enredos.

Zúñiga (2010) ainda ressalta que, na literatura, há a carência de elementos pragmáticos para a decodificação do enunciado, por isso “[...] na literatura, os autores conseguem nos sugerir, através da ironia, como eles compartilham com seus leitores uma visão burlesca ou cínica do mundo que eles descrevem para nós” (ZÚÑIGA, 2010, p. 32)¹⁰. A obra literária, assim, remete-nos a um diálogo com o autor, intermediados pelo mundo criado por ele em sua experimentação artística. No entanto, fica a cabo do leitor encontrar as lacunas a serem preenchidas com a ironia na obra de um dado artista.

⁹ Texto original: “[...] un enunciado es irónico porque es ecoico: la ironía verbal consiste en hacerse eco de un pensamiento o emisión que se atribuye de modo tácito, mediante una actitud distante y también tácita respecto a ella”.

¹⁰ Texto original: “[...] la Literatura, los autores consiguen sugerirnos a través de la ironía cómo comparten con sus lectores una visión burlesca o cínica del mundo que nos describen”.

3 O ECO IRÔNICO EM *O MÁGICO DE OZ*

Na obra em destaque, *O Mágico de Oz*, há um enredo que se inicia, na maior parte de sua inteireza, na jornada de uma garota, Dorothy¹¹, com mais três seres: o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde. O comum a todos os mencionados é o fato de visarem, ao longo da caminhada, um objetivo, acreditando que Oz, conhecido por ser um mágico superpoderoso, realizará os sonhos deles.

Aqui serão resgatados os desejos do Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde, sendo preciso haver uma sensibilidade à ironia de eventos (MUECKE, 2011) que passa a ocorrer, com base nas ações realizadas por parte dos personagens durante o enredo. Inicialmente, serão trazidas as cenas da obra e, seguidamente, uma análise tracejando a ironia dos excertos em destaque.

Referente ao Espantalho, este almeja um cérebro. Após ter sido livrado por Alice do poleiro, o Espantalho passa a desabafar a ela o porquê de ter sido despertado para o anseio de um cérebro: ele havia sido confrontado por um corvo, o qual disse que o fazendeiro era ingênuo em achar que um espantalho o espantaria e que, por sua vez, o Espantalho seria um homem caso tivesse um cérebro, ainda sendo taxativo ao mencionar que cérebro é a única coisa importante neste mundo:

Depois que os corvos se foram, pensei sobre isso [o Espantalho], e decidi que iria me esforçar para arrumar um cérebro. Por sorte você veio e me tirou do poleiro; e pelo que você diz, tenho certeza de que o Grande Oz vai me dar um cérebro assim que chegarmos à Cidade das Esmeraldas' (BAUM, 2011, p. 38).

Sendo assim, o Espantalho segue a jornada em busca da cidade de Oz, à procura deste, juntamente com sua nova amiga. Logo Dorothy resgata outro sujeito, um homem totalmente feito de lata, também possuidor de um sonho: ter um coração. Este estava imóvel na floresta, uma vez que as juntas estavam

¹¹ Vem a calhar dizer que Dorothy ao longo de toda a trajetória está com o cachorrinho dela, Totó. Este, diferente de outros seres personificados, não desempenha funções apontadoras de uma prosopopeia em relação a ele.

enferrujadas há mais de um ano e ninguém havia aparecido para lubrificá-lo nesse período de tempo.

O Homem de Lata passa a mencionar como veio a se tornar um sujeito inteiramente feito de flandres, isto vindo a ocorrer pelos poderes mágicos de uma bruxa má, desejosa de matar o amor do homem por uma donzela que este amava. Dessa forma, a feiticeira encantou o machado do homem, este até então um sujeito comum, de carne e osso, fazendo-o escorregar sempre, em seguida, este decapitando alguma parte do próprio corpo. Gradativamente, um ferreiro restituía a parte do corpo cortada do lenhador por um membro de lata. De maneira que o corpo do homem ficou todo constituído de lata, através das restaurações do ferreiro. Agora sendo todo revestido de lata, o machado não mais o conseguia decapitar. No entanto, havia um problema, segundo o Homem de Lata:

Mas, veja só, eu não tinha mais coração, então perdi todo meu amor pela garota Munchkin, e não me importei de não me casar com ela. Acho que ela ainda deve estar morando com a velha, esperando que eu vá buscá-la (BAUM, 2011, p. 46).

Ao ter por objetivo um coração, o Homem de Lata, então, passa a entrar na jornada rumo a Oz, com Dorothy e o Espantalho. Ele deseja conseguir um coração para voltar a sentir amor pela donzela, infelizmente não mais tendo afeição por ela agora, pois faltava-lhe um coração no novo corpo.

Por conseguinte, Dorothy, o Espantalho e o Homem de Lata estavam na floresta quando escutaram um alto rugido e logo em seguida um animal veio a saltar na estrada, atacando-os. Era um leão. O desejo do Leão passa a ser coragem. Quando Dorothy viu a iminência do grande animal morder Totó, o pequeno cachorro dela, esta veio a dizer que o leão era um covarde, por estar querendo morder um ser tão pequeno. O leão passa a assumir que é um covarde, mesmo os outros animais o temendo e o respeitando pelo rugido e por tê-lo como o Rei dos Animais. Isto dito, Dorothy, o Espantalho e o Homem de Lata dizem também o que falta a eles, e que por isso estavam indo em busca de Oz, por este ter o poder de realizar o

desejo de cada um deles. Ao saber disso, o Leão Covarde recupera um pouco de ânimo e diz:

- Acha que Oz pode me dar coragem? – perguntou o Leão Covarde.
- Tão fácil quanto me dar um cérebro – disse o Espantalho.
- Ou me dar um coração – disse o Homem de Lata.
- Ou me mandar de volta para casa – disse Dorothy.
- Então, se não se importam, vou com vocês – disse o Leão. – Porque minha vida é simplesmente insuportável sem um pouco de coragem (BAUM, 2011, p.52).

Dessa forma, Dorothy e seu cachorro, o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde seguem rumo ao encontro de Oz, para que este possa realizar o desejo dos aventureiros. A ironia verbal passa a ser algo constante desde os encontros de Dorothy com os seus novos amigos. Nota-se uma incongruência, pragmaticamente, do desejo verbalizado pelos personagens em relação às ações realizadas por eles (ZÚÑIGA, 2010).

3.1 O Espantalho

O Espantalho, cujo desejava um cérebro, de maneira hábil conseguia resolver as situações. Diante de uma grande vala profunda, contendo pedras afiadas ao fundo e, ainda, a qual dividia a floresta, os companheiros não souberam o que fazer, até mesmo acreditando no fim da jornada deles naquele momento. Uma vez que Dorothy, o Leão Covarde e o Homem de Lata expressaram não saber o que fazer frente à situação, o Espantalho veio a dizer:

- Não podemos voar, isso é certo. Nem podemos descer por essa grande vala. Portanto, se não podemos saltar por ela, devemos parar onde estamos.
- Acho que eu poderia saltar – disse o Leão Covarde, depois de medir a distância com cuidado em sua mente.
- Então estamos bem – respondeu o Espantalho. – Porque você poderia nos carregar em suas costas, um de cada vez.
- Bem, vou tentar – disse o Leão. – Quem vai primeiro?

- Eu vou – prontificou-se o Espantalho. – Porque, se você não conseguir atravessar a fenda, Dorothy morreria e o Homem de Lata se amassaria todo nas rochas lá embaixo. Mas se eu estiver nas suas costas, não vai importar tanto, porque a queda não me machucará nada. (BAUM, 2011, p.58-59).

Conforme o fragmento acima, é perceptível o Espantalho como mediador de soluções e ponderações, possuidor de um exímio poder calculista, zelando pela vida de todos os seus companheiros em vista da situação tensa apresentada. Isto fica evidente quando, por exemplo, o Espantalho é perspicaz, medindo a consequência da queda no caso de cada um dos amigos, sendo prescritivo no tocante ao que deve ou não ser feito. Desta forma, pragmaticamente, o Espantalho mostra uma “atitude distante” (WILSON; SPERBER, 2004, p. 265 *apud* ORTEGA, 2005, p. 34) à própria verbalização, quando este diz precisar de um cérebro, no entanto, ele demonstrando atitudes bem pensadas.

3.20 Homem de Lata

Em seguida, temos o Homem de Lata tomando atitudes desarmônicas com a falta de sensibilidade emocional, por não ter um coração, mencionada por ele. Em um dado momento, quando o Homem de Lata estava conversando com o Espantalho, ele observou um gato selvagem perseguindo um rato. Racionalmente o Homem de Lata mencionou que, embora não tivesse coração, sabia o erro que era atacar um animal pequeno e inofensivo como aquele rato. À vista disso, o Homem de Lata apanha o machado dele e dá um golpe na cabeça da fera, matando-a. Diante do ato heroico:

O rato, agora livre do seu inimigo, parou imediatamente, veio lentamente ao Homem de Lata e disse numa vozinha estridente:
-Oh, obrigado! Muito obrigado por salvar minha vida.
-Não foi nada, deixe pra lá – respondeu o Homem de Lata. – Eu não tenho coração, sabe, então me preocupo em ajudar todos os que precisam de um amigo, mesmo que seja só um ratinho (BAUM, 2011, p. 76).

O Homem de Lata associa, ingenuamente, em um mesmo plano semântico de causa e efeito, o fato de ele não ter coração com a atitude de preocupação para com o rato. É evidente, portanto, a ironia disparada no evento em destaque. Como o Homem de Lata diz que não possui coração, sendo este justamente o soberano em motivá-lo a ter se compadecido da vida do rato? Portanto, assim como o Espantalho, o ser de flandres deseja algo já em sua posse, havendo, assim, um contraste entre a aparência, transmitida pelo próprio ser, o Homem de Lata, e a realidade (CHEVALIER, 1932 *apud* MUECKE, 1995) – ocasionada pela ação empática do personagem, ao salvar o rato.

3.3O Leão Covarde

A ironia também ecoa nas ações do Leão Covarde. Remetendo-se ao primeiro recorte desta seção de análise, diante da extensa vala com pedras afiadas, o Leão se prontificou em atravessá-la levando seus companheiros, arriscando a própria vida e, desta forma, tragando a coragem que, segundo ele, faltava-lhe.

Logo, a coragem do Leão Covarde torna-se gritante no enfrentamento deste contra os Kalidahs, feras monstruosas com corpo de urso e cabeça de tigre, quando ele coloca todos os companheiros atrás dele, protegendo-os e diz: “- Estamos perdidos, porque com certeza eles vão nos cortar em pedaços com suas garras afiadas. Mas fiquem bem atrás de mim, vou lutar com eles até a morte” (BAUM, 2011, p. 63). Embora o Espantalho genialmente tenha conseguido bolar a ideia de pedir ao lenhador, o Homem de Lata, para cortar a árvore que serviu para atravessarem a vala quando agora dois Kalidahs estavam passando por ela, morrendo as feras horrendas nas rochas afiadas no fundo da vala, não é possível suavizar a extrema coragem do Leão “covarde”, estando este disposto até a dar a própria vida em prol dos amigos, pronto para lutar contra criaturas muito mais fortes do que ele.

Assim, o Leão Covarde já chega com um conhecimento prévio de si mesmo – de que ele é covarde – para seus interlocutores (Dorothy, o Espantalho e o Homem

de Lata). Entretanto, a ironia é efetivada por ações dissonantes do conhecimento prévio (REYES, 1994) que o Leão Covarde tem de si mesmo, uma vez que este corajosamente chega até a arriscar a própria vida pelos seus amigos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram consideradas brevemente algumas postulações teóricas acerca da ironia, para, depois, haver uma análise dos enunciados de três personagens da obra *O Mágico de Oz* – o Espantalho, o Homem de Lata e o Leão Covarde – em relação às atitudes destes durante a trama. Constatou-se uma dissonância entre o desejo verbalizado dos protagonistas (não levando em consideração aqui Dorothy, também protagonista) e as ações deles.

Dessa forma, houve êxito no objetivo proposto nesta investigação científica – identificar a ironia nos personagens destacados: o Espantalho desejava um cérebro sendo o das ideias mais plausíveis, resolvendo os percalços da viagem; o Homem de Lata desejava um coração sendo o mais empático aos sentimentos dos outros durante a jornada, o que veio também a ajudar seus amigos, já que ele conseguiu criar laços com algumas comunidades, as quais, posteriormente, vieram a retribuir aos desbravadores os favores feitos por eles; o Leão Covarde desejava coragem sendo o mais ágil em defender seus amigos durante as ameaçadas da caminhada, a ponto de estar disposto até a dar a própria vida pelos seus companheiros.

Os desbravadores da experimentação artística de Frank Baum atizam reflexões sobre o sujeito. Eles saíram à procura de algo que, no pensamento deles, lhes faltava, mas, em contrapartida, já possuíam. Sair atrás de algo já em posse, por parte daquele que se sente carente, não é uma atitude apenas de seres fictícios, mas de muitos no plano real. Logo, a fronteira da fantasia é violada pelo leitor, quando este realiza suas inferências na obra literária.

REFERÊNCIAS

BAUM, L. F. *O Mágico de Oz*. Tradução Santiago Nazarian. São Paulo: Barba Negra, Leya, 2011.

MUECKE, D.C. *Ironia e o irônico*. Tradução Geraldo de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

ORTEGA, M. B. A. La ironía y la cortesía: una aproximación desde sus efectos. Alicante: *ELUA*. n. 19, pp. 33-45, 2005.

REYES, G. *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arcolibros, 1994.

ZÚÑIGA, M. V. La ironía y el humor através de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza de ELE. *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, Valencia, n. 10, pp. 01-51, 2010.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BARRETO, L. S; ALVES, C. C. Uma proposta de intervenção no ensino de acentuação das palavras paroxítonas no 9º ano do Ensino Fundamental. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 37-59, jan./jun. 2018.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO DE ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS PAROXÍTONAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A PROPOSAL FOR INTERVENTION IN THE TEACHING OF ACCENTUATION OF PAROXYTON WORDS IN THE 9 TH YEAR OF THE ELEMENTARY SCHOOL

Lucivan de Sousa Barreto¹²
Gilson Chicon Alves¹³

RESUMO: Partindo da realidade da sala de aula, muitos problemas persistem na aprendizagem da Língua Portuguesa em sua forma padrão. Esses percalços são constantemente trabalhados pelos professores, mas, na maioria das vezes, não conseguem ser superados. Um deles é o trabalho com a acentuação que é desenvolvido desde o sexto ano, contudo os alunos chegam ao novo ano produzindo texto com equívocos acentuais. Com intuito de intervir no problema, esta pesquisa apresenta uma metodologia reflexiva para o ensino de acentuação do Português Brasileiro, tendo em vista o grande número de inadequações acentuais ocorridas nas produções escritas em sala de aula. Nesse sentido, buscamos maneiras de trabalhar o assunto, fugindo das aulas tradicionais comumente lecionadas na quais as regras são apresentadas aos alunos todas de uma única vez, em forma de lista, para que o alunado decore e passe a aplicar em sua escrita, sugerindo ao professor uma prática que auxilie na consolidação das regras de acentuação do Português Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Acentuação. Gramática autoral. Metodologia Reflexiva. Regras de acentuação.

ABSTRACT: Taking the classroom reality as the main spot, many problems affect the Portuguese language learning in its pattern form. These factors are constantly worked by teachers, but, in the most of the times, they can't surpassed. One of them is the work with accentuation which is developed since the sixth grade, but the students come to the new grade doing texts with accentual errors. With the attitude to solve this problem, this paper presents a reflexive methodology for the Brazilian Portuguese teaching accentuation, analyzing the huge number of accentual errors occurred in the written productions in classroom. This way, we are searching manner to work with this subject, running away a little from traditional classes commonly taught, which all the rules are presented to the

¹² Graduado pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e Mestre pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – UERN. Email: lucivanpalhano@gmail.com

¹³ Professor Doutor e Coordenador do Mestrado Profissional em Letras – UERN. E-mail: gcario65@hotmail.com

students in only one turn, in list form, for the them to decorate it, and use it in the written form, suggesting the teacher a practice that helps in the consolidation of the Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Accenctuation. Author grammar. Reflexive methodology. Accenctuation rules.

1 INTRODUÇÃO

Pela experiência como professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública localizada na sede do município de Palhano - CE, pudemos observar que os alunos, mesmo estudando as regras de acentuação, desde o 6º ano, primeira etapa deste segmento, chegam ao 9º ano sem internalizá-las. Essa comprovação é feita quando solicitamos uma produção ou mesmo um exercício simples de acentuação.

Levando em consideração que a escrita na forma padrão da língua portuguesa é uma das principais modalidades que a escola ensina e que esse conhecimento será cobrado não só durante toda a vida escolar do aluno mais também em situações comunicativas mais formais de escrita das quais ele participará ao longo da vida, pretendemos neste trabalho estudar os fatores que levam esses alunos a não internalizarem as regras de acentuação a despeito das intervenções feitas ao longo das séries iniciais e propor novas metodologias para essa falha.

Como acentuação é um tema amplo, faz-se necessário uma delimitação para alcançarmos objetivos claros. Embora as inadequações ocorram nas monossílabas tônicas, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, elegemos as paroxítonas para fazermos nossa intervenção. Essa escolha não se deu de forma aleatória, mas baseada em quantitativos de inadequações em produções escritas e observações em sala.

Esses quantitativos referem-se a produções comuns solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa. Não raro, respostas dissertativas, às vezes de duas linhas, os acentos não são usados pelos alunos. Indagados, a resposta é quase sempre: “Ah! É só um acento, não faz diferença...”. Em adição, em aulas específicas de

acentuação, notamos claramente que, ao chegarmos às regras das paroxítonas, os alunos tendem a se dispersar ao verem aumentar consideravelmente o número de regras.

Pelo exposto, torna-se relevante essa pesquisa a fim de contribuirmos para a melhoria das aulas de acentuação, de maneira que os alunos internalizem ou, pelo menos, saibam usar as regras quando solicitados, compreendendo a lógica do princípio que levou à formulação de determinada norma de acentuação dessas palavras, fugindo apenas dos conceitos prontos e facilmente esquecidos.

2 ACENTO GRÁFICO E FONOLÓGICO: VISÕES DIFERENTES, MAS COMPLEMENTARES PARA UM ENSINO EFICAZ

Nesta seção, iremos descrever, de maneira panorâmica, a abordagem do acento do ponto de vista gramatical e fonológico. É importante deixar claro, desde já, que a visão fonológica do acento não é o cerne de nossa pesquisa, ela serve de completude do assunto e vislumbra uma possível falha no conteúdo que a escola adota.

Nesse cenário escolar, é sempre muito comum ouvir de nossos alunos que o português é difícil e que eles não sabem falar “direito”. Essa constatação, embora contenha um equívoco muito discutido da língua, que é a diferença entre o português e a gramática, é baseada em conteúdos por eles estudados na escola e quase nunca aplicados quando solicitados no decorrer de sua vida escolar. Em outras palavras, o que eles querem dizer é que não sabem usar as regras de gramática quando as circunstâncias assim as exigem.

Essa oscilação nos força a fazer algumas reflexões quanto à gramática normativa, pois, embora hoje seu ensino seja considerado por algumas escolas como facultativo, acreditamos ainda ser indispensável para o aprendizado da modalidade formal da Língua Portuguesa. A esse respeito, Bechara (2009, p.52) escreve: “Cabe à gramática normativa [...] elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social”.

Não estamos, também, dando aqui suprema importância à gramática tradicional em detrimento da leitura e interpretação de texto, que são, desnecessário dizer, o centro do ensino da língua, porém nossa prática revela que “não basta expor os alunos aos textos: é preciso levá-los à prática efetiva de certos gargalos da língua padrão” (ROCHA, 2011, p.9). Hoje, é muito comum utilizarmos exercícios de interpretação para trabalhar acentuação, mas o resultado é, digamos, incompleto, uma vez que quase sempre a regra não é explícita e acreditar que o aluno fará associação da norma para as outras palavras, sem um aprofundamento, é uma utopia. Associado a isso, “Outro fator que apresenta relação com o desempenho em ortografia é a frequência de uso das palavras. Por fim, o conhecimento explícito das normas ou princípios morfológicos também é fator de alta produtividade da escrita ortográfica” (LEAL e ROAZZI, 2007, p.100).

Possenti (1996, p.16), em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* deixa claro que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”, não abrindo margem para qualquer outra interpretação. Essa ideia hoje difundida de que não se deve ensinar gramática na escola baseia-se no famoso clichê de que é difícil aprender a norma padrão culta.

Para o autor, essa tese é uma inverdade, pois os falantes são sim capazes de aprender e que essa complexidade é possível de ser apreendida, sendo

As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis (POSSENTI, 1996, p. 17).

Mas que estratégias escolares discutíveis são essas, afinal? Usando outro autor para exemplificar, podemos dizer que são aquelas em que os professores ditam “pequenos textos (ou lista de palavras), faz-se a correção coletiva (colocando o modelo correto no quadro-negro) e pede-se aos alunos que corrijam o que erraram.” (MORAIS, 2007, p.57). O próprio autor atenta para o fato de haver, nesses

exercícios, um caráter apenas de verificação, sem um objetivo claro de criação de estratégias de reflexão, que ajudem os estudantes a avançarem.

Embora sejam uma das estratégias, essas tarefas pecam por alguns traços comuns:

- Em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não;
- Levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, imitando um “modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada.” (MORAIS, 2007, p. 57).

E sugere que

É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para aprendizagem de regras [...] Crianças com ótima ortografia conseguem muitas vezes explicar perfeitamente as regras a seu modo, com seu linguajar, sem ter que dominar precocemente expressões próprias da gramática normativa (MORAIS, 2007. p.73).

É neste sentido que trabalhamos as regras de acentuação, uma vez que esse assunto é estudado, como já dissemos, desde o 6º ano e os alunos chegam ao 9º ano sem internalizarem essas normas. É comum as produções dos alunos apresentarem palavras sem acentos, com acentos em posições equivocadas e outros tipos de inadequações.

2. 1 O acento fonológico

Enquanto na gramática tradicional o acento é definido exclusivamente pela questão de força expiratória, nas teorias fonológicas de base gerativista outras questões são discutidas, como, por exemplo, a possível propriedade distintiva do acento.

[...] o conhecido sábia – sabia – sabiá. Apesar de terem a ortografia diferente, estas palavras têm os mesmos fonemas e o que as distingue é apenas a posição do acento. [...] o acento é um fonema do tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre

os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de supra-segmento¹⁴. (BISOL, 2005, p. 142).

Do enxerto acima já podemos, de certa forma, questionar as famosas regras de acentuação das palavras da gramática normativa. Elas são iguais, fonemicamente falando. Não há terminações diferentes para evidenciar uma norma. Então como explicar o acento em três posições diferentes, seja ele gráfico ou fonológico? A resposta é dada pela mesma autora nas páginas que se seguem, sendo nestes casos “uma das informações idiossincráticas a respeito da palavra, informação esta que deveria ser memorizada junto com o significado e a distribuição da mesma” (BISOL, 2005, p.143).

Essa exceção, embora não dê conta dos diversos exemplos da língua, nos serve de base para alguns questionamentos em sala de aula. Os livros geralmente trazem, em seus exercícios, casos que possam ser resolvidos usando as regras gramaticais de acentuação. Contudo, haverá sempre, por parte de alguns alunos mais dedicados, indagações como a de “sábua, sabua, sabiá” que causarão desconforto, caso o professor não conheça essas reflexões fonológicas da língua.

Exceções à parte, algumas regularidades são, com algumas diferenças, comuns à Gramática Tradicional e à Fonologia. Um exemplo é a possibilidade de caimento do acento que poderá recair somente nas três últimas sílabas na língua portuguesa. Agora, restrita à Fonologia, citamos outro elemento que é a questão da relação de dominância. Numa afinidade direta, a sílaba pronunciada com mais força domina as proferidas com menor intensidade, impondo “uma melodia a essas palavras” (ALVES, 2010, p.145).

Essa melodia dependerá da posição em que se encontrar o acento na palavra, ou seja, em qual sílaba. Autores como Câmara Júnior, Bisol e Lee (citados

¹⁴ Na tradição fonética, além dos segmentos que correspondem a sons definidos pelos alfabetos fonéticos, há elementos supra-segmentais que podem ser de dois tipos: a) elementos que modificam segmentos, como a labialização, a palatalização, a nasalização, ou seja, elementos tidos como portadores de uma articulação secundária; b) elementos diferentes dos segmentos em natureza fonética e que caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba. Os elementos do tipo (a) são mais conhecidos como “elementos supra-segmentais” propriamente ditos (tom, entonação, tessitura), e os do tipo (b) são mais conhecidos como “elementos prosódicos” (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo...) [...] - Com adaptações. (CAGLIARI, 1992, P.1).

por ALVES, 2010) comungam da chamada *janela trissilábica*, ou seja, os acentos só ocorrerão nas três últimas sílabas das palavras, o que na Gramática Tradicional levará à classificação em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Embora concordem quanto às três possibilidades de caimento do acento, os estudos diferem quanto à previsibilidade.

[...] Câmara Júnior (1970), defendem a ideia de que o acento seja livre (imprevisível), outros, como Bisol (1992) e Lee (1995) acreditam que ele seja fixo (previsível). Se ele é livre, não há regras que predigam o local exato onde ele pode cair, diferentemente, se é fixo, então é preciso reconhecer que ele seja fixo por força de alguma regra fonológica ou morfológica. (ALVES, 2010, p. 150).

O autor Câmara Júnior em *Estrutura da Língua Portuguesa* (1997, p. 63) explicita que o acento “pode incidir na última, penúltima, antepenúltima, ou mais raramente, quarta última [sílabas] do vocábulo”, reconhecendo outra possibilidade fora das três canônicas no ensino de acentuação na escola. E desfaz a base gramatical desse ensino quando afirma que

[...] o acento é livre [...] sua posição não depende da estrutura fonêmica do vocábulo. Não há em português terminações de fonemas que imponham uma dada acentuação. Quando muito, há uma maior frequência, fonologicamente indeterminável, para dada situação. (CAMARA JR, 1997, p.64).

Exemplificando, continua:

Assim o mais comum é serem oxítonos os vocábulos terminados em –r, mas há, não obstante, açúcar, alcáçar e assim por diante e até revólver, substantivo, em oposição com o infinitivo verbal revolver. O mesmo se pode dizer a respeito dos vocábulos terminados em –l ou por **arquifonema**¹⁵ nasal (hábil, ao lado de abril, servem, ao lado de convém e assim por diante). (CAMARA JR, 1997, p. 65).

¹⁵ Quando a alteração anula a distinção entre dois ou mais fonemas, diz-se que houve uma neutralização entre eles e o resultado articulatório é o ARQUIFONEMA; pode acusticamente corresponder a um dos fonemas ou ser um como que denominador comum de todos eles, contendo apenas os traços distintivos em comum. A neutralização é o resultado extremo da variação posicional, como em português a da distinção entre /s/: /z/: /ʃ/: /ʒ/ em posição final diante de pausa

Amenizando esse caos normativo, Bisol elenca três regularidades em relação ao acento no português que pode, em sala de aula, servir, de alguma forma, como base geral para o ensino do assunto, de maneira a ser uma espécie de regra geral para depois partirmos para as especificidades, numa junção com as regras de ortografia. Vejamos a seguir:

a) o acento somente pode cair sobre uma das três sílabas da palavra; b) a posição do acento na penúltima sílaba é a preferida, quando a palavra for terminada em vogal; c) a posição do acento sobre a última sílaba é preferida, quando a palavra for terminada em consoante. (BISOL, 2005, p.145).

Enquanto temos uma tentativa da gramática normativa de simplificar o assunto, criando regras e, às vezes, se perdendo entre elas, a Fonologia mostra a problematização do acento. Não é só a intensidade, mas também a duração, entonação, qualidade da vogal acentuada e variações em elementos vizinhos àquela que recebeu o acento. Tudo isso são subsídios para a acentuação.

Por isso, a proeminência de uma vogal, ou melhor dizendo, de uma sílaba acentuada, é sempre relativa ao contexto fonológico e não pode ser estabelecida em graus absolutos. Os estudos do acento têm, por esta razão, privilegiado a percepção do pesquisador ou de falantes nativos da língua no levantamento dos dados. Embora esta percepção esteja sujeita à interferência de fatores tais como velocidade da fala, posição da palavra na sequência fonológica, ênfase, etc. considera-se que existe um padrão regular [...] (BISOL, 2005, p.160).

Podemos observar claramente que, embora a Fonologia reconheça a complexidade do acento, ainda assim, se mostra disposta a reconhecer os padrões. Essa é uma razão importante do ponto de vista didático. Porque o currículo escolar abandona as observações fonológicas e volta-se exclusivamente para os aspectos gramaticais? Seria um comodismo docente? Ou um comodismo geral? Vindo desde

(ex.: pus, luz, flux têm uma mesma consoante final, que na pronúncia mais geral luso-brasileira é um [j] atenuado em seu chiamento) (Mattoso Câmara, 2001, p. 119).

os autores dos livros didáticos que, teoricamente, mantêm uma relação maior com a prática de formação continuada.

2.2 O acento gráfico

Apresentado um pouco da visão fonológica, é hora de nos voltarmos para a óptica tradicional que também embasa este referencial teórico. Ela é, digamos assim, a essência deste trabalho, uma vez que, em tese, foram as regras desta que trabalhamos para que fossem absolvidas e postas em prática pelo alunado.

Começemos, então, por Bechara (2009), conceituado gramático e representante brasileiro do novo Acordo Ortográfico, que define acentuação como “o modo de proferir um som ou grupo de sons com mais relevo do que outros” (2009, p.86). E este relevo é o que ele chama de acento, mais especificamente, acento de intensidade, pois requer em sua execução um maior esforço expiratório.

Em uma palavra, nem todas as sílabas são pronunciadas com a mesma intensidade. Há uma sílaba que é pronunciada com mais intensidade do que as outras, denominada de tônica. As outras, a depender da posição da tônica, são classificadas como átona pretônica ou átona postônica. Vejamos o exemplo a seguir para entendermos a organização das sílabas tônicas e pretônicas em uma palavra.

A	MI	ZA	DE
Átona Pretônica	Átona Pretônica	Tônica	Átona Postônica

Na língua portuguesa, a posição da sílaba tônica classifica os vocábulos de duas ou mais sílabas em: a) oxítonos: quando o acento recai na última sílaba (Ex.: **Amém**); b) paroxítonos: quando o acento recai na penúltima sílaba (Ex.: **fórum**) e c) proparoxítonas: quando o acento tônico recai na antepenúltima sílaba (Ex.: **Árvore**).

É a partir dessa classificação que as regras são explicitadas. Vejamos, inicialmente, de forma geral, as principais:

a) Monossílabos: levam acento agudo ou circunflexo os monossílabos terminados em -a, -as, -e, -es, -o, -os; b) Oxítonos: levam acento agudo ou circunflexo os oxítonos terminados em: -a, -as, -e, -es, -o, -os, -em, -ens; c) Paroxítonos: -i, -is, -us, -r, -l, -x, -n, -um, -uns, -ão, -ãos, -ã, -ãs, -os, -on(s); d) Proparoxítonos: levam acento agudo ou circunflexo todos os proparoxítonos. (SACONI, 2010, p. 37- 41).

A gramática tradicional traz ainda a distinção do acento, vejamos:

Acento de intensidade e significado da palavra – O acento de intensidade desempenha importante papel linguístico, decisivo para a significação da palavra. Assim, *sáb*ia é adjetivo sinônimo de *erudita*; *sab*ia é forma do pretérito imperfeito do indicativo do verbo *saber*; *sabiá* é substantivo designativo de conhecido pássaro.
Acento principal e acento secundário – Em rapidamente, a sílaba *ra* possui um acento de intensidade menos forte que o da sílaba *men*, e se ouve mais distintamente do que as *átonas* existentes nas palavras. Dizemos que a sílaba *men* contém o acento principal e *ra* o acento secundário da palavra. A sílaba em que recai o acento secundário chama-se [...] subtônica. (BECHARA, 2009, p. 87)

Citando novamente Bechara, agora em outro livro, *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* (2006), o reconhecimento da valorização das regras sempre foi um fato no ensino da Língua Portuguesa, mesmo

[...] sem que ficassem bem definidos os limites da eficácia [desse] método. Esse ensino acabava dando frutos entre os alunos, muito mais pela participação consciente e adesão a um sistema linguístico diferente daquele a que poderíamos chamar natural, do que pela manipulação das regras e conceitos aprendidos na aula de gramática. Mais valiam aos alunos, para aquisição dos recursos idiomáticos que lhes permitissem desenvolver e aperfeiçoar as formas de expressão mais elevadas, o convívio com os textos escritos e o contato com as pessoas que, falando ou escrevendo, manejavam cabalmente o idioma, do que a lição de gramática ou o exemplo vivo do gramático, em geral mau escritor por ter embotada a espontaneidade de expressão pelo permanente policiamento de obediência às regras por ele ensinadas. (BECHARA, 2006, p.35)

Tratando-se de alunos do Fundamental II, as regras gerais já constituem motivo de desestímulo devido ao grande número de terminações, o que dizer,

então, se toda essa realidade acentual fosse posta no currículo? A verdade é que eles tendem sempre a acentuarem as palavras pronunciando-as oralmente, como se a sílaba mais forte fosse sempre acentuada graficamente. Acresçam-se ainda a inúmeras observações, exceções e casos especiais que desfazem a regra tão cara aos alunos em diversas palavras no Português Brasileiro.

Em tese, de forma geral, são as informações básicas que os alunos recebem de nossos livros didáticos ou pesquisas online sobre o assunto. Como sabemos é tudo muito restrito, informações principais que não irão abranger as particularidades da língua, além de ser apenas um conjunto de regras a serem observadas e executadas, sem uma reflexão e, quando aparecem casos que não são resolvidos pelas normas, entra em cena a unanimidade da famosa “exceção”, posta como a solução para tudo. Ou seja: decore.

Essa simplicidade com que o assunto é tratado nas escolas não reflete a complexidade já reconhecida pelo próprio país. Ainda é possível ouvir de alguns leigos, ou até mesmo de professores, enunciados como: “tudo seria mais fácil se escrevêssemos do jeito que falamos!”. Discursos como esse trazem em si um desejo impossível, do ponto de vista ortográfico. Essa sonhada relação biunívoca da língua trará, na verdade, muito mais problemas. Imagine a quantidade de letras, formas gráficas, que teríamos que inventar, para cada vez que pronunciássemos de forma diferente um fonema. Acreditamos este não ser o caminho. Contudo, também não sabemos se estamos no percurso certo, mas o fato é que há uma grande tentativa para amenizar os conflitos: o Novo Acordo Ortográfico. Criticado e louvado ao mesmo tempo, faz unificações ortográficas na Língua Portuguesa para padronizar a escrita entre os países que também têm o Português como língua oficial.

É inevitável constatar a complexidade do assunto. E não estamos também exigindo uma perfeição ortográfica em um aluno em aprendizado. Estamos sim buscando alternativas pedagógicas para fazer os alunos, nessa etapa escolar, escrever de acordo o que se espera de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. São muitas regras, exceções e casos especiais na acentuação do Português

Brasileiro. Contudo, nos livros didáticos, essa complexidade, como dissemos anteriormente, não é apresentada, talvez por uma questão didática mesmo: ninguém vai dizer que algo é difícil para alguém, se esse algo deve ser aprendido.

2.3 Gramática reflexiva

Quando unimos as visões fonológica e gráfica do acento, nosso instinto de professor parece dizer que não dará certo. Os alunos mal conseguem absolver os conceitos básicos das regras de acentuação da gramática tradicional, o que pensar se ainda acrescentarmos outra visão que, os alunos nunca viram e que, de certa forma, destrói os primeiros conceitos ainda mal absorvidos?

Contudo, essa resistência pode ser ainda resquícios dos moldes seguros e tradicionais que, inconscientemente, queremos manter em nossas aulas, pois sabemos que o novo sempre dará mais trabalho e que é preciso mais planejamento, realinhamento de percurso, enfim, disposição e didática. Essa didática passa primeiro pelo reconhecimento de que os resultados não estão bons e que é preciso uma intervenção para melhorá-los.

Mas como ser didático ensinando regras de acentuação? Deveríamos abandonar a gramática e dedicarmo-nos única e exclusivamente a interpretação de texto? Assim as regras viriam por associação, com os escritos dos bons autores? Embora perguntas retóricas em sua intenção de construção, elas possuem reflexões bem interessantes, pois

não significa propor que a escola seja só “prática”, não reflita sobre as questões da língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades [...]. (POSSENTI, 2004, p.56)

E que prioridades são essas? Resumem-se em fazer pensar. Não obedecer a instruções sem entendê-las. Enfim, refletir. Quando vamos ligar pela primeira vez

um aparelho novo, lemos o manual e pronto, está conectado. Contudo, a ligação inicial exige diversos passos que só precisam ser feitos uma única vez, as demais são mais simplificadas. Imaginemos se daqui a uma semana tivéssemos que fazer novamente. Estaríamos capacitados? Provavelmente não. Ficaríamos presos aos manuais, às regras. Não houve reflexão, não houve aprendizado eficaz. Assim,

Um ensino de gramática pertinente para a vida e capaz de ter influência na qualidade de vida das pessoas (nossos alunos) [...] será sem dúvida um ensino de gramática que desenvolva a competência comunicativa do falante, isto é, a capacidade de o falante usar cada vez mais recursos da língua e de forma adequada a cada situação de interação comunicativa. Este ensino terá que ser estruturado não como um estudo e trabalho que encara a gramática como uma teoria a ser utilizada em análises linguísticas. Este ensino será construído sobre a concepção que vê a gramática como o próprio estudo e trabalho com a variedade dos recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido em textos. (TRAVAGLIA, 2004, p.34)

Em síntese, devemos fazer uso de uma gramática reflexiva que, segundo Travaglia (2001, p. 130), “[...] é constituída por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução [...]”. Assim, partiremos do que os alunos já sabem sobre acentuação para colocarmos em discussão as regras que eles ainda não dominam, objetivando a aprendizagem de novas habilidades linguísticas, utilizando-se de exemplos que facilitem o entendimento dos elementos da língua em atividades em sala de aula. Ainda conforme Travaglia (2001, p.33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados; representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Nesse sentido, nosso trabalho com a Gramática Reflexiva volta-se para a inovação do ensino, por uma mudança de metodologia. Pois, as atividades foram

construídas de maneira a levar os alunos a (re)descobrir fatos já estabelecidos, as regras, ou “criá-las”, a partir de suas próprias observações, desenvolvendo o protagonismo do falante e do escritor, capacitando-lhes para situações que exigem escrita formal, por exemplo.

Em suma, queremos descartar a ideia de trazer as regras prontas para serem lidas e obedecidas, como é comum no ensino de acentuação do Português Brasileiro, sem mascarar essa mesma metodologia com paródias, que levem apenas a ajudar a decorar as mesmas normas. Queremos fazer com que os alunos tenham o mesmo raciocínio de quem elaborou as gramáticas. Como construíram essa ou aquela regra? Baseado em quê? Por que determinada palavra tem acento e aquela outra não. Enfim, queremos mais proporcionar um ensino reflexivo do que se estar ensinando.

3 COMO CHEGAMOS ÀS CONCLUSÕES

Este trabalho objetivou intervir no ensino das regras acentuação das palavras paroxítonas, sugerindo novos métodos que tornem o aluno autor do próprio conhecimento. Assim, ele não receberá as regras prontas, advindas de autores canônicos, mas deverá, por observação, perceber o padrão e construir as normas a partir de suas próprias análises.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, zona urbana, da cidade de Palhano-CE, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação da própria cidade, regida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE – 10. Essa Instituição de ensino é voltada para o Ensino Fundamental II, ou seja, 6º ao 9º ano. Funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Pela manhã, funcionam quatro salas de aula, laboratório de informática em condições questionáveis (computadores comprados em 2003, funcionando parcialmente com internet muito lenta e apenas alguns computadores), cozinha, banheiros dentro do prédio e adaptados a alunos com deficiência ou mobilidade

reduzida, sala dos professores, biblioteca (com acervo defasado), coordenação/direção e secretaria na mesma sala, despensa, almoxarifado e pátio coberto. À tarde, funcionam mais quatro salas de aula, mantendo as mesmas condições descritas no turno matutino.

Quanto aos equipamentos, a escola dispõe de TV, DVD, impressora, datashow, câmera fotográfica e ventiladores em todas as salas. Cabe ressaltar aqui um projeto do Governo do Estado do Ceará chamado Mais Educação que funciona na escola. Ele, entre outras ações, tem o objetivo de ajudar os alunos a superarem dificuldades nas disciplinas. Assim, os alunos com baixo rendimento frequentam outro turno para fazer atividades lúdicas, esportes, artes e reforço escolar.

Como sujeitos da pesquisa temos a turma do 9º ano A. Ela tem matriculados 28 (vinte e oito) alunos, contudo 2 (dois) foram transferidos para estudar em outra cidade e 1 (uma) se encontrava de licença maternidade. A frequência da turma é muito boa, com faltas ou ausências esporádicas. As idades dos alunos variam de 14 a 16 anos, sendo 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, dos quais 21 são da sede do município e somente 07 da zona rural. O professor-pesquisador ministra as aulas de Língua Portuguesa e as demais disciplinas, como História, Geografia, Artes, Religião, Matemática, Geometria, Ciências e Produção Textual são regidas por outros professores graduados e/ou especialistas. A turma é considerada pelos professores como boa em relação ao aproveitamento dos conteúdos das disciplinas, havendo, claro, casos que fogem à regra, mas no geral tem rendimento superior à turma da tarde. Assim, já podemos, de certa forma, desconsiderarmos falta de empenho nos estudos, o que fortalecerá os resultados.

Assim, o problema foi formulado mediante observações nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano. Naturalmente, ele não foi selecionado de imediato nem é o único. Há muitos problemas para serem solucionados, falhas na aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa que se estendem, muitas vezes, ao Ensino Superior.

Contudo, nas produções textuais ou em respostas curtas de exercícios simples em sala de aula, as ausências de acento nas palavras nos deixavam

inquietação. Geralmente seguíamos o “protocolo”: ministrávamos as aulas relativas à acentuação e no decorrer do ano corrigíamos, pondo nós mesmos os acentos ou sublinhando as palavras para o aluno corrigir posteriormente. Sendo que, na maioria das vezes, eles, dificilmente, voltavam às regras, para ver o porquê da palavra estar destacada.

Outro ponto que fortalecia nossa inquietude era o fato de esses alunos estudarem essas regras desde o 6º ano, ou seja, já são quatro anos vendo o assunto e ainda assim não conseguiram absorver as regras consideradas mais simples. E quando indagados sobre o porquê desse não uso, a resposta vem sempre vigorosa: “é só um acento, não faz diferença. O senhor entendeu. Então pronto!” Respostas como essas trazem à tona ainda o clássico problema do contexto que é saber usar a língua de acordo com as diversas situações sociocomunicativas e que nossos alunos embora já tenham, em algum momento, discutido a questão, insistem em ignorar.

Dos fatos relatados acima, chegamos finalmente à escolha e definição da nossa questão-problema: Quais fatores levam os alunos do 9º ano A da Escola Pública X da sede do município de Palhano - CE não acentuarem as palavras paroxítonas a despeito das intervenções feitas desde o 6º ano? São três anos vendo e revendo as regras. No mínimo, as regras mais usadas deveriam estar, ao menos, em processo de consolidação. Seria apenas desleixo de uma juventude acostumada a rapidez e corretores ortográficos dos *iphones*? Ou falhas nas metodologias usadas em sala?

Cabe aqui novamente explicarmos o recorte feito no assunto acentuação. Fundamentados em autores consagrados, é preciso em pesquisa científica sermos objetivos e como o assunto é muito amplo e abre possibilidades para outros estudos, optamos por eleger as paroxítonas para este trabalho. Essa eleição não é por acaso, uma vez que, veremos com mais detalhes posteriormente, são essas as palavras mais acometidas de inadequações.

E para tentarmos encontrar quais as respostas para as perguntas que nos afligem, elaboramos uma metodologia que visasse uma intervenção nessa sala de

aula, “em especial ao processo de ensino/aprendizagem, apresenta[ando] potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas ou aprimorar as já existentes” (DAMIANE, 2012, p. 2).

Em resumo, a pesquisa seguiu a seguinte metodologia: em princípio, ministramos uma aula usando uma apostila para o concurso dos Correios, na qual as regras são apresentadas diretamente pelo autor em uma lista. Por conseguinte, solicitamos uma produção dissertativa e, posteriormente, a resolução de um exercício com uma lista de palavras que os alunos as acentuaram e que serviu de base para a contabilização dos acertos e inadequações. Foram usadas para essa etapa 04 aulas em aplicação dos exercícios e uma semana posterior para contabilização dos acertos e erros.

Em seguida, elaboramos uma atividade em que as regras das paroxítonas não foram explicitadas, para que sejam construídas/percebidas pelo aluno a partir de semelhanças entre as palavras usadas no exercício. Essa atividade foi pensada para ser uma espécie de minicapítulo de acentuação no qual o aluno fosse o próprio autor. Para esta ação, foram usadas 06 aulas.

Depois da construção desse minicapítulo, no qual o aluno registrou suas descobertas (regras), ele foi estimulado a testar sua minigramática em outra atividade de maneira a percebermos o processo de internalização das regras das paroxítonas. Feito o exercício, fizemos uma nova contabilização dos dados e observamos se houve uma melhora na assimilação das regras de acentuação das palavras paroxítonas, realizadas em mais 04 aulas.

3.1 Conclusão dos resultados

Tínhamos em novembro de 2016 os alunos do 9º ano A da escola “X”, localizada no município de Palhano - CE não acentuando grande número de palavras ou acentuando-as inadequadamente. Como primeira etapa da sequência da pesquisa, os alunos fizeram uma produção dissertativa que comprovou que o

grupo de palavras que eles mais se equivocam quanto à acentuação foi o das paroxítonas.

Nessa etapa, feita através de produção escrita, muitos problemas foram diagnosticados, como concordância, paralelismo sintático e semântico, coesão, coerência, ortografia, entre outros. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi o grande número de palavras com acentuação inadequada. Os alunos, além de não acentuarem, também não reconhecem esse fato como algo importante, grande parte da turma acha um assunto desnecessário e acreditam que as ausências dos acentos não acarretam prejuízos.

Feito isso, ministramos uma aula nos moldes tradicionais, na qual foi levada aos alunos uma apostila que trazia as regras em sequência, todas de uma vez. Por conseguinte, foi aplicado um exercício para testar a eficiência das aulas nesse formato. Os resultados foram muito ruins. A maioria da turma erra até palavras simples que costuma ler/escrever com frequência, tudo isso mesmo depois de estudarem as regras na aula tradicional.

Nesse momento da pesquisa, outro fato nos chama atenção: A pouca atenção dada à pesquisa. Os alunos têm as regras em mãos, mas procuram de maneira rápida e logo já estão cansados de procurar, se perdendo em meios às regras enumeradas. Essa metodologia parece-nos tão falha para a maioria dos alunos, que sua não absolição colabora para que os alunos sequer queiram pesquisar, é como se eles já soubessem que não vão conseguir.

Outro acontecimento interessante a citarmos é fato de que, se não conhecem as regras de acentuação, desconhecem, naturalmente, as regras de não acentuação. Alguns alunos mostram-se tão alheios ao assunto que escrevem palavras como "faculdade". Ou seja, o fato de estarmos trabalhando o assunto acentuação os levam a usar acento, mas sem observar, de fato, as regras. No exemplo, o aluno reconheceu a sílaba tônica, mas se equivocou quanto ao uso do acento agudo na palavra.

Dando sequência, ministramos outra aula, agora com outra metodologia, reflexiva, na qual os alunos criaram as regras de acentuação. Logo em seguida

foram aplicados exercícios para testar o aprendizado do assunto e o resultado foi melhor. Ainda aconteceram inadequações, mas em número bem mais reduzido. A eficácia da nova metodologia fica ainda mais fortalecida quando se comparam os resultados por grupo de palavras. A nova metodologia foi aplicada apenas no grupo das paroxítonas, o que ocasionou um resultado muito bom, já os grupos das oxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos continuam apresentando os mesmos problemas.

Tabela 1 – Grupo que não participou da metodologia.

OXÍTONAS / MONOSSÍLABOS TÔNICOS - PERCENTAGEM DE ACERTOS / PÓS-METODOLOGIA									
NÓ	PÉ	CAFÉ	AMÉM	AMAPÁ	MACAPÁ	PARÁ	ATÉ	RÉ	CANDOMBLÉ
56%	100%	88%	32%	52%	48%	48%	80%	72%	32%
EBÓ	EXÚ	IEMANJÁ	TERERÊ	CURIÓ	LÁ	CANADÁ	PANAPANÁ	PARANÁ	TAMBÉM
24%	52%	28%	16%	12%	68%	40%	16%	40%	72%
20 palavras: 6 >=60% / 14 <=59%									

Fonte: Autoria própria.

Tabela 2 – Grupo que participou da metodologia.

PAROXÍTONAS - PERCENTAGEM DE ACERTOS / PÓS-METODOLOGIA									
TÁXI	ZÍPER	LÁPIS	BALA	FÓSSIL	FOGO	ESCOLA	CARÁTER	VASO	VÍRUS
100%	100%	100%	100%	92%	96%	100%	88%	96%	100%
BÔNUS	POTE	BRINCO	TÊXTIL	PANO	BLOCO	MÍSSIL	FRASE	ESTÉRIL	ÔNIX
100%	100%	96%	100%	100%	100%	96%	96%	96%	100%
20 palavras: 20 >=60% / 0 <=59%									

Fonte: Autoria própria.

Outra observação interessante a fazer diz respeito às palavras que apresentavam o sinal gráfico til (~). Percebemos que, no decorrer dos trabalhos, a presença do acento agudo e o sinal gráfico til causava estranhamento, confundindo, muitas vezes, os alunos. Dizer para a sala que o til não é acento foi uma grande

novidade. Ao serem indagados se eles nunca haviam visto esses sinais juntos em uma palavra, disseram que sim, mas agora passaram a se questionar. Isto, de certa forma, leva-nos a considerar que os alunos estão fazendo reflexões sobre a temática.

Em resumo, assim como no início da pesquisa, foi feita uma produção na qual os 24 alunos dos 25 que realizaram a pesquisa escreveram pelos menos 1 (uma) palavra sem obedecer às regras de acentuação das oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e/ou monossílabos tônicos, também fechamos o trabalho com uma produção, resultando em 12 alunos que escreveram sem observar as regras de acentuação. E dessas palavras, nenhuma é paroxítona, ou seja, o grupo de palavras oxítonas, proparoxítonas e os monossílabos tônicos que não foram abordados na nova metodologia, continuam sem avanço para esta turma.

E, por fim, queremos citar aqui o cuidado apresentado pelos alunos na produção final. Se compararmos com a primeira produção, os alunos não tinham essa preocupação, como dissemos, para eles, acentuar palavras era um detalhe. Agora, parecem compreender sua importância, uma vez que sempre que tinham dúvida, nos chamavam para perguntar se estava correta a escrita, embora já houvésemos dito que não poderíamos ajudar naquele momento, mostrando-nos que o trabalho desenvolvido teve resultados, não só quanto ao processo de entendimento das regras, mas também de conscientização em relação à importância da acentuação do Português Brasileiro.

4 CONCLUSÃO

Sabemos que hoje o assunto “acentuação” é quase um tabu. Trabalhar as regras em sala soa como antídídático, retrógrado. Os professores seguem a orientação de trabalhar a partir do texto, contudo, veem a temática voltar à tona todos os dias na escrita dos alunos. O excesso de regras, bem como fatores sociais e linguísticos, dificulta o aprendizado. Os alunos acham-se incapazes de absolvê-las, causando um desestímulo e até rejeição à temática.

Sem saída, muitas vezes, voltam à gramática tradicional e trabalham as regras prontas, numa lista elaborada pelos autores dos próprios livros didáticos ou por aqueles cursinhos pré-vestibulares, mas, ainda assim, não conseguem ver bons resultados; somam-se a isso o tempo destinado ao assunto no currículo e às várias atribuições que esse profissional desempenha em sala. Por isso, elaboramos uma pesquisa que pudesse primeiro comparar metodologias e no final sugerisse outra forma de trabalho com a acentuação de palavras.

Através desta pesquisa, pudemos observar a eficácia de uma aula dada seguindo o trabalho tradicional, utilizando as regras de acentuação dispostas em uma lista para que os alunos absorvam e passem a acentuar corretamente, e outra com uma metodologia mais reflexiva, de maneira que as regras não estivessem prontas, mas que fossem apreendidas pela observação do padrão das palavras, de maneira a orientar o próprio aluno “criar” a regra, do seu jeito, observando grupo de palavras que são regidas pela mesma regra.

Assim, objetivando intervir na sala do nono ano de uma escola pública no Município de Palhano – CE, aplicamos a metodologia reflexiva que apresentava grupos de palavras regidas pela mesma regra de acentuação e orientava os alunos a perceberem o padrão e criarem a regra que regeria aquele grupo de palavras, elaborando, assim, uma minigramática autoral.

Os resultados comprovaram a eficácia da metodologia. Os alunos foram solicitados a produzir textos, acentuar palavras e criar as regras a partir da observação do padrão, analisando o que determinadas palavras têm de semelhante para, assim, justificar o acento gráfico. O trabalho levou tempo, disposição e organização, mas no final, trouxe um norte para auxiliar nas aulas de acentuação gráfica. Cabe ressaltar que em nenhum momento queremos dizer que descobrimos a “fórmula mágica”, mas, de forma científica, observamos que trabalhar regras sem reflexão tem menos eficácia do que quando o aluno reflete, analisa e descobre por si, ou com a mediação do professor, o porquê.

Isso também não quer dizer que os 25 alunos participantes da pesquisa não mais acentuarão inadequadamente palavras paroxítonas, cerne da pesquisa.

Sabemos, e até cremos, ser desnecessário dizer, mas por uma questão de clareza o faremos, que a prática levará à consolidação completa das normas. E não estamos falando de estudar as normas de acentuação todos os dias. Estamos falando de leitura, princípio para todos os trabalhos com nossa língua materna. Ela, aliada à metodologia reflexiva, fará com que nossos alunos tomem consciência dos fatos da língua de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. C. Acento Primário. In: HORA, D; PEDROSA (Org.). **Introdução à Fonologia do Português Brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB/UFPBVIRTUAL, 2010. p. 145-159.

BECHARA, E. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BISOL, L. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

DAMIANE, Magda F. **Sobre pesquisa do tipo intervenção**. Universidade Federal de Pelotas. Artigo. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf Acesso em: 18/12/2016.

LEAL, T.F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org) **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 90-120.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROCHA, L. C. A. **Gramática: nunca mais 2 – Exercícios**. Belo Horizonte: Comunicação de fato, 2011.

SACCONI, L. A. **Novíssima Gramática Ilustrada Sacconi**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 2002.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, N. R. B. 'Mi de Miguel' e 'À Francesa': uma análise da tradução de jogos de palavras com o auxílio da Linguística de Corpus. *Revista Colineares*, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 60-77, jan./jun. 2018.

'MI DE MIGUEL' E 'À FRANCESA': UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE JOGOS DE PALAVRAS COM O AUXÍLIO DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

'MI DE MIGUEL' AND 'À FRANCESA': AN ANALYSIS OF WORDPLAY'S TRANSLATION BASED ON CORPUS LINGUISTICS

Nilson Roberto Barros da Silva¹⁶

RESUMO: Este trabalho discute a tradução de jogos de palavras (JPs) na direção português-inglês, mais especificamente os JPs 'Mi de Miguel' e 'À francesa', que fazem parte do romance 'O xangô de Baker Street' (SOARES, 1995). O artigo é o recorte de nossa tese de doutorado, e tem como objetivo analisar a tradução dos JPs citados para a língua inglesa. O estudo utiliza a abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus* (LC) para selecionar os JPs como dados a serem analisados na pesquisa e se identifica como um estudo direcionado pelo *corpus* (TOGNINI-BONELLI, 2001). A análise baseia-se nas estratégias de tradução de JPs apresentadas por Delabastita (1996) e, como resultado, verifica que as estratégias de tradução usadas para recriar (traduzir) os JPs em inglês são compatíveis com a estratégia JP → JP, em que um JP é traduzido por outro na língua de chegada, sendo permitidas diferenças em termos de estrutura formal, estrutura semântica, ou função textual.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Jogos de palavras. Linguística de *Corpus*.

ABSTRACT: This paper discusses the translation of wordplays (JPs) in the Portuguese-English direction, more specifically the JPs 'Mi de Miguel' and 'À francesa', which are part of the novel 'O xangô de Baker Street' (SOARES, 1995). The article derives from our doctoral thesis, and aims to analyze the translation of the JPs cited in the English language. The study uses the theoretical-methodological approach of Corpus Linguistics (CL) to select the JPs as data to be analyzed in the research and it is classified as corpus driven (TOGNINI-BONELLI, 2001). The analysis is based on the JP translation strategies presented by Delabastita (1996) and, as a result, it verifies that the translation strategies used to re-create the JPs in English are compatible with the JP → JP strategy, in which a JP is translated by

16 Professor do Departamento de Letras Estrangeiras, da Faculdade de Letras e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: nilsonbarros@uern.br.

another in the target language, being allowed differences in terms of formal structure, semantic structure, or textual function.

KEYWORDS: Translation. Wordplays. Corpus Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

A investigação da qual decorre este artigo parte da constatação de que há uma quantidade pouco expressiva de estudos envolvendo a análise da tradução de JPs, especialmente na direção português-ínglês. Por essa razão, considerando a quantidade significativa de JPs no romance ‘O xangô de Baker Street’ (SOARES, 1995), este trabalho tem como objetivo geral analisar as estratégias usadas pelo tradutor para reconstruir os JPs ‘Mi de Miguel’ e ‘À francesa’ na língua inglesa. O estudo utiliza, para tanto, a LC como abordagem de pesquisa linguística.

Um aspecto importante dos JPs é que esse tipo de texto normalmente envolve humor (CHIARO, 1992), e, possivelmente em razão disso, pode ser observado em situações diversas de comunicação, como em conversas informais, palestras, exposições em salas de aula; jornais e revistas, entre outros. Trata-se, portanto, de um tipo de texto presente no cotidiano das pessoas e, sendo uma manifestação da língua, não poderia passar despercebida dos estudos que envolvem a linguagem.

Beckett (1957, *apud* DELABASTITA, 1996, p. 127), faz um gracejo envolvendo a questão dos JPs com uma passagem bíblica do Gênesis (Antigo Testamento): “no princípio havia o jogo de palavras”¹⁷. Ao comentar a citação, Delabastita (1996) propõe que os JPs são inerentes à própria linguagem e, portanto, “naturais à mente humana”¹⁸, o que sugere que os JPs vinculam-se à estrutura das línguas.

¹⁷ São de nossa autoria todas as traduções neste artigo, salvo quando especificado. No original: “[...] *in the beginning was the pun [...]*”.

¹⁸ No original: “[...] *natural to the human mind*”.

Se a proposição de Delabastita (1996) está correta, e se de fato, os JPs representam a manifestação linguística de um fenômeno que diz respeito ao processamento da linguagem humana, então, o fato em si é motivo para que esse tipo de texto tenha um lugar nos estudos linguísticos.

O autor vai além e propõe uma reflexão acerca dos JPs e de sua tradução para outras línguas, tema central a esta pesquisa. A questão posta por Delabastita (1996) é: se, de fato, os efeitos e os sentidos nos JPs relacionam-se diretamente à estrutura da língua em que são produzidos, então, como fazer para que esses efeitos e sentidos funcionem em outra língua? É sobre essa questão que este trabalho pretende refletir. Portanto, com vistas a atingir seu objetivo principal, que é analisar o tratamento dado pelo tradutor aos JPs 'Mi de Miguel' e 'À francesa', o estudo apresenta um objetivo específico, qual seja, verificar se as estratégias empregadas na tradução dos JPs são capazes de recriar seus efeitos e sentidos na língua-alvo. Esse objetivo baseia-se na hipótese de que não é possível garantir, em todos os casos de tradução de JPs, que os seus efeitos e sentidos funcionem igualmente na língua-alvo.

2 A TRADUÇÃO DE JPS

Este trabalho adota a definição de JP apresentada por Delabastita (1996), para quem, de modo geral, JPs são fenômenos textuais em que características estruturais das línguas são exploradas com o objetivo de gerar um confronto comunicativo de estruturas linguísticas com formas mais ou menos semelhantes e sentidos mais ou menos diferentes.

Ao discutir a tradução de JPs, Delabastita (1996) traz à tona uma questão central a esta pesquisa: a própria traduzibilidade dos JPs. Além disso, discute aspectos teóricos subjacentes à tradução de JPs e à tradução de qualquer tipo de texto, como a proposição de que a ideia de traduzibilidade está sempre atrelada à visão de tradução de cada indivíduo. É o que se verifica na citação a seguir:

Na verdade, há muito mais em questão do que a simples pergunta: *jogos de palavras são traduzíveis?* Para começar, qualquer resposta a essa questão tende a ser teoricamente tendenciosa na medida em que vai depender do tipo de tradução que se tem em mente (em termos de tipos e graus de equivalência, bem como de gêneros e situações comunicativas), mas também da própria posição do falante em face à atividade de tradução (se a pessoa está falando como um professor de tradução, como um tradutor profissional, um crítico, um teórico, um historiador, um filósofo da linguagem) ¹⁹ (DELABASTITA, 1996, p. 127, grifo do autor).

A tradução de JPs, assim como a tradução de enunciados humorísticos em geral, nas suas mais diversas formas de manifestação, tem sido objeto de debates (às vezes de controvérsias) tanto no âmbito dos estudos da tradução quanto fora dele. Nessas circunstâncias, ressalta-se a pertinência da discussão apresentada por Delabastita (1996), na citação acima. Não se trata de uma simples questão de possibilidade ou impossibilidade de traduzir. Como afirma o autor, há bem mais em jogo, os resultados, as estratégias e a própria realização, não apenas da tradução de JPs, mas também de poesia ou de humor em geral, entre outros, encontram-se intimamente relacionados àquilo que se julga ser ‘tradução’.

É tendenciosa qualquer afirmação acerca da traduzibilidade de JPs, assim como é tendenciosa qualquer afirmação acerca da traduzibilidade de outros tipos de textos, inclusive daqueles que, aparentemente, não apresentam grandes desafios ao tradutor, como a maioria dos textos jornalísticos, cartas etc. Isso porque a tradução ocorre na língua, e essa não é um objeto de contornos bem definidos, como assinala Arrojo (2002).

Para estudiosos como Katharina Reiss e Hans Vermeer (1996), a tradução de qualquer tipo de texto, inclusive de JPs, baseia-se na função que desempenhará o texto traduzido. De modo geral, a ideia é que o texto traduzido funcione tão bem quanto o texto ‘original’. Para esses autores, questões como a transferência vs.

¹⁹ No original: “*There is indeed a lot more at stake than just the question is wordplay translatable? For a start, any answer that this question may prompt is bound to be theoretically biased insofar as it will depend on the type of translation one has in mind (in terms of kinds and degrees of equivalence, as well as of genres and communicative situations), but also on the speaker’s own position vis-à-vis the actual business of translation (whether one is speaking as a teacher of translation, as a practitioner, a critic, a theorist, a historian, a philosopher of language)*”.

reconstrução dos sentidos, ou fidelidade vs. liberdade encontram-se em segundo plano.

A propósito de tradução e de JP, Redfern (1997, p. 264) postula que a atividade de tradução em si, independentemente do tipo de texto, envolve o “lidar com jogos de palavras”²⁰. Implica (por parte do tradutor) ter o que chama de *punning mind*, isto é, uma mente que seja aberta a grande número de associações e que as realize de forma rápida.

Para Toury (1997), que discute a questão da traduzibilidade de *spoonerismos*, em primeiro lugar, e de JPs, por extensão, traduzibilidade relaciona-se principalmente a questões de aceitabilidade. Ou seja, o *status* do gênero textual na comunidade cultural onde está inserido é decisivo para que seja aceito como texto, traduzido ou não. Por outro lado, Toury (1997) ressalta que a noção de traduzibilidade de textos em geral tem sido tratada como uma ideia de gradação. Em outras palavras, tradução e traduzibilidade não são aspectos estanques que simplesmente se realizam ou não, mas que se realizam até certo ponto.

Este trabalho se baseia no quadro de estratégias de tradução de JPs apresentado por Delabastita (1996), para quem oito estratégias encontram-se à disposição do tradutor de JPs, conforme modelo a seguir. Em virtude da limitação de espaço não serão apresentados exemplos nem comentários das estratégias.

1. **JP** → **JP**: o JP do texto-fonte é traduzido por um JP da língua-alvo, que pode diferir do JP original, em termos de estrutura formal, estrutura semântica, ou função textual.

2. **JP** → **não JP**: o JP é traduzido por uma frase em que não há JP. A frase pode preservar seus dois sentidos, mas em um texto em que não há JP, ou selecionar um dos sentidos em detrimento do outro. Pode também ocorrer que ambos os componentes do JP sejam traduzidos de forma completamente diferente do original.

²⁰ No original: “[...] coping with puns, [...]”.

3. **JP → RRR (Recurso Retórico Relacionado)**: o JP é substituído por um recurso retórico a ele relacionado, como repetição, aliteração, rima, referências diversas, ironia, paradoxo etc., que têm como objetivo recapturar o efeito do JP do texto-fonte.

4. **JP → zero**: o trecho que contém o JP é simplesmente omitido no texto traduzido.

5. **JP TF = JP TT**: o tradutor reproduz o JP do texto-fonte e, na medida do possível, seu contexto imediato, na forma original, sem, de fato, traduzi-lo. Em outras palavras, o JP original é transcrito no texto traduzido.

6. **Não JP → JP**: o tradutor insere um JP em partes do texto em que não há JP no original. Esse procedimento ocorre principalmente como forma de compensação, cujo objetivo é contrabalançar a perda de JPs no texto traduzido.

7. **Zero → JP**: o tradutor adiciona material textual totalmente novo contendo JP, sem justificativa aparente no texto-fonte. A estratégia é utilizada especialmente como um recurso compensatório.

8. **Técnicas Editoriais**: notas de rodapé ou de fim de documento, comentários em prefácios e posfácios, notas do tradutor, apresentação de soluções diferentes e/ou complementares para o mesmo problema do texto-fonte etc.

Embora apenas uma estratégia seja efetivamente usada na análise dos JPs constantes deste artigo, a estratégia $JP \rightarrow JP$, as oito foram apresentadas, com vistas a fornecer uma visão geral da proposta de Delabastita (1996). Até este ponto, foram discutidos aspectos da tradução em si e da tradução de JPs especificamente, na seção a seguir, discute-se a interface entre tradução e Linguística de *Corpus*.

3 SOBRE LC E TRADUÇÃO

Bowker e Pearson (2002, p. 9) definem a LC como

[...] uma abordagem ou metodologia para o estudo do uso da língua. Trata-se de uma abordagem empírica que envolve o estudo de exemplos do que as pessoas de fato dizem, em vez de criar hipóteses sobre o que elas poderiam ou deveriam dizer. A Linguística de *Corpus* também faz uso extensivo da tecnologia

computacional, o que significa que os dados podem ser manipulados de uma forma que seria simplesmente impossível quando se lida com material impresso²¹.

Um aspecto central da LC diz respeito à própria noção de *corpus* (VIANA, 2010). Ao afirmar que “havia *corpora* antes do computador”, Berber Sardinha (2004, p. 3) refere-se ao fato de que a palavra latina *corpus* (plural *corpora*) designa um ‘corpo’ ou conjunto de documentos como, por exemplo, uma coletânea de textos jornalísticos, de frases engraçadas, de citações da Bíblia, e assim por diante (Cf. também ZANETTIN, 2012). Nessa perspectiva, as pesquisas linguísticas que envolviam ou envolvem a análise desses materiais, ou outros do tipo, podem ser consideradas como sendo baseadas em *corpus*.

Entretanto, com o surgimento, em 1964, do *Brown University Standard Corpus of Present-day American English*, o primeiro *corpus* eletrônico, e, mais tarde, com a popularização dos microcomputadores, a partir da década de 1980 (ZANETTIN, 2012; BERBER SARDINHA, 2004), a ideia de *corpus* linguístico em formato eletrônico ganha força e auxilia no desenvolvimento da LC como abordagem de pesquisa linguística. Pode-se afirmar que a LC, como se conhece hoje, nasce e se desenvolve juntamente com a noção de *corpus* computadorizado. Por essa razão, se, para as mais diversas áreas que se dedicam à pesquisa linguística, a palavra *corpus* representa um conjunto de dados em geral, para a LC um *corpus* existe “necessariamente em formato eletrônico” (TAGNIN, 2013, p. 29).

A partir da década de 1970, principalmente, e com o amadurecimento das discussões envolvendo os estudos da tradução e o seu conseqüente reconhecimento internacional (VENUTI, 2000) como disciplina independente, a tradução vem se firmando e ganhando espaço na academia.

Com os novos tempos, novos desafios somam-se às questões tradicionais. Isso aponta para a tradução como uma área em pleno desenvolvimento, com

²¹ No original: “An approach or a methodology for studying language use. It is an empirical approach that involves studying examples of what people have actually said, rather than hypothesizing about what they might or should say. [...] Corpus Linguistics also makes extensive use of computer technology, which means that data can be manipulated in ways that are simply not possible when dealing with printed matter”.

questões 'essenciais' clássicas, e também questões atuais, a serem resolvidas com o auxílio de recursos materiais modernos e concepções teóricas novas.

Uma das questões que podem ser consideradas recentes nos estudos da tradução diz respeito à existência de características materiais do texto traduzido que são próprias desse tipo de texto. Ou seja, há evidências de que o texto traduzido apresenta características próprias, que o distinguem de textos originais, como, por exemplo, a 'simplificação' (BAKER, 1993). Segundo essa ideia, o texto traduzido tende a ser mais simples que o original, apresentando sentenças mais curtas e linguagem menos variada do ponto de vista lexical, como forma de facilitação da leitura.

É importante observar que a investigação linguística como um todo tem registrado ganhos inequívocos com o desenvolvimento da LC, que propiciou à área dos estudos de tradução um ferramental novo e abordagens também novas para os estudos da linguagem. É acerca da contribuição da LC aos estudos da tradução que se discute, a partir deste ponto.

Se já havia *corpus* antes do computador (BERBER SARDINHA, 2004), conforme apontado anteriormente, também já havia *corpus* paralelo, ou seja, aquele que consiste de um conjunto de textos em uma língua e suas respectivas traduções em uma ou mais línguas (KENNING, 2012). Portanto, o uso de *corpus* (no sentido amplo de coleção de material para pesquisa) entre os tradutores não é novidade. Kübler e Aston (2012, p. 502), por exemplo, afirmam que existe entre esses profissionais "uma longa tradição do uso de 'textos paralelos' [...]"²². É importante ressaltar que, embora os autores refiram-se a 'textos paralelos', na verdade estão falando de textos 'comparáveis', já que, segundo os próprios autores, essas coletâneas são "textos semelhantes, em domínio e/ou gênero ao texto-fonte e/ou texto-alvo"²³ (WILLIAMS, 1996).

Observa-se, no entanto, que a consulta a essas coletâneas de textos (antes do surgimento dos computadores e, portanto, em formato não eletrônico)

²²No original: "[...] a long tradition of using 'parallel texts' [...]"

²³No original: "[...] collections of texts similar in domain and/or genre to the source and/or target text [...]"

demandava tempo e um grande volume de trabalho por parte do tradutor. Esse trabalho era ainda maior no caso de consultas aos textos comparáveis, com a finalidade de extrair informações relevantes à tradução, como, por exemplo, o levantamento de termos típicos de um domínio para a confecção de glossário a ser usado em trabalhos de tradução. Desse modo, uma das vantagens da utilização de *corpora* eletrônicos na tradução é justamente a possibilidade da consulta rápida e eficaz a uma grande quantidade de textos, com o auxílio de ferramentas computacionais desenvolvidas especialmente para esse fim.

Com a popularização dos microcomputadores e o desenvolvimento de ferramentas computacionais criadas especialmente para a exploração de *corpora* eletrônicos, os estudos da tradução passaram a contar com um novo paradigma de pesquisa, os estudos da tradução baseados em *corpus*. Para Tymoczko (1998), os estudos da tradução baseados em *corpus* (*corpus translation studies - CTS*) promovem mudanças qualitativas e quantitativas tanto nos conteúdos quanto nos métodos da disciplina estudos da tradução. Uma das pioneiras a vincular a LC aos estudos da tradução foi Mona Baker, em seu trabalho *Corpus Linguistics and translation studies: implications and applications* (BAKER, 1993). Ressalta-se, portanto, a congruência entre tradução e LC, razão pela qual este trabalho utiliza a última como abordagem de pesquisa, conforme se observa na seção a seguir.

5 METODOLOGIA

As pesquisas linguísticas que utilizam a LC como abordagem ou metodologia dividem-se em dois grandes grupos principais, são os chamados ‘estudos baseados em *corpus*’ (*corpus-based*) e os ‘estudos direcionados pelo *corpus*’ (*corpus-driven*). Tognini-Bonelli (2001) faz uma distinção bastante didática com o intuito de caracterizá-los. Para a autora, embora todas as pesquisas linguísticas que se baseiem em um *corpus* possam ser consideradas como ‘estudos baseados em *corpus*’, do ponto de vista metodológico ela propõe a seguinte divisão: ‘estudos baseados em *corpus*’ (*corpus-based*) são aqueles em que o pesquisador utiliza o

corpus com o objetivo principal de testar e explicar suas hipóteses. Já no ‘estudo direcionado pelo *corpus*’ (*corpus-driven*), o pesquisador não parte, necessariamente, de hipóteses previamente formuladas, é a observação dos dados que deve propiciar evidências para a sua formulação (BAKER, HARDIE e McENERY, 2006).

Embora essa não seja uma divisão consensual entre os estudiosos da área e se admita a pertinência da afirmação de McEnery e Hardie (2012, p. 150), para quem “essa distinção, na prática é um pouco mais fluida”²⁴, a pesquisa da qual este artigo é um recorte, adota a classificação de Tognini-Bonelli (2001) e se identifica principalmente como um ‘estudo direcionado pelo *corpus*’. Isso por considerar que os dados analisados não foram escolhidos previamente, ou seja, antes da elaboração do *corpus*, mas foram selecionados a partir de padrões evidenciados pelo próprio *corpus*.

Para se chegar à análise de JPs do romance ‘O xangô de Baker Street’ (SOARES, 1995), realizou-se a exploração da lista de palavras-chave do *corpus*, bem como a análise de linhas de concordância geradas a partir das palavras-chave. A lista de palavras-chave e as linhas de concordância foram geradas com o auxílio da ferramenta computacional *WordSmith Tools 6.0* (SCOTT, 2012), especialmente desenvolvida para análise lexical no âmbito da LC. Dessa forma, portanto, chegou-se aos JPs ‘Mi de Miguel’ e ‘À francesa’, cuja análise realizar-se-á na seção a seguir.

6 ANÁLISE DA TRADUÇÃO DOS JPS ‘MI DE MIGUEL’ E ‘À FRANCESA’

Nesta parte do trabalho são discutidas as estratégias usadas na elaboração dos JPs originais por Soares (1995), bem como as estratégias de tradução adotadas por Clifford Landers para reconstruí-los na língua inglesa, em 1997.

²⁴ No original: “[...] this distinction is slightly more fluid in practice [...]”.

6.1 Mi de Miguel

PO	Eufórico, ele soletra aos ventos, na solidão da madrugada: MI, de Miguel, SOL de Solera, LA de Lara, RÉ, de Recanto de Afrodite, o nome da livraria, um toque de gênio.
IT	In his euphoria he spells to the winds, in the solitude of early morning: mi for Miguel, sol for Solera, la for Lara, re for Aphrodite's Retreat, the name of the bookstore, a stroke of genius.

Esse JP é pronunciado por Miguel Solera de Lara, nas partes finais do romance ‘O xangô de Baker Street’, após haver concluído uma série de assassinatos em terras brasileiras. Na ocasião, Miguel encontra-se sobre o *deck* superior do *Kaikoura*, navio transatlântico que o transporta para a Inglaterra, país de sua grande afeição, onde passará a residir.

Miguel despreza a pouca capacidade de investigação de Sherlock Holmes, conforme atesta Soares (1995, p. 341): “Pensa com desprezo no estrangeiro que não conseguira ler os sinais, tão evidentes, da sua trilha sanguínea”. E fala consigo mesmo a respeito de uma das pistas mais importantes por ele deixadas de propósito, envolvendo quatro notas musicais. Presentes ao mesmo tempo nas cordas de violino (Mi, Sol, La e Ré) colocadas junto aos corpos de suas vítimas, e nas iniciais de seu nome (Mi, Sol e La), bem como na inicial do nome de sua livraria, Recanto de Afrodite (Ré), Miguel acreditava que as notas musicais poderiam ser uma grande pista, capaz de levar até ele o detetive Sherlock Holmes, mesmo sabendo que na Inglaterra, as notas musicais são designadas apenas por letras (C, D, E, F, G, A, B) (SOARES, 1995).

Os elementos usados na construção do JP são: 1) os nomes da primeira, segunda e terceira cordas de violino, cujas notas musicais são, respectivamente, Mi, Sol e La. Esses elementos também correspondem, conforme indicado anteriormente, às iniciais do nome de Miguel Solera de Lara; 2) o nome da quarta corda do violino, que corresponde à nota musical Ré e representa a sílaba inicial do nome da livraria Recanto de Afrodite, pertencente a Miguel. Assim, tem-se o JP em

português, que é ‘MI, de Miguel, SOL de Solera, LA de Lara, RÉ, de Recanto de Afrodite’.

Quanto à tradução para o inglês, observa-se que o tradutor reconstrói o original sentido a sentido, um padrão recorrente nas suas escolhas tradutórias. Assim, a primeira parte do trecho, ou seja, tudo o que vem antes dos dois pontos, é integralmente traduzido, levando-se em conta, obviamente, alterações relacionadas aos sistemas linguísticos. Desse modo, a tradução de ‘Eufórico, ele soletra aos ventos, na solidão da madrugada’ é apresentada em inglês como ‘*In his euphoria he spells to the winds, in the solitude of early morning*’.

A segunda parte do trecho, na qual se inserem os elementos do JP propriamente dito, é traduzida levando-se em conta os aspectos utilizados na elaboração do JP em português. Sendo assim, a parte (1) ‘MI, de Miguel, SOL de Solera, LA de Lara, RÉ, de Recanto de Afrodite, o nome da livraria, um toque de gênio’ traduz-se por (1) ‘*mi for Miguel, sol for Solera, la for Lara, re for Aphrodite's Retreat, the name of the bookstore, a stroke of genius*’.

6.2 À francesa

PO	<p>- Antes que alguém pudesse ajudá-la, ergueu-se agilmente, deixando o guardanapo cair ao chão. Saiu da sala, de estômago cheio mas leve como uma pluma, em direção à escada que levava aos seus aposentos.</p> <p>Alberto Fazelli recolheu o guardanapo, cheirou o pano como se fosse o lenço de rendas da mulher amada e sentenciou profundamente:</p> <p>- Isto é o que se chama sair à francesa.</p>
IT	<p><i>Before anyone could help her, she stood up nimbly, allowing her napkin to fall to the floor. She left the room, light as a feather despite a full stomach, heading toward the stairs that led to her quarters.</i></p> <p><i>Alberto Fazelli picked up the napkin, sniffed the cloth as if it were the lace handkerchief of his beloved, and declared profoundly, "That is what is known as taking French leave."</i></p>

O JP 'À francesa' é pronunciado pelo personagem Alberto Fazelli, presente ao jantar de recepção à atriz francesa Sarah Bernhardt. Em sua primeira noite no Brasil, após o espetáculo de estreia no Imperial Teatro de São Pedro de Alcântara, Sarah participa do jantar oferecido em sua homenagem no Grande Hotel, Rio de Janeiro. Nessa ocasião, ao final do jantar, Fazelli recolhe e cheira apaixonadamente o guardanapo que a atriz deixa cair, provavelmente sem perceber.

Ao referir-se à saída rápida e inesperada da atriz, logo após o término de sua refeição, o personagem Alberto Fazelli pronuncia o JP em análise, que envolve a expressão conhecida 'sair à francesa'. Somente a título de ilustração, observa-se que a expressão citada consta no *Corpus* do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006) com uma frequência de seis ocorrências.

Considera-se que há um JP no trecho selecionado, não em virtude da expressão 'sair à francesa' apenas, mas pelo registro do jogo de sentidos na interação, uma vez que a expressão 'sair à francesa', pronunciada pelo personagem Fazelli, refere-se à atriz francesa, Sarah Bernhardt, homenageada com o jantar.

Conforme aponta Delabastita (1996), os JPs baseados em polissemia podem ser traduzidos sem grandes perdas mesmo entre línguas consideradas historicamente como não relacionadas, já que de alguma forma a polissemia está calcada em uma realidade extralinguística. Note-se que o JP 'Sair à francesa' é construído com base em jogos de sentido, ou nos termos do que propõe Delabastita (1996), baseia-se na polissemia. Desse modo, a parte do trecho que se destina a contextualizar a situação em que se dá o JP é traduzida considerando-se a sua recuperação semântica. Já a parte que aqui se entende como o JP em si, ou seja, a expressão 'sair à francesa', é traduzida literalmente, porquanto a sua forma em inglês também constitui uma expressão conhecida, '*take French leave*'.

O COCA - *Corpus of Contemporary American English* (DAVIES, 2008), registra frequência de três ocorrências da expressão '*take French leave*', enquanto o BNC - *British National Corpus*, registra sete ocorrências. Dessas, cinco ocorrências possuem o sentido indicado no JP. As outras duas trazem apenas a forma '*French leave*' e não '*take French leave*'. Dessas, uma apresenta sentido relacionado ao que

parece ser guerra, batalha ou algo do gênero: “*Aaron, Benstede's body-servant, appeared as if from nowhere and both he and his master moved away as Corbett turned to see the French leave, de Craon still smirking*” (BRITISH NATIONAL CORPUS)²⁵. O fato de o BNC não disponibilizar o acesso a outras partes do texto dificulta a compreensão do sentido e, obviamente, a tradução de algumas ocorrências, como é o caso desta.

A segunda das duas ocorrências de ‘*take French leave*’ no BNC que não têm o sentido de ‘sair à francesa’ aparece em uma sequência de palavras semelhante a uma lista de nomes de instituições ou algo do tipo: “*Woodlands Retired Men's Fellowship meeting, French Leave, Alan Warwick, Woodlands Methodist Church, Wetherby Road, Harrogate, 2pm*” (BRITISH NATIONAL CORPUS)²⁶.

A primeira parte do JP, ou seja, as duas primeiras sentenças, é traduzida literalmente. A última parte do trecho (‘Isto é o que se chama sair à francesa’) refere-se à atriz Sarah Bernhardt. A tradução para o inglês substitui o verbo ‘chamar’ por *know* (conhecer), escolha feita, possivelmente, com o objetivo de tornar o texto mais ‘convencional’ (TAGNIN, 2013) na língua-alvo. Assim, tem-se em inglês ‘*That is what is known as taking French leave*’.

A polissemia em que se baseia o JP reside particularmente na palavra ‘francesa’. Por um lado, a palavra faz parte da expressão ‘sair à francesa’, isto é, sair sorrateiramente, como se diz dos franceses. Por outro, a palavra fora da expressão refere-se à nacionalidade de quem nasceu na França, ao idioma etc. daquele país.

No JP, a ambiguidade está ancorada no fato de que a palavra ‘francesa’ pode ser entendida como uma parte integrante da expressão ‘sair à francesa’, que é o sentido mais comum, mas também pode ser entendida como um substantivo. Por exemplo, se se retirar a crase da expressão ‘sair à francesa’ e se admitir uma elipse,

²⁵ “Aaron, servo de Benstede, apareceu como que do nada e tanto ele como seu mestre, se afastaram dali porque Corbett retornava para ver a retirada dos franceses, de Craon ainda rindo.”

²⁶ “Encontro da Woodlands Retired Men's Fellowship, French Leave, Alan Warwick, Igreja Metodista de Woodlands, Wetherby Road, Harrogate, 2 da tarde”.

a frase torna-se 'sair a francesa', isto é, 'sair a [atriz/mulher] francesa [Sarah Bernhardt]'. A ordem das palavras na frase não é a mais comum, mas é possível, principalmente quando há intenção humorística. Como a expressão também existe em inglês (*French leave*), verifica-se a polissemia também na língua inglesa, ao se comparar a expressão com a palavra *French* (francês), utilizada para designar pessoa ou idioma, por exemplo, da França. É justamente a existência da referida expressão na língua inglesa que permite a tradução de modo tão literal, mantendo-se o JP praticamente inalterado na língua-alvo.

O jogo de sentidos presente no JP relaciona-o ao que Delabastita (1996) classifica como homonímia, isto é, uma palavra/estrutura (no caso, 'francesa') apresenta som e grafia idênticos e sentidos diferentes.

Face ao exposto, a tradução do JP 'À francesa' ilustra a afirmação de Delabastita (1996), que considera os JPs baseados na polissemia como possíveis de se traduzir sem perdas significativas, inclusive entre línguas não aparentadas, como é o caso do par linguístico português-inglês.

Observa-se ainda que tanto o JP 'À francesa' quanto o JP 'Mi de Miguel', discutido anteriormente, são traduzidos por meio de estratégia classificada por Delabastita (1996) como JP → JP, em que o JP do texto-fonte é traduzido por um JP da língua-alvo, que pode diferir do JP original, em termos de estrutura formal, estrutura semântica, ou função textual.

7 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo principal analisar o tratamento dado pelo tradutor aos JPs 'Mi de Miguel' e 'À francesa', presentes no romance 'O xangô de Baker Street', e apresentou um objetivo específico: verificar se as estratégias empregadas na tradução do JP seriam capazes de recriar seus efeitos e sentidos na língua-alvo.

Ao final do estudo foi possível verificar que as estratégias usadas na recriação dos JPs na língua inglesa são compatíveis com o que Delabastita (1996)

classifica como JP → JP, em que o JP original é traduzido por um JP da língua-alvo, podendo apresentar diferenças em termos de estrutura formal, estrutura semântica, ou função textual.

Observa-se também que as estratégias usadas pelo tradutor permitiram reconstruir o efeito de humor na língua-alvo, e, em grande parte, os sentidos presentes no JP original, isso porque tanto o JP 'Mi de Miguel' quanto o JP 'À francesa' baseiam-se em aspectos polissêmicos (ambiguidade, por exemplo) e não em aspectos linguísticos, como os trocadilhos, spoonerismos etc. Desse modo, embora acreditemos na ideia de que não é possível garantir em todos os casos de tradução de JPs que seus efeitos e sentidos funcionem igualmente na língua-alvo, nos casos dos JPs analisados neste estudo, tanto os efeitos quanto os sentidos presentes nos textos da língua de partida funcionaram da forma bastante efetiva na língua-alvo.

REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BAKER, Mona. Corpus Linguistics and translation studies: Implications and applications. In: BAKER, Mona; FRANCIS, G; TOGNINI-BONELLI, Elena (Eds). **Text and technology** – In honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 233-250.

BAKER, Paul; HARDIE, Andrew; McENERY, Tony. **A Glossary of Corpus Linguistics**. Edinburg: Edinburg University Press, 2006.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer. **Working with Specialized Language**: a practical guide to using corpora. London: Routledge, 2002.

CHIARO, Delia. **The language of jokes**: analyzing verbal play. London: Routledge, 1992.

DAVIES, Mark. **The Corpus of Contemporary American English** - 450 million words, 1990-present. 2008. Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>.

DAVIES, Mark; FERREIRA, Michael. **Corpus do Português**: 45 million words, 1300s-1900s. 2006. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org>>. Acesso em: 28 de julho de 2012.

DELABASTITA, Dirk (Introduction). **The translator**: studies in intercultural communication – Wordplay & Translation. Vol. 2. N. 2. Manchester: St. Jerome Publishing, 1996.

KENNING, Marie-Madeleine. What are parallel and comparable corpora and how can we use them? In: O'KEEFFE, Anne; MCCARTHY, Michael (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Oxon: Routledge, 2012, p. 487-500.

KÜBLER, Natalie; ASTON, Guy. Using corpora in translation. In: O'KEEFFE, Anne; MCCARTHY, Michael (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Oxon: Routledge, 2012, p. 501-515.

McENERY, Tony; HARDIE, Andrew. **Corpus Linguistics: method, theory and practice**. Edinburgh: Cambridge University Press, 2012.

REDFERN, Walter. Traduction, Puns, Clichés, Plagiat. In: DELABASTITA, Dirk (Ed.). **Traductio**. Essays on punning and translation. United Kingdom: St. Jerome Publishing, 1997, p. 261-269.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Trad. Sandra Reina e Celia de León. Madrid: Akal, 1996.

SCOTT, Mike. **Wordsmith Tools 6.0**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SOARES, João. **O xangô de Baker Street**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. São Paulo: Disal Editora, 2013.

TOGNINI-BONELLI, Elena. **Corpus Linguistics at work**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

TOURY, Gideon. What Is It That Renders a Spoonerism (Un)translatable?. In: DELABASTITA, Dirk (Ed.). **Traductio**. Essays on punning and translation. United Kingdom: St. Jerome Publishing, 1997, p. 271-291.

TYMOCZKO, Maria. Computerized corpora and the future of Translation Studies. In: **Meta** - Translators' Journal, Vol. 43, nº 4, 1998, p. 652-660. Disponível em: <<http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/meta/1998/v43/n4/004515ar.pdf>>. Acesso em: 09 de outubro de 2014.

VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

VIANA, Vander. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas e análises. In: VIANA, Vander; TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010, p. 25-95.

WILLIAMS, Ian. A translator's Reference Needs: Dictionaries or Parallel Texts. In: **Target** - International Journal of Translation Studies. Vol. 8, 1996, p. 275-299. Disponível em: <<http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/target.8.2.05wil>>. Acesso em: 04 de setembro de 2012.

ZANETTIN, Federico. **Translation-driven corpora**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2012.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MENDONÇA, J. F. O estudo lógico da linguagem: Frege, Russell e o problema do significado. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 78-98, jan./jun. 2018.

O ESTUDO LÓGICO DA LINGUAGEM: FREGE, RUSSELL E O PROBLEMA DO SIGNIFICADO

THE LOGICAL STUDY OF LANGUAGE: FREGE, RUSSELL AND THE PROBLEM OF MEANING

Josailton Fernandes de Mendonça²⁷

RESUMO: O artigo examina duas teorias do significado linguístico: a teoria de Frege, conforme apresentada em dois famosos artigos: “Função e conceito” e “Sobre o sentido e a referência” e a teoria de Russell, conforme apresentada em “Sobre a denotação”. Estas teorias foram fundamentais para todo o estudo da semântica que se desenvolveu a partir do início do século XX em filosofia da linguagem. Como pressuposto ao exame dessas teorias, é apresentado, em linhas gerais, a problemática do significado sob o viés lógico-linguístico que será objeto de muitas críticas ao longo do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Significado. Linguagem. Semântica. Lógica. Referência.

ABSTRACT: The article examines two theories of linguistic meaning: Frege's theory, as stated in two famous articles: "Function and Concept" and "On Sense and Reference" and Russell's Theory, as presented in "On Denotation." These theories were very important for the entire study of semantics developed in the twentieth century in philosophy of language. For the purpose of examining these theories, the problem of meaning under the logical-linguistic approach is presented in general lines. This approach will be the object of many criticisms throughout the 20th century.

KEYWORDS: Meaning. Language. Semantics. Logic. Reference.

1 INTRODUÇÃO

²⁷ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, tendo defendido tese em filosofia analítica da linguagem. Professor Adjunto IV da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: josailtonf@gmail.com

No século XX, as áreas de Lógica e Filosofia da Linguagem conheceram indubitáveis progressos. A partir dos trabalhos de Gotlob Frege (1848-1925), essas disciplinas desenvolveram análises semânticas cada vez mais sofisticadas, oferecendo resultados inovadores que influenciam outras áreas como Epistemologia, Meta-Ética e Filosofia da Mente. Exemplo disso são as teorias desenvolvidas a partir de 1950 sobre filosofia da linguagem natural – Ludwig Wittgenstein (1889-1951), John Austin (1911-1960), John Searle (1932-), Paul Grice (1913-1988). Outro exemplo é o surgimento da Filosofia Analítica. Trata-se de uma tradição filosófica segundo a qual o objeto da filosofia é a linguagem e o seu método é a análise lógica. A filosofia analítica tem seu fundamento com os trabalhos de George Edward Moore (1873-1958), Gotlob Frege e Bertrand Russell (1872-1970).

A rigor, a linguagem nunca passou despercebida pelos filósofos ao longo da história. Mesmo a Lógica, quando surgiu com Aristóteles, já pressupunha uma análise da linguagem. No conjunto das obras lógicas de Aristóteles — “Organon” — a análise da linguagem antecede a teoria silogística. Com efeito, a lógica que aparece nos “Primeiros Analíticos” só é plenamente compreendida a partir do estudo de “Da Interpretação” e “Categorias”, nas quais contém análise da linguagem²⁸. O mesmo ocorre com a Lógica Clássica Moderna, em Frege temos uma teoria da linguagem, principalmente em artigos famosos como “Sobre o Sentido e a Referência” de 1892, “Função e Conceito” de 1891 e “Sobre o Conceito e o Objeto” de 1892. Em Russell, o “Principia Mathematica”, publicado com Alfred Whitehead entre 1910-1913, é considerado pelos especialistas como um dos mais importantes trabalhos que envolve interdisciplinarmente, matemática, lógica e filosofia, possuindo uma dimensão comparável ao “Organon” de Aristóteles.

²⁸ Na ordem adotada pela tradição, desde o século III, o primeiro dos escritos constitutivos do “Organon” aristotélico denomina-se “Categorias”. Nesta obra, Aristóteles examina os termos constitutivos da proposição, a saber, sujeito e predicado em suas íntimas relações com a estrutura do real ou do ser, qual seja, a substância primeira (propriedades) e substância segunda (o objeto). O segundo escrito, trata-se do texto “Peri Hermeneias”. Na tradição latina, este tratado ficou mais conhecido como “De Interpretatione”, do qual chega até nos como “Da Interpretação”. Nesta condição, o tratado é visto como complementar às “Categorias” e, ao mesmo tempo, estudo preliminar aos “Primeiros Analíticos” – terceiro escrito na ordenação do “Organon” contendo a teoria lógica de Aristóteles – o silogismo.

Contudo, essa obra não está isolada da análise russelliana da linguagem, que encontramos em artigos como “On denoting”.

O que chama a atenção dos filósofos da linguagem é o poder semântico de uma expressão (palavra ou frase), isto é, o que significa para uma palavra ou enunciado significar alguma coisa. O que faz um conjunto de signos linguísticos apontar ou indicar (se referir) ao mundo? Pode haver pensamento sem linguagem? A linguagem influencia o conhecimento? Qual a relação entre linguagem e verdade? Quando dizemos que algo é verdadeiro, esse algo é o enunciado? E, principalmente: qual o significado de "significado"?

De acordo com Alston (1972), contudo, há várias outras tarefas que os filósofos tipicamente se impõem: a classificação de atos linguísticos, "usos" ou "funções" da linguagem, tipos de indefinição, tipos de termos e as várias espécies de metáforas. Assim, à medida que a filosofia é análise conceitual, estará sempre interessada pela linguagem. Nesta condição, a atividade do filósofo é fazer ressaltar as características do uso ou da significação de várias palavras ou formas de enunciado, em um sentido mais profundo, trata-se de examinar a natureza da significação linguística, definindo, desse modo, o objeto da filosofia da linguagem; compreendendo por linguagem, tanto aquela natural ou comum como o português, o inglês, etc, como aquelas artificiais da lógica e da matemática.

Sob essa perspectiva, examina-se neste artigo duas teorias do significado, as quais foram fundamentais para todo o estudo da semântica que se desenvolveu a partir do início do século XX em filosofia da linguagem: a teoria de Frege, conforme apresentada em dois famosos artigos: “Função e conceito” e “Sobre o sentido e a referência” e a teoria de Russell, conforme apresentada em “Sobre a denotação”²⁹. Contudo, como pressuposto ao exame dessas teorias, apresenta-se em linhas gerais a problemática do significado linguístico.

²⁹ Farei referência ao artigo “Função e Conceito” de 1891 e “Sobre o sentido e a referência” de 1892, a partir da tradução de Paulo Alcoforado em FREGE (2009) e ao artigo de Russell a partir de seu original, “On Denoting”, publicado na revista *Mind* em 1905, não obstante, haver uma importante tradução para o português, publicada na coleção “Os pensadores” volume Russell de 1978.

2 O PROBLEMA DO SIGNIFICADO

O problema do significado ou o valor semântico das expressões linguísticas diz respeito a natureza da relação entre as palavras e os fatos do mundo. A concepção intuitiva é que uma expressão linguística é indicativa ou descritiva da coisa – e nisto consiste seu valor semântico. No entanto, uma série de questões desafiam essa visão notadamente referencialista. No desenvolvimento de suas atividades, os filósofos se esforçam para indicar respostas sistemáticas a essas questões, em particular, concernentes ao fato de que palavras, frases e enunciados ou sentenças são dotadas de significado. Tais respostas constituem teorias do significado.

Dentre as principais questões concernentes ao significado, importa mencionar: como se relaciona a noção de significado com a noção de verdade? É o significado de um enunciado uma espécie de coisa? Existe algo como o significado literal das expressões linguísticas? Que espécie de coisa é o valor semântico dos nomes próprios? Ao que parece então, esse conceito é naturalmente problemático. Efetivamente, o que é dito apenas parcialmente é determinado pelas coisas a que o falante se refere. Propósitos e interesses acabam por se inserir na relação palavra-coisa, de modo que a noção comum de significado só aparenta clareza. O exemplo de Quine (1975) é providencial com respeito a esse ponto: assumindo que todas as criaturas com coração possuem rins e vice-versa, a extensão dos termos (ou seus referentes), “criaturas com rins” e “criaturas com coração” é exatamente a mesma. Mas, como estes termos diferem em significado, deve haver outra dimensão para o termo “significado” além de extensão. Essa outra dimensão tem que ser a intensão (assim mesmo, como “s”!).

O par extensão-intensão (com “s”) remete aqui à teoria semântica de Carnap (1956)³⁰. Para ele extensão relaciona-se com o nomear, com a verdade, enquanto a intensão tem a ver com a sinonímia, com analiticidade, mais precisamente, a representação conceitual contida em uma expressão linguística, logo, o conceito

³⁰ Com respeito ao par intensão-extensão ver Carnap (1956, p.23).

individual é a intensão de uma expressão individual. De toda maneira, há quem discorde, Putnam (1996), por exemplo, afirma que “intensão” é tão pouco esclarecedor do “significado” quanto o termo “conceito”, que por sua vez pode remeter a alguma coisa mental.

Ademais, a expressão “significado” tem aplicações que nada têm a ver com a linguagem. Por exemplo, em frases como “O seu choro significa tristeza”, ou em “as ações tiveram um significado desconhecido pelo juiz” e mesmo em muitas análises da linguagem na literatura filosófica apresentam-se diferentes concepções de significado. Compare-se, por exemplo, concepções como a de Locke (1999) – significado como ideia ou imagem mental; a dos neo-positivistas — significado de um enunciado é o seu método de verificação; a de Wittgenstein (1987) no *Tractatus logico-philosophicus* — significado de um enunciado consiste em suas condições de verdade; a de Wittgenstein (1994) nas “Investigações Filosóficas” — significado como uso; a de Paul Grice (1975) — significado do falante. Daí, muito embora as teorias tenham suscitados inegáveis progressos no esclarecimento das noções de significado linguístico, o diagnóstico de Putnam (1996) ainda aparece se impor. De acordo com ele, a dimensão da linguagem associada com a palavra “significado”, apesar de grandes esforços, está mal orientada e a expressão revela-se claramente pouco inteligível.

A propósito da obscuridade da noção de significado, ao menos, segundo a maneira como o conceito é examinado na tradição filosófica, Wittgnestein (1994) faz a crítica que, afinal, orientará o tratamento filosófico do tema sob o viés da pragmática: a significação das palavras não está estabelecida de modo definitivo, como parece pressupor a concepção de significado como uma entidade mental. Neste caso, o objeto das teorias semânticas na tradição lógica e analítica, a saber, a linguagem formal dotada da exatidão que não existe na linguagem comum, é um mito, pois, de acordo com Wittgnestein (1994) não é possível determinar a significação das expressões linguísticas sem considerar a práxis linguística vivenciada nos diferentes contextos de uso.

Contudo, atendendo ao estabelecido como objetivo do texto, usar-se-á o termo “significado” para expressar o valor ou conteúdo semântico das expressões da linguagem. Na linha do que afirma Stalnaker (1997), por “valor semântico” compreende-se aquilo, o que quer que seja, que prover, numa teoria semântica, uma interpretação para expressões simples e ainda explica o poder que essas expressões simples têm de afetar o valor e a verdade dos enunciados em que ocorre.

É claro que outras questões concernentes ao significado (valor semântico) das expressões linguísticas oferecem impulso fundamental à filosofia da linguagem. Em particular, a teoria do significado de Frege procura responder a seguinte questão: desde que o significado é representacional, parece que uma expressão aponta, indica, refere ao que ela significa – seu *denotatum* ou referente. Mas, se é assim, por que a substituição de termos co-referenciais em enunciados altera, algumas vezes, o seu significado? Esse problema é conhecido como “enigma de Frege” e, como tal, se constitui em um desafio à concepção intuitiva de significado. Um outro problema que, a rigor, decorre desse enigma é o seguinte: como pode uma sentença não ser acerca de um estado de coisa existente e ainda assim ter significação? A seguir, examina-se a maneira como Frege analisa e responde a essas duas questões para logo depois estudá-las à luz da teoria descritivista de Russell.

3 FREGE: A DISTINÇÃO ENTRE SENTIDO E REFERÊNCIA

O trabalho em filosofia da linguagem de Frege fundamenta-se sobre aquilo que é considerado sua maior realização, a criação da semântica da linguagem lógica moderna³¹. Para tanto, faz uso da noção chave de função. A ideia é que uma

³¹ No programa de Frege a linguagem está na linha de frente de suas investigações, constituindo-se em questão central de sua filosofia e lógica. Na sua primeira obra publicada, a saber, *Begriffsschrift*, traduzido como “Conceitografia”, Frege já anuncia seu projeto de construção de uma linguagem conceitográfica em que os pensamentos se mostrem tal como são em si mesmo. Frege foi pioneiro

expressão funcional seria familiar a todos que tenham estudado matemática elementar. Considere-se, por exemplo a expressão funcional “ $y = 4x$ ”. Aqui, y apresenta-se como uma função de x . Os números que a variável x denota são os argumentos da função (que não deve ser confundido com argumento linguístico constituído de premissas e conclusão), assim, para o argumento 1, obtém-se o valor 4, para o argumento 2 obtém-se o valor 8, para o argumento 3 obtém-se o valor 12 e assim sucessivamente. Frege estende essa noção de modo a incluir expressões predicativas, por exemplo, o predicado “ ___ é um número primo” é uma expressão funcional, cujos argumentos são os objetos colocados na lacuna de modo a obter valores verdadeiro ou falso. Dessa forma, colocando como argumento $\langle 4 \rangle$, resulta uma sentença falsa, a saber, “4 é um número primo”. Mas, colocar como argumento $\langle 7 \rangle$ resulta numa sentença verdadeira: “7 é um número primo”. Funções também são designadas para quantificadores “para todo $x...$ ” e “para algum x ”. Considere-se então o seguinte: $\exists x(Fx)$ que representa formalmente o enunciado, “para algum x , x tem a propriedade F ”. Esse enunciado será verdadeiro se, e somente se, existe pelo menos um objeto a que satisfaça o predicado F . Em outras palavras, $\exists x(Fx)$ é verdadeiro se, e somente se, a função $F(x)$ tem como valor o verdadeiro para ao menos um argumento de um domínio estipulado. E no caso de $\forall x(Fx)$ — expressão formal para “Para todo e qualquer x , x tem a propriedade F ” — é verdadeira se, e somente se, a função $F(x)$ tem como valor o verdadeiro para qualquer argumento do domínio estipulado. Observe-se que, neste caso, não há a menção a nenhum objeto específico; ocorre que uma função como $F(x)$, por exemplo, é uma expressão aberta ou incompleta e como tal não se pode atribuir-lhe valor de verdade. A fim de receber valoração, essa expressão deve ser fechada ou, transformada em um enunciado. O que se pode obter através de dois procedimentos: pela instanciação — uma constante preenche o lugar da variável, Fx/a — ou pela quantificação — a variável aberta se tornará ligada pelo quantificador. Neste último caso, a valoração fica a depender do exame do conjunto de objetos que compõem o domínio de referência

na explicitação do que é o pensamento e de como é constituído o significado das proposições e palavras.

estipulado para o enunciado. Na verdade, as funções têm como características o fato de serem incompletas ou insaturadas:

Estou preocupado em mostrar que o argumento não pertence à função, mas apresenta-se juntamente com a função para constituir um todo completo; pois uma função em si mesma deve ser denominada incompleta, em necessidade de suplementação, ou "insaturada". (FREGE, 2009, p. 86).

Em seu artigo publicado em 1882 "*Über sinn und Bedeutung*" (Sobre o sentido e a referência) Frege introduz a distinção entre sentido e referência das expressões com o objetivo de explicar o valor semântico de um enunciado de identidade " $a = a$ " e de um enunciado de igualdade verdadeiro " $a = b$ "³². Assim, para Frege (2009, p. 131) há algo a mais na semântica de um termo que a sua função referencial. Com efeito,

É natural agora pensar que há conectado com um signo (nomes, combinação de palavras, letras) além do que o signo refere, o que pode ser chamado a referência do signo, algo que pode ser chamado de o sentido do signo, no qual está contido o modo de apresentação.

É possível, então, distinguir dois modos do significado: o sentido (*Sinn*) e a referência (*Bedeutung*). O *Bedeutung* fregeano alude à entidade extralinguística a que uma expressão da linguagem — Frase, nome próprio e predicado — está associada. E o *Sinn* é aquilo em que está incluído o modo pelo qual o indivíduo é apresentado pelo nome. Em uma acepção mais estrita, o *Sinn* é um aspecto constitutivo do valor semântico – o outro é o *Bedeutung* —, uma condição que o objeto deve satisfazer para ser o referente de uma expressão.

³² A preocupação de Frege com a questão semântica, em particular com a semântica das expressões singulares que designam objetos lógicos é muito importante, tendo em vista fundamentar logicamente a aritmética e a análise. Portanto, é como lógico e matemático que Frege sistematiza uma teoria do semântica e estrutura as bases da filosofia analítica da linguagem.

A distinção entre sentido e referência foi primeiro examinada por Frege para os nomes próprios, depois para sentenças ou enunciados declarativos e aplicado ainda aos predicados. Tome-se inicialmente o caso dos nomes próprios.

É natural distinguir-se nomes próprios e nomes comuns pelo fato de estes invocarem uma qualidade comum a muitos, enquanto os nomes próprios, no uso particular que dele é feito por um falante, designa algo ou alguém, mas não uma propriedade comum a muitos. É este exercício por parte de quem usa o nome que se constitui o mecanismo de referência singular. Neste sentido, o nome, “faca”, por exemplo, invoca qualquer instrumento cortante constituído por lâmina e cabo, já o uso particular de um nome como “Sócrates” individualiza alguém que é o *designatum* do nome. Assim, é dito que o uso do nome próprio distingue e especifica algo. O problema que incomoda é como o nome próprio cumpre essa função e se essa função é suficiente para a determinação de seu valor semântico, posto que se afigura correto afirmar que a explicação completa de um nome precisa observar outras propriedades além da referência. Deve-se compreender então que, o que está na origem da semântica do nome próprio é o modo particular do objeto se apresentar como referente, isto é, o sentido. Atente-se, por exemplo, para o enunciado (1):

(1) Pelé é Edson Arantes do Nascimento

Como Frege argumenta (2009), se o valor semântico consistisse apenas na referência, enunciados de identidade verdadeiros como (1) deveria ter o mesmo conteúdo informativo de enunciados analíticos como (2):

(2) Pelé é Pelé.

Entretanto (1) e (2) têm diferentes conteúdos informativos: é possível apreender algo novo com (1), mas não com (2), logo, apreender o sentido, estritamente falando, é relacionar o nome a um modo particular de introduzir o

referente³³. Nestas condições, o sentido é o modo de apresentação do referente e determina a referência.

Ao que parece, tem-se aqui uma dificuldade, representada pela afirmação de que o sentido determina a referência. Evans (1982), por exemplo, defende que o sentido determina a referência não identificando, mas fixando um modo particular de pensar esse referente. Efetivamente, o modo de apresentação está associado as muitas maneiras de destacar o referente e, desta forma, para compreender um proferimento contendo um termo singular o ouvinte deve não somente pensar o objeto particular, mas, sobretudo, pensar o objeto de um modo particular. E pensar o objeto de um modo particular determina diferentes atitudes, valorações e modos de fazer coisas. Dessa forma, é possível dizer que alguém que pensa um cavalo como “o animal montado pela rainha” e aquele que pensa o mesmo cavalo como “o corcel montado pela rainha” têm o mesmo pensamento, pois, independente das descrições associadas, o pensamento determina as mesmas atitudes com relação ao cavalo. Obviamente, lembra Evans (1982, p.20) que esta não é a maneira como Frege entende o sentido como modo de apresentação e como determinante do referente, contudo é uma maneira plausível de preservar a exigência de objetividade da noção de sentido.

A exigência de objetividade do sentido, decorre do fato de que variações de sentido para o mesmo nome prejudica o valor de verdade do enunciado em que o nome ocorre. De acordo com Frege (2009, p. 134), “[...] o sentido de um sinal é propriedade comum de muitos e, portanto, não é parte ou modo da mente individual”. Assim, o sentido de uma expressão não é uma realidade subjetiva, psicológica, representacional.

Entretanto, em um exame mais acurado a exigência de objetividade para a noção sentido sugere uma visão defeituosa, como diz Schirn (2008), a respeito do uso dos nomes próprios na linguagem natural. Nessa perspectiva, é preciso

³³ Frege (2009, p. 132. Nota 14) explicitamente associa a noção de sentido com a noção de conhecimento, compreensão.

observar que uma das principais características dos nomes próprios é a sua abertura semântica – os nomes próprios “José” ou “Maria” individualiza a muitos. A exigência de objetividade do sentido parece determinar uma única condição individualizadora do referente e essa condição deve ser compartilhada por todos que estejam familiarizados com a linguagem. Se assim for, cada nome próprio corresponderia ao único modo de ser de seu portador, em prejuízo a abertura semântica. O problema, portanto, é como conciliar a exigência de objetividade do sentido com essa abertura semântica que caracteriza os nomes próprios.

No caso de uma linguagem artificial a objetividade do sentido de um nome próprio se impõe naturalmente, sem, contudo, prejuízo da abertura semântica. Mas, no caso da linguagem natural, essa exigência é quase impossível de ser satisfeita, exceto por alguns casos³⁴, o uso dos nomes próprios na linguagem comum não apresenta univocidade de sentido. Contudo, é importante destacar que o interesse de Frege pela linguagem esteve sempre orientado pelo seu projeto de desenvolvimento de uma linguagem científica. Nessa linguagem, os nomes próprios precisam ter um sentido e uma referência definida para desempenhar sua função semântica nos enunciados em que comparecem. Mas essa exigência não cabe estritamente nos processos comunicacionais não científicos.

De todo modo, o problema do sentido não se esgota com a admissão desse aspecto, antes a questão se torna mais escorregadia quando analisada na perspectiva dos enunciados de caráter proposicional.

O ponto crucial é que às proposições são atribuídos valores de verdade como valor semântico, ou seja, o verdadeiro ou o falso são referentes de proposições. Mas considere-se o enunciado (3).

(3) Teseu é o homem que matou o minotauro.

³⁴ Por exemplo, se um dos participantes de um diálogo proferissem o seguinte enunciado, “A única filha de Sant’Ana e São Joaquim foi a primeira discípula de Jesus”. Neste caso, todos associariam o sentido da descrição “A única filha de Sant’Ana e São Joaquim” a Santa Virgem Maria, pois é único modo pelo qual o objeto é apresentado pelo nome, haja vista que tudo que sabe de Sant’Ana e São Joaquim é que eram os pais da Virgem Maria.

Claramente, apresenta-se como uma proposição e, como tal, expressa um pensamento, que nos termos fregeanos, constitui-se no sentido da proposição. No entanto, o referente do nome próprio “Teseu” é inexistente, logo, não se sabe a quem cabe o predicado “... homem que matou o minotauro” e, deste modo, muito embora o enunciado tenha sentido, não tem referente, isto é, não se pode lhe atribuir valor de verdade, mas às proposições são atribuídos valor de verdade.

Na tentativa de dirimir a dificuldade, afirma Frege (2009) que, o que leva a busca ao referente de uma sentença dotada de sentido é a preocupação com o seu valor de verdade, todavia essa preocupação nem sempre ocorre. Pode ocorrer da preocupação ser apenas com os sentimentos que a sentença evoca ou com a imagem.

Nesse caso, o sentido da frase já é suficiente. Dummett (1981) explica que expressões desse tipo tem um sentido, porque, a rigor, tem-se um critério para o objeto ser reconhecido como referente do nome, ainda que não haja tal objeto que satisfaça a condição determinada pelo sentido.

Nessas condições, é possível não se saber de que objeto se trata e ainda assim dizer significativamente algo dele, portanto, isso responde porque uma sentença pode ser acerca de um estado de coisas que não existe e ainda ter sentido.

Na literatura filosófica, encontra-se inúmeras e importantes análises a respeito de imprecisões da noção de sentido de Frege³⁵, em particular, no que diz respeito aos enunciados acerca dos inexistentes para os quais Frege rejeita o caráter denotativo — rejeita que possam lhe atribuir valor de verdade —, embora aceite seu caráter proposicional. Contra essa tese fregeana se insurgirá a teoria descritivista de Russell.

³⁵ A esse respeito ver, por exemplo, SCHIRN (2008); CHATEAUBRIAND (2008); KRIPKE (1980); EVANS (1982); DUMENTT (1981) dentre outros.

4 RUSSELL: O DESCRITIVISMO ABREVIATIVO

De modo geral, Russell³⁶ afiança a concepção de nomes próprios de Frege, ainda que deste difira em alguns pontos importantes. O problema básico que Russell constatou em concepções de nomes próprios como a de Frege é o seguinte: um enunciado como (4),

(4) O atual rei da França é calvo

Revela-se problemático porque o indivíduo denotado pela descrição definida atualmente não existe; como o valor de verdade do enunciado depende da determinação deste indivíduo, (4) parece ferir o princípio do terceiro excluído. Mas se a (4) não pode ser atribuído valor de verdade, como explicar o seu caráter proposicional singular, supondo que proposições denotam um valor da verdade?

A solução de Russell (1905, 1978) é radical: contrariamente à concepção de Frege, descrições definidas não podem ser incluídas na categoria dos nomes próprios. Precisamente, a inteligibilidade das descrições definidas não exige que estas apontem ou designem objetos, isto é, sejam expressões objeto-dependentes. Na verdade, assevera Russell (1905): proposições em que comparecem descrições definidas na posição de sujeito têm a forma lógica distinta de sua forma gramatical. Dessa maneira, um enunciado como “O maior rio em volume d’água do mundo fica no Brasil”, em sua estrutura lógica diz três coisas:

- (i) Há algo que é o maior rio em volume d’água do mundo.
- (ii) Apenas esse algo é o maior rio em volume d’água do mundo.
- (iii) Esse algo fica no Brasil.

E essas condições podem ser capturadas nos termos seguintes, usando o quantificador existencial (\exists) e o quantificador universal (\forall),

³⁶ As concepções semânticas de Russell em torno dos nomes próprios são uma extensão da sua teoria descritivista, que foi elaborada entre os anos de 1903 e 1905 e tem seu ponto alto com a publicação do ensaio *On Denoting* (1905).

$$(iv) \quad (\exists x) (Gx \& ((\forall y)(Gy \rightarrow y=x)) \& Fx),$$

Isto é — usando G para representar a descrição “o maior rio em volume d’água do mundo” e F para representar a propriedade “Ficar no Brasil” — “Existe um x que tem a propriedade G e, se todo y tem a propriedade G então x é igual a y, e x tem a propriedade F.

Nesse caso, a solução do problema básico concernente às descrições defectivas — descrições de objetos inexistentes — é muito natural. O enunciado (4), por exemplo, tem a mesma forma lógica que (iv) para G = Ser rei da França e F= Ser calvo, isto é.

$$(4') \quad (\exists x)(x \text{ é atualmente rei da França} \& ((\forall y)(y \text{ é atualmente rei da França} \rightarrow y=x)) \& x \text{ é calvo})$$

O que satisfaz a exigência do princípio do terceiro excluído sem o compromisso com o objeto de referência. Assim, o valor de verdade dos enunciados em que aparecem as descrições defectivas é garantido, no enunciado (4') o valor de verdade é o falso³⁷.

O segundo movimento de Russell (1978) para dirimir a questão foi então tratar os nomes próprios comuns como descrições truncadas ou abreviações de descrições³⁸. Ocorre que o nome próprio, ao menos no sentido lógico estrito, é uma expressão referencial por excelência³⁹. Nesta condição, um nome próprio é introduzido quando se deseja individualizar ou indicar um dado objeto com o qual se está em contato direto. O que encontra apoio em outra tese russelliana (2008), segundo a qual “você não pode nomear qualquer coisa que não esteja familiarizada ou em contato”. Essa condição distingue um nome próprio de uma descrição

³⁷ Uma conjunção é verdadeira quando seus conjuntivos foram verdadeiros. Neste caso, como o primeiro conjuntivo é falso a conjunção é falsa.

³⁸ Em Russell (1978, p. 71) é asseverado, [...] os nomes que comumente usamos como ‘Sócrates’ são realmente abreviações para descrições; **não somente isso, mas o que eles descrevem não são particulares, mas complicados sistemas de classes ou séries.** (grifo nosso).

³⁹ Russell (1978, p. 71) diz que “A única espécie de palavra que teoricamente é capaz de representar um particular é um nome próprio, e a questão completa dos nomes próprios é bastante curiosa. Nomes próprios =_{Def} palavras para os particulares.”

definida. Entretanto, ocorre que é possível introduzir nomes para objetos inexistentes como, por exemplo, o nome “Vulcano” dado pelos astrônomos ao suposto planeta entre Mercúrio e o Sol, que seria responsável pela perturbação da órbita do primeiro. Sendo assim, os nomes podem falhar em corresponder a um objeto apropriado. Em geral, a introdução de nomes próprios para objetos e indivíduos com os quais não se está em contato ou são inexistentes obedece ao princípio russelliano do conhecimento por descrição. Daí, em geral, tanto os nomes próprios “cheios” quanto os nomes vazios, ao nível de sua forma lógica, não são realmente nomes. Portanto, é possível tratá-los do mesmo modo que as descrições definidas: em termos quantitativos. Sendo assim, um enunciado como (5),

(5) Vulcano é menor que a Terra.

Tem a forma lógica seguinte:

(5') $(\exists x) ((x \text{ é planeta que interfere na órbita de Mercúrio} \ \& \ ((\forall y)(y \text{ é planeta que interfere na órbita de Mercúrio} \rightarrow y=x)) \ \& \ x \text{ é menor que a Terra})$.

Nela as condições de verdade estão logicamente determinadas, e não precisa assumir o compromisso com a existência de um objeto chamado “Vulcano”, que não existe. Isso responde à questão do porquê uma sentença pode ter valor de verdade e não referir. Precisamente, o caráter proposicional da sentença se expressa através da sua forma lógica, isto é, somente a forma lógica das sentenças acerca do inexistente, pode dizer do que não é que não é, ou seja, manifestar um valor de verdade, o falso. A forma gramatical é ineficiente nesse aspecto⁴⁰.

Do ponto de vista de Russell (1978) a epistemologia é um fator importante para a compreensão de seu descritivismo semântico. Na verdade, Russell (2008) assevera que não é possível nomear o que quer que seja na ausência de um contato direto com o objeto. Nessa situação, descrições definidas concernem ao

⁴⁰ Um exame mais acurado e uma crítica a concepção de Russell segundo a qual nomes próprios são descrições definidas abreviadas pode ser encontrada em Mendonça (2016).

conhecimento que se tem de certas propriedades do objeto, na impossibilidade de contato direto com este. Ora, como um nome se aplica apenas a um particular com o qual o falante esteja em contato direto, conclui então Russell (1978), que nomes, em sentido lógico estrito, restringem-se apenas às expressões demonstrativas “isto” ou “aquilo”. Nomes próprios comuns não têm esse caráter lógico-epistêmico. A esse propósito ele (1905, p. 492) afirma o seguinte:

[...] quando há algo com o que não estamos em contato imediato, mas do qual temos apenas definições por frases denotativas, então a proposição na qual essa coisa é introduzida por meio de frases denotativas não contém realmente essa coisa como constituinte, mas contém, ao invés disso, os constituintes expressos por muitas palavras da frase denotativa.

O que sugere que descrições definidas introduzem objetos indiretamente no discurso; ou melhor, introduzem objetos, descrevendo. O caso de expressões como “Napoleão” “Sócrates”, “Pedro”, enfim, no caso dos nomes próprios, não apreendemos diretamente o objeto do qual se está a falar quando se usa essas expressões. Antes, por meio dessas expressões, o objeto é introduzido no discurso por descrição definida. Por exemplo, “Napoleão, o marido de Josephine”, “Sócrates, o mestre de Platão”, “Pedro, o primeiro Papa”. Daí, conclui Russell, (1978) que nomes próprios são, na verdade, descrições definidas abreviadas. Assim, “Isto quer dizer que o pensamento na mente de uma pessoa usando um nome próprio só pode geralmente ser explicitamente expresso se substituirmos no nome próprio por uma descrição” (RUSSELL, 2008, p. 114).

Contudo, é importante chamar a atenção para o “pomo da discórdia” entre Russell e muitos de seus críticos: o uso referencial das descrições definidas, em particular, as descrições definidas defectivas. Entre esses, destaca-se como uma das mais discutidas na literatura, as objeções de Donnellan⁴¹.

⁴¹ Apesar das objeções de Strawson em “On Referring” (1950) serem ainda mais célebres e incisivas que as de Donnellan, quero colocar em evidência aqui as objeções que discutem as descrições definidas defectivas. As críticas de Donnellan (1998) atendem ao nosso propósito, além de serem igualmente importantes.

Donnellan (1998) argumenta em favor da distinção entre uso atributivo e uso referencial das descrições definidas. Um falante usa referencialmente uma descrição definida quando ele pretende chamar a atenção acerca do indivíduo ou do objeto sobre o qual está falando, caso em que o contexto é essencial na determinação do referente. No uso atributivo, é asseverado que algo, o que quer que seja, é tal que o seu significado semântico depende apenas das palavras que compõem a descrição. Portanto, enquanto o uso referencial quer chamar a atenção para uma pessoa ou coisa, ou seja, o que importa é o alvo referencial, no uso atributivo o mais importante é a relação de satisfação.

Donnellan (1998) alega que o uso referencial das descrições definidas, defectivas ou não, são inexplicáveis na teoria de Russell, pois de acordo com ele, quando uma descrição definida é usada referencialmente, o alvo é o *designatum*. Por exemplo, imagine uma situação em que um homem se agita e grita desesperadamente com uma faca em punho sobre o corpo mortalmente ferido de Smith. Um falante x, presente nesse contexto, profere a seguinte asserção: “O assassino de Smith é insano”. A descrição “O assassino de Smith” individualiza alguém, ou seja, no enunciado proferido naquele contexto específico, a descrição indica, aponta, o objeto. Em outra situação em que apenas o corpo mortalmente ferido de Smith se encontra à vista de alguém, esse poderá proferir a mesmo enunciado, “O assassino de Smith é insano”, fazendo uso da mesma descrição, mas de forma atributiva, isto é, o alvo agora é quem quer que satisfaça a descrição. Mas como é sabido, o uso atributivo do enunciado “O assassino de Smith é insano”, nos termos da análise quantificacional de Russell, expressa o seguinte:

$(\exists x) ((x \text{ é assassino de Smith} \ \& \ (\forall y)(y \text{ é assassino de Smith} \rightarrow y = x) \ \& \ x \text{ é insano}).$

A descrição não individualiza — observa-se que as variáveis do enunciado não representam alguém em particular. Antes, na análise de Russell, a descrição deixa de estar pelo objeto para ocupar a função de atributo que pode ser satisfeito por alguém, em outras palavras, na forma lógica do enunciado a descrição tem uso

atributivo. Igual situação se passa com descrições como “O atual rei da França”. Em um contexto em que um falante com a intenção de se referir ao atual presidente da França, profere o enunciado “O atual rei da França é careca”, o uso da descrição é referencial. Mas na análise russelliana, tal uso escaparia.

Entretanto, é recomendável não ser assim tão incisivo. Há descrições definidas cujo uso é tão somente referencial e tais descrições são perfeitamente contempladas na teoria russelliana. Considere-se, por exemplo, o enunciado “O maior rio em volume d’água do mundo fica no Brasil”, e ainda, “O primeiro homem a pisar no solo da lua” ou “O ponto mais oriental da América do Sul”. Nesse caso, uma réplica à objeção de Donnellan deve, portanto, ressaltar que, em alguns casos, a forma lógica dos enunciados em que comparecem certas descrições preserva o sentido original do uso destas descrições definidas, a saber, referencialmente.

Convém ainda ressaltar que o uso referencial ou atributivo de uma descrição definida, defectiva ou não, emerge das intenções de um falante em uma comunidade linguística. Portanto, os argumentos que Donnellan (1998) aduz contra Russell pressupõem análises de um fenômeno — o uso referencial das descrições definidas por parte de um falante, em proferimentos particulares em um contexto — que, em um sentido estrito, não estaria guiando a teoria russelliana, embora se possa aludir a esse fenômeno, dado o enorme poder expressivo da teoria das descrições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida a questão do significado linguístico tem, ao longo da tradição filosófica, enfoque diversos: linguístico estrutural, semiótico, pragmatista, representacionalista, lógico e contextualista. Todos esses enfoques ressaltam um ou outro dos aspectos internalistas e externalistas no tratamento do problema. O exame do tema sob o enfoque lógico-linguístico, que foi desenvolvido neste trabalho, ressalta o aspecto internalista que será objeto de muitas críticas ao longo

do século XX, sobretudo, após a publicação das “Investigações filosóficas” de Wittgenstein no ano de 1953. De fato, essa obra marcará o desenvolvimento do enfoque pragmático no tratamento do problema do significado.

Entretanto, a “virada pragmática” não diminuiu o valor das análises da questão do significado à luz das teses lógico-semânticas de Frege e Russell, pois, a rigor, a pragmática não pode negar a complexidade das relações lógico-semânticas, embora a esta imponha limites.

Sob essa perspectiva, a partir dos trabalhos de Frege e Russell a filosofia ganha novos desafios, por exemplo, desde que não há pensamento sem linguagem é possível que os problemas da linguagem afetem nossa capacidade de expressar o pensamento? Qual a natureza da relação entre o nome próprio e o objeto? O significado é normativo e mental ou é determinado pelo contexto de proferimento dos enunciados? Estas e muitas outras questões são determinantes nas análises lógico-semânticas da linguagem e as teses fregeanas-russelianas exercem grande influência em toda essa reflexão. Por esse motivo, é bem-vindo todo esforço por elucidar o pensamento desses dois grandes filósofos. Sob este horizonte esteve situado nosso modesto empreendimento.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Organon: Categorias**, Lisboa, Guimarães Editores, 1985

_____. **Organon: Da Interpretação**. Lisboa: Guimarães Editores, 1990.

ALSTON, W. P. **Filosofia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

AUSTIN, J. **How to Do Things With Words**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1962.

CARNAP, R. **Meaning and necessity: a study in semantics and modal logic.** Chicago: The university of Chicago press, 1956

CHATEAUBRIAND, O. Senses: response to Marco Ruffino. In: **Manuscrito – Rev. Int. Fil.**, Campinas, v. 31, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 315-329

DUMMETT, M. **Frege Philosophy of language. 2a.ed.** Cambridge: Harvard university press, 1981.

DONNELLAN, K. Reference and definite. In: OSTERTAG, G. **Definite descriptions: a reader.** Massachussets: Massachussets institute of technology, 1998, p. 173-193.

EVANS, G. **The varieties of reference.** Oxford: Oxford university press, 1982.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: **Lógica e filosofia da linguagem.** Trad. Paulo Alcoforado. 2 edição. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 129-158.

_____. Função e conceito. In: **Lógica e filosofia da linguagem.** Trad. Paulo Alcoforado. 2 edição. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2009, p. 81-110.

_____. The Thoughts: A logical inquiry, **Mind**, new series, v. 65, n. 259, jul. 1956, p.289-311.

GRICE, H. P. **Logic and Conversation**, 1975, pp. 22-40.

KRIPKE, S. Speaker's reference and semantic reference. In: OSTERTAG, G. **Definite descriptions: a reader.** Massachussets: Massachussets institute of technology, 1998, p. 222-256

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano.** Trad. Anoar Alex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MENDONÇA, J.F. A semântica dos nomes próprios numa abordagem metalinguística. In: **Sapere aude**, v. 7, n. 14, 2016, p. 658-677.

PUTNAM, H. The meaning of 'meaning'. In: PESSIN, A; SANFORD, A. **The twin earth chronicles: Twenty years of reflection on Hilary Putnam's**. New York, M.E. Sharp, p. 2-52, 1996.

QUINE, W. V. Os dois dogmas do empirismo. In: **De um ponto de vista lógico**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. Col. Os Pensadores.

RUSSELL, B. On Denoting. **Mind**, New Series, v.14, n.56, p. 479-493, 1905

_____. A filosofia do atomismo lógico. In: **Lógica e Conhecimento: Ensaios escolhidos**. São Paulo: Abril cultural, 1978, (Os Pensadores)

_____. **Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description** (1910-1911). Disponível em: www.hist-analytic.org/Russellacquaintance.pdf. Acesso em 23 de maio de 2008. p. 108-128.

SCHIRN, M. Nomes próprios e descrições definidas. In: IMAGUIRE, G; SCHIRN. **Estudos em filosofia da linguagem**. São Paulo: Loyola, 2008.

STRAWSON, P. F. On Referring. **Mind**, New Series, v. 59, n. 235, 1950, p. 320-344.

STALNAKER, R. Reference and necessity. In: Hale, B.; Wrigth, C. (eds). **A companion to the philosophy of language**. Australia: Blackwell companions to philosophy, 1997, p.534-554.

WITTGENSTEIN, L. **Tratado Lógico-Filosófico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

_____. **Investigações Filosóficas**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1994.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PEREYRON, L. Os termos 'interferência' e 'transferência linguística' na área de Aquisição de Línguas Adicionais: uma discussão sobre suas diferentes acepções. *Revista Colineares*, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 99-125, jan./jun. 2018.

OS TERMOS 'INTERFERÊNCIA' E 'TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA' NA ÁREA DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE SUAS DIFERENTES ACEPÇÕES

THE USE OF THE TERMS 'INTERFERENCE' AND 'LANGUAGE TRANSFER' IN THE ADDITIONAL LANGUAGE AREA: A DISCUSSION ON ITS DIFFERENT ACCEPTIONS

Letícia Pereyron⁴²

RESUMO: O presente artigo visa a discutir os termos 'interferência' e 'transferência interlinguística', bem como promover um perpassar histórico acerca do desenvolvimento da definição teórica de transferência linguística, desde Weinreich (1953) e Lado (1957) até alcançar a noção de influência sob a perspectiva de língua como Sistema Adaptativo Complexo (RINGBOM, 1985; CENOZ, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; JESSNER, 2008; BRITO, 2011). O termo 'interferência' foi rejeitado (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992; ORTEGA, 2009), por indicar um sentido negativo de intervenção da língua materna no desenvolvimento de uma dada 'língua-alvo'. Já sob uma concepção de língua como Sistema Adaptativo Complexo, o termo 'transferência' é frequentemente chamado de 'influência interlinguística', sendo visto como um fenômeno que exerce efeitos de uma língua na outra, a partir da possibilidade de múltiplas relações entre os subsistemas envolvidos (L1, L2 e L3), sendo considerado um fator característico do próprio sistema multilíngue (RINGBOM, 1985; CENOZ, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; KUPSKE, 2016; PEREYRON, 2017; de LOS SANTOS, 2018). Ademais, serão discutidos, sob a perspectiva teórica aqui adotada, fatores como a tipologia linguística e proficiência linguística como agentes condicionadores de influência. Finalmente, ao tomar como foco, mais especificamente, o processo de desenvolvimento do componente fonético-fonológico, o presente artigo oferece uma proposta quanto ao termo 'transferência' com base em Larsen-Freeman (2015), quem assegura envolver muito mais do que o mero fenômeno de transferir elementos no desenvolvimento linguístico de um aprendiz, a autora afirma que o processo envolve criatividade, inovação, recombinação.

PALAVRAS-CHAVE: Transferência linguística. Sistemas Adaptativos Complexos. Influência translinguística.

⁴² Professora da Escola Superior de Propaganda e Marketing de Porto Alegre. Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS, mestre em Letras pela PUCRS e M.A. in TESOL pela La Salle University, Filadélfia, é professora de linguagem na ESPM-Sul.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the use of the terms “interference” and “language transfer” as well as to present a historical overview on the development of the theoretical definition of language transfer, from Weinreich (1953) and Lado (1957) to the notion of linguistic influence under the light of Complex Adaptive Systems (RINGBOM, 1985; CENOZ, 2001; HERDINA & JESSNER, 2002; JESSNER, 2008; BRITO, 2011). The term “interference” was neglected (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992; ORTEGA, 2009) for displaying a negative impression about intervention from the mother language on an addition language development. Departing from a view of language as a Complex Adaptive System (CAS), the term “transfer” is often called “cross-language influence” and it is a phenomenon that has effects from one language on another. It is also considered to be an intrinsic factor of the multilingual system along the many possible relations among systems in play (L1, L2, and L3) (RINGBOM, 1985; CENOZ, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; KUPSKE, 2016; PEREYRON, 2017; de LOS SANTOS, 2017). In addition, under this prism, language typology and language proficiency will be discussed as being conditioning factors on the process of cross-language influence. Finally, focusing on the phonemic component, the paper fosters a proposal with regards to the term “transfer” based on Larsen-Freeman (2015), who asserts that the process of transfer offers much more than just transferring or coping elements to the developing language system, the author affirms that the process involves creativity, innovation, recombination.

KEY-WORDS: Language Transfer. Complex Adaptive System. Cross-linguistic influence.

1 INTRODUÇÃO

Tanto no campo de Aquisição de Segunda Língua (ASL) que, segundo Ortega (2009), é o termo empregado para nomear o campo acadêmico que investiga a capacidade humana de aprender línguas que não sejam a materna, durante a infância tardia, a adolescência ou a vida adulta, quanto na área de Bilinguismo, que, conforme a autora, compõe a área que estuda estes fenômenos desenvolvimentais, influências de uma língua na outra são comuns. Todos os aprendizes de uma língua adicional (LA) usufruem de um conhecimento completo de uma L1. Aqueles aprendizes, frequentemente, começam a aprender a LA muitos anos após tornarem-se usuários fluentes de sua L1. Desse modo, o conhecimento da língua anterior, a L1, é uma importante fonte de influências no desenvolvimento LA, e este fato é universalmente verdadeiro para todos os aprendizes de um sistema de LA (ORTEGA, 2009).

Já na aprendizagem de uma terceira ou quarta língua, a trajetória ocorre de modo distinto. A procedência da influência interlinguística é um aspecto discutido na literatura, que ora aponta à questão cronológica de aquisição da L2, L3, etc., ora

aponta à questão de distância entre sistemas, ou seja, à tipologia entre as línguas. Em meio a este quadro de questionamentos que têm caracterizado a área ao longo dos anos, diferentes propostas e perspectivas vêm sendo aplicadas, com base na orientação teórica e nas concepções linguísticas que guiam os investigadores deste campo de estudos. Como exemplos, o behaviorista Bloomfield (1933) e o estruturalista Fries (1945) acreditavam que o conhecimento linguístico se dava através de uma série de hábitos. O aprendizado de uma L2, segundo os autores, traria problemas e dificuldades que não se originariam da língua-alvo, mas da influência da L1, ou seja, influência de hábitos anteriores. Além disso, alguns desses hábitos auxiliariam o aprendizado, enquanto que outros seriam nocivos. A discussão sobre influência interlinguística se aprofunda na década de 1950, com a Análise Contrastiva de Lado, em que se tomou por hipótese que as diferenças entre a L1 e a L2 seriam responsáveis pelas dificuldades na língua-alvo daqueles aprendizes que dispunham da mesma L1, enquanto que as semelhanças causariam facilidades no aprendizado. Além disso, o autor afirmou que os aprendizes tendem a transferir as formas e os significados da sua língua materna para a língua sendo adquirida. Esse pensamento inspirou uma linha de pesquisa que tinha como foco a comparação de semelhanças e diferenças entre as duas línguas em questão.

Os anos 50 e 60 vivenciaram a Análise de Erros, uma perspectiva que dava enfoque ao erro produzido pelo aprendiz. Tal abordagem enfraqueceu devido ao foco apenas no que o aprendiz não conseguia realizar; entretanto, na década de 70, a Análise de Erros ergueu-se novamente ao enfatizar o processo de aprendizagem. Nesta década também foi proposto o conceito de Interlíngua de Selinker. Foi nas décadas de 1970 e 1980 que a discussão sobre a influência entre as línguas, na época, chamada de “transferência”, caminhou para além de correspondências entre L1 e L2, de modo que os pré-requisitos para o fenômeno ocorrer não cabiam mais dentro da então “nova” abordagem. A transferência, sob esta perspectiva, não ocorreria devido a comparações externas dos sistemas linguísticos do aprendiz, mas seria primordialmente um fenômeno psicolinguístico, já que passava a ser vista sob a perspectiva de fenômenos resultantes das múltiplas interações entre as

línguas num mesmo falante. Odlin (1989), ainda nesta época, apresenta uma nova posição quanto ao termo ‘transferência’, relacionada ao termo ‘bilinguismo’, e inclui as inter-relações e interações que ambos os sistemas linguísticos apresentam dentro de um único cérebro, rejeitando a noção contrastiva de Lado (1957), que se baseava apenas nas comparações entre as semelhanças e diferenças entre os sistemas.

Uma descrição adequada de bilinguismo deveria incluir um modelo de linguagem neurológico já que provavelmente a influência de uma língua na outra tem a ver com o armazenamento dos dois sistemas de conhecimento dentro do mesmo cérebro (Albert e Obler, 1979). Assim, a definição correta de transferência pressupõe uma definição completa de língua (ODLIN, 1989, p. 28).

Junto a Odlin (1989), surgem novas propostas quanto à noção de transferência. Partindo-se da premissa de que a fonte de efeitos de transferência não se originaria apenas na língua materna, Ringbom (1985) é o primeiro a estudar os fatores que causam o fenômeno entre as línguas no âmbito trilingue e, na década seguinte, o termo ‘interferência’ é banido por uma gama de autores. Já neste século, Cenoz (2001), com base em Ringbom, traz a discussão de transferência para o âmbito multilíngue, apontando múltiplas variáveis para a causa do fenômeno de transferência, dentre elas, a tipologia linguística, a proficiência linguística, a idade, fatores discutidos neste artigo. Entre os anos de 2001 e os atuais, surge uma nova concepção de desenvolvimento linguístico, de acordo com a qual múltiplos agentes e suas constantes interações formam o conhecimento linguístico. Sob essa perspectiva, o fenômeno de transferência ganha um novo enfoque.

Em meio a esse quadro de discussões, objetiva-se discutir o fenômeno tradicionalmente chamado de ‘transferência linguística’ conforme as propostas referentes a tal fenômeno oferecidas na literatura, de modo que se realize um breve perpassar histórico pelas diferentes formas de se caracterizar e interpretar o referido fenômeno. Para isso, na Seção 2, o fenômeno será discutido de acordo com os termos empregados por diversos autores: ‘interferência’ (WEINREICH, 1953, 1964),

'transferência' (LADO, 1957; ODLIN, 1989) e 'influência interlinguística' (CENOZ, 2001; JESSNER, 2008; ORTEGA, 2009; BRITO, 2010; 2011).

Como extensão do primeiro objetivo, em que o fenômeno de transferência é discutido desde a abordagem tradicional até a atualidade, a Seção 3 parte de uma das mais recentes abordagens do fenômeno: a perspectiva de língua como Sistema Adaptativo Complexo (CAS)⁴³, pela qual múltiplos fatores constituem um sistema. Sob essa nova perspectiva, o que é tradicionalmente chamado de 'transferência linguística' é resultado da interação de uma gama de agentes como a distância tipológica entre as línguas, a proficiência linguística, a idade e efeitos de recência, dentre muitíssimos outros. A Seção 4 expõe a proposta no que diz respeito à utilização do termo para expressar o chamado fenômeno de transferência, tomando-se por base Larsen-Freeman (2015), que parte de uma visão de língua como CAS e que considera o uso tanto da língua materna quanto da língua adicional como fator crucial para explicar as inovações linguísticas emergidas. Assim, neste momento, é proposto, com base na autora, o emprego do termo "influência translinguística" a fim de se contemplar a criatividade, a inovação de aspectos linguísticos disponíveis na mente do falante multilíngue, em detrimento ao processo de simplesmente transferir ou copiar. A seção seguinte conclui a discussão e a última seção corresponde às referências bibliográficas.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO TERMO 'TRANSFERÊNCIA': DE WEINREICH (1953) ATÉ ABORDAGENS ATUAIS

Nesta seção, objetiva-se apresentar uma trajetória histórica das concepções de do uso do termo 'transferência'. A partir desta discussão, será observado que os termos 'transferência' e 'interferência' eram, por muitas vezes, usados intercambiavelmente. Em uma tentativa de se esclarecer o conflito terminológico presente até hoje na literatura, será apresentado um perpassar histórico que terá como ponto inicial a abordagem tradicional de Weinreich (1953, 1964), em que o

⁴³ CAS corresponde ao termo em inglês "Complex Adaptive System".

termo 'interferência' era empregado para referir-se a qualquer caso de transferência. Em seguida, será discutida a abordagem contrastiva de Lado (1957), que atribuía às comparações entre dois sistemas linguísticos de um mesmo falante o papel de transferência entre eles. A seguir, será revisitada brevemente a abordagem de Análise de Erros e, finalmente, chega-se até a perspectiva de língua como CAS (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2011; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; ELLIS, 2007, 2011; BECKNER et al, 2009), que considera uma gama de fatores e suas múltiplas interações como constituidores de uma língua.

Weinreich (1953, 1964) foi um dos pioneiros a discutir os fenômenos de transferência. Conforme o autor, a prática de utilizar alternativamente duas línguas constitui o bilinguismo, ao passo que os desvios de uma dessas línguas que ocorrem na fala do bilíngue, como resultado do contato desses dois sistemas, é chamado de fenômeno de interferência. Para o autor, da mesma forma que Ortega (cf. seção anterior), a criança que aprende duas línguas simultâneas desde os primeiros anos e, assim, dispõe de duas línguas maternas, é dita ser bilíngue. Além disso, a proposta de Weinreich referente à organização mental das duas línguas no sujeito bilíngue semeou toda uma linha de pensamento no campo da aquisição de línguas. Weinreich assegura que quando o falante dispõe do comando de mais de uma língua, os dois sistemas linguísticos não coexistem como duas esferas inteiramente separadas e, assim, ocorrências de fenômenos de 'transferência' e 'interferência', conforme a categorização empregada pelo autor, são esperadas no sistema do bilíngue ou multilíngue. Odlin (1989) lembra-nos de que Weinreich (1953, 1964) empregava o termo 'interferência' para referir-se a qualquer caso de transferência, como, por exemplo, *borrowing transfer* (influência do léxico da L1 na L2, *substratum transfer* (influência da sintaxe e da pronúncia da L1 na L2), e, também, para referir-se aos casos de *codeswitching*.

No entanto, o termo 'interferência linguística' empregado por Weinreich (1953, 1964) vem sendo evitado em abordagens mais recentes (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992; CENOZ, 2001; ORTEGA, 2009; BRITO, 2011), devido ao fato de que o mesmo remete à implicação não desejada de que o conhecimento da

língua materna poderia impedir o desenvolvimento da língua adicional, atribuindo-lhe um sentido negativo de transferência.

Também seguindo uma concepção unilateral de que uma língua exerce influência sobre a outra, Odlin (1989), define o termo ‘transferência’ como a influência vinda das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida. Percebe-se que o autor, um dos pioneiros no assunto de transferência, ainda traz aspectos da tradicional Análise Contrastiva, a ser discutida a seguir, ao apontar que a transferência linguística depende de comparações sistemáticas entre duas línguas.

Muito do que se sabe sobre transferência vem da Hipótese de Análise Contrastiva (HAC) de Lado (1957). A HAC, que previa que semelhanças entre as estruturas das línguas alvo e materna originariam facilidades na aquisição, enquanto as diferenças entre ambas as estruturas linguísticas originariam dificuldades, foi criticada por muitos autores.

No campo da fonologia, Flege (1997) mostra que o oposto pode ocorrer. Semelhanças entre sons de dois sistemas linguísticos podem, na verdade, fazer com que o falante não perceba tais similaridades e venha a produzir uma categoria de som apenas, empregando a mesma categoria empregada na sua L1. Já sons muito diferentes são mais prováveis de possibilitar a formação de categorias novas, contrariando a HAC na esfera fonético-fonológica. Desse modo, a diferença entre os dois sistemas não é suficiente para prever as dificuldades dos aprendizes.

Com a tentativa de explicar as dificuldades e as causas de “desvios” na fala de aprendizes de línguas adicionais, a HAC mostrou-se insatisfatória, uma vez que os erros encontrados nestes aprendizes muitas vezes não se originavam em suas línguas maternas, conforme mencionado acima. O próximo passo nesta trajetória foi, então, analisar os erros desses aprendizes. Alguns erros pareciam surgir de outras fontes como, por exemplo, a maneira que um aluno era ensinado ou corrigido (metodologia), ou como parte essencial e transitória do processo de aprendizagem (interlíngua).

De acordo com Olsen (1999), nas décadas de 50 e 60, a Análise de Erros era bastante utilizada, mas perdeu força uma vez que enfatizava apenas o que o aprendiz não conseguia realizar, ao invés de focar nos processos que levavam aos erros. Foi com o desenvolvimento das teorias de ASL, no final da década de 60 e na década de 70, que a Análise de Erros ganhou forças novamente ao enfatizar o processo de aprendizagem, através do estudo dos erros cometidos pelos aprendizes na língua-alvo.

Paralelamente a esta ascensão da Análise de Erros, que postulava que erros não vinham do contraste de duas línguas, mas originavam-se no próprio desenvolvimento do aprendiz, surgiu o conceito de Interlíngua de Selinker (1972), que postulava que o sistema em desenvolvimento do aprendiz era constituído por formas da L1 e da língua-alvo, além de formas que não se encontravam em nenhum dos dois sistemas, uma espécie de forma específica do estágio em que se encontrava o aprendiz. O conceito de interlíngua foi importante, pois pôde indicar o estágio do aprendiz: quanto mais proficiente se encontra esse na língua-alvo, menos formas da interlíngua ele apresentará e mais formas da língua-alvo estarão presentes na sua produção.

Na abordagem tradicional de transferência descrita na HAC, a L1 ou a L2 são os únicos fatores responsáveis pelo fenômeno de transferência. Sob essa perspectiva, não há outros fatores que podem vir a influenciar uma nova língua e, ainda, há apenas uma direção de influência: L1 → L2. Além disso, na tradicional visão de transferência de Lado (1957), a interação entre um ou mais sistemas linguísticos é vista sob uma perspectiva que os afasta. Já na Análise de Erros, o problema residia na decisão a respeito de a que categoria se atribuiria um erro, se é uma questão de simplificação da gramática, como é no aprendizado de inglês por um falante nativo de espanhol, ou de transferência da L1, como pode ocorrer no aprendizado de inglês por um nativo de coreano (ODLIN, 1989).

No que diz respeito ao termo 'transferência', a HAC atribuía ao termo 'transferência positiva' os efeitos de influências entre duas línguas similares, enquanto o termo 'transferência negativa' ou 'interferência' era atribuído aos efeitos

de influências entre duas línguas diferentes. Com referência à Análise de Erros, o termo 'interferência' também era empregado para referir-se à transferência linguística. Em 1970, em seu artigo sobre a Análise de Erros, Richards (1970) inicia a introdução empregando o termo 'interferência' várias vezes: "A identificação e análise da interferência entre línguas em contato tem sido tradicionalmente um aspecto central no estudo do bilinguismo" (p. 1); "interferência do espanhol não é o fator principal na maneira que bilíngues constroem frases e usam a língua" (p. 3). O autor, no entanto, também emprega o termo 'transferência'.

Ao fim da década de 90, com o início no novo século, o termo 'interferência' é banido pela maioria dos autores (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992; CENOZ, 2001; JESSNER, 2008; ORTEGA, 2009, BRITO, 2011)⁴⁴, e uma visão mais emergente de aquisição de língua, isto é, a visão de língua CAS (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2011; DE BOT; LOWIE, VERSPOOR, 2007; BECKNER et al, 2009; ELLIS, 2011), a ser discutida em breve neste texto, mostra uma aproximação entre os sistemas linguísticos, bem como suas inter-relações.

Tal concepção de linguagem caracteriza-se por levar em conta a ação de uma gama de fatores, ou agentes, inter-relacionados e interdependentes uns dos outros, no sentido de que formam um sistema complexo, devido à interação desses múltiplos entes. A inter-relação e interdependência de fatores linguísticos, sociais, e também individuais, resultam no desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, a transferência linguística, que agora também é chamada de 'influência' (BRITO, 2011), é resultado emergente da interdependência dos fatores ou agentes, tanto internos quanto externos.

Ao abandonar a noção de que apenas as semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2 eram os causadores do fenômeno de transferência linguística, Cenoz (2001), ao seguir a noção de língua como CAS, também expõe um novo conceito de transferência voltado às influências entre línguas, conceito esse que trata de múltiplos fatores e das relações que esses estabelecem entre eles. Ao propor uma

⁴⁴ Exceto por Herdina e Jessner (2002), conforme será discutido na seção 3.2.

inovação teórica por lidar com essa concepção de língua no âmbito dos estudos sobre trilinguismo, a autora assegura que a presença de uma L3 traz mais complexidade às relações entre os sistemas do que quando há apenas uma L1 e uma L2; e atribui aos diversos fatores - internos e externos – e suas relações as causas de tal fenômeno. Nesse sentido, a autora explica as influências linguísticas através dos múltiplos agentes, internos e externos, envolvidos neste sistema complexo. Emerge, assim, uma nova perspectiva quanto à ação entre os sistemas linguísticos.

Considerando a língua, também, como CAS, Herdina e Jessner (2002) aplicam a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD⁴⁵) ao estudo do desenvolvimento multilíngue, de modo a sugerirem que o multilinguismo compõe um sistema dinâmico. Da mesma forma, Larsen-Freeman (1997, 2011, 2015, 2017), De Bot, Lowie e Verspoor (2007), Beckner e colegas (2009) e Ellis (2011) consideram o processo de desenvolvimento linguístico, tanto de L1 quanto de outras LAs, como sistemas repletos de agentes, que interagem entre si e, assim, geram crescimento. Esses autores, adeptos à TSD e à Teoria da Complexidade⁴⁶, consideram que os sistemas dos falantes bi- ou multilíngues estão inter-relacionados e dependem uns dos outros. Dessa maneira, não é um sistema que influencia o outro, de modo que o sistema linguístico em desenvolvimento seja o resultado da inter-relação estabelecida pelos referidos sistemas componentes.

Quanto à direcionalidade de influência entre os sistemas, a perspectiva que considera língua como CAS postula que as línguas influenciam umas às outras, tanto a mais forte e mais dominante, quanto a mais fraca (FRANCESCHINI, 1999, CENOZ, 2001, BRITO, 2011, GROSJEAN, 2013). A noção de que a transferência

⁴⁵ A Teoria dos Sistemas Dinâmicos é uma linha de estudos originada na matemática que foca na mudança, no desenvolvimento ao longo do tempo. Os sistemas envolvidos nesta linha são complexos, uma vez que englobam diversos agentes em interação; são dinâmicos, já que mudança ocorre ao longo do percurso; são abertos, pois necessitam de energia de fora para desenvolverem-se; são adaptativos, visto que se adaptam através de organização interna (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2011; DE BOT, LOWIE, VERSPOOR, 2007; BECKNER et al, 2009; ELLIS, 2011).

⁴⁶ De forma semelhante à TSD, a Teoria da Complexidade explica a emergência de um sistema complexo através de múltiplos agentes e suas interconexões. Para De Bot (2017), ambas as teorias não dispõem de características tão diferentes ao ponto de serem consideradas teorias distintas. O autor, neste sentido, emprega a nomenclatura de Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

está atribuída à influência unidirecional da língua materna, uma vez que aprendizes cometem erros linguísticos que não se referem a suas L1s, é rejeitada (HERDINA; JESSNER, 2002; GROSJEAN, 2013, BRITO, 2011). A direção do que é tradicionalmente chamado de ‘transferência’ é, no mínimo, bidirecional, conforme será descrito na seção 3.1.

Tendo-se chegado ao final deste breve perpassar histórico, verifica-se que o fenômeno que diz respeito aos efeitos de uma língua sobre a outra, conhecido como ‘transferência’, ora chamado de ‘interferência’ (WEINREICH, 1953, 1964), ora chamado de ‘influência’ (BRITO, 2011), e ora chamado tanto de ‘transferência’ quanto de ‘influência’ (CENOZ, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; ORTEGA, 2009), muitas vezes tratado diferentemente do que é denominado ‘interferência’ (HERDINA; JESSNER, 2002), é estabelecido a partir da concepção linguístico-cognitiva de base sustentada pelos autores que fazem uso desses termos.

Verifica-se, nesse sentido, que as referidas mudanças nos usos dos termos não implicam apenas “rótulos” para denominar a mesma coisa, mas constituem, em geral, diferentes visões para o fenômeno de ação entre as línguas: em um primeiro, o fenômeno era explicado com base nas diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos de um mesmo falante (LADO, 1957). Atualmente, tal fenômeno é explicado devido a agentes múltiplos, não somente constituintes do sistema do falante, mas também externos a ele.

Entre tais diversos agentes, conforme apontado pela literatura (CENOZ, 2001; MURPHY, 2005; GALLARDO DEL PUERTO, 2007; JESSNER, 2008), os que mais parecem condicionar a ocorrência do fenômeno de transferência são a tipologia entre as línguas (discutida na seção 3.1, a seguir) e a proficiência na língua alvo (discutida na seção 3.2, a seguir) e, de uma maneira inter-relacionada com esses últimos, a idade de aquisição, a exposição à língua-alvo e a consciência metalinguística de uma L2 no caso de aprendizagem da L3 (discutidas na seção 3.3, a seguir). Tais fatores serão discutidos sob a visão de língua como CAS.

3 ALGUNS AGENTES CONDICIONADORES DO FENÔMENO DE 'TRANSFERÊNCIA' SOB A NOÇÃO DE LÍNGUA COMO CAS

A partir da noção de língua como CAS, com a rejeição da tradicional visão de que apenas a L1 influencia a L2, visto que a L1 pode influenciar a L2 e também a L3, mas a L2 pode influenciar a L3 e a L1 e vice versa, surgem diversos fatores - internos e externos - que podem influenciar no processo de desenvolvimento de uma língua e, conseqüentemente, causar efeitos de transferência, conforme mostra a literatura sobre influência entre as línguas (CENOZ, 2001; JESSNER, 2008; BLANK, 2008, KUPSKE, 2016; PEREYRON, 2017; SCHERESCHESKY; ALVES; KUPSKE, 2017; DE LOS SANTOS, 2017; SCHERESCHESKY, 2018). Desse modo, as seções a seguir trazem os principais agentes encontrados na literatura atual, discutindo-os com base na noção de língua como CAS. Serão tomados por base, na discussão desses fatores, sobretudo estudos voltados ao trilinguismo, visto que a discussão sobre o desenvolvimento de um sistema com três idiomas provê argumentos adicionais à discussão acerca da noção de língua como CAS, conforme será explicitado no que segue.

3.1 A distância entre sistemas linguísticos e a direcionalidade da transferência interlinguística

Ao se iniciar a discussão acerca do papel da variável referente à distância entre as línguas no desenvolvimento de um novo sistema linguístico, cabe promover uma breve retomada acerca da importância atribuída ao referido fator, ao longo da história dos estudos linguísticos. Já na tradição contrastiva, iniciavam-se as primeiras discussões, ainda que incipientes, acerca da importância ou não das distâncias entre as línguas. Conforme mencionado na seção anterior, segundo a noção da AC, quando há diferenças entre a língua materna e a alvo, problemas de interferência⁴⁷ poderiam ocorrer, ao passo que quando ambas as línguas

⁴⁷ Nota-se que, aqui, ao se seguir a concepção da Análise Contrastiva, o termo 'interferência' foi empregado para indicar uma noção negativa de que as diferenças entre as duas línguas impõem dificuldades para o aprendiz. Para maiores detalhes, veja-se a seção anterior.

apresentassem grandes similaridades estruturais, a L1 facilitaria a aquisição da L2. Desse modo, segundo essa tradição, os problemas de aquisição de língua seriam atribuídos à influência unidirecional da L1. No caso das semelhanças entre as duas línguas, a transferência teria influência positiva no processo de aquisição. No entanto, quando houvesse diferenças, a transferência teria influência negativa. Tal fenômeno é descrito como a teoria da distância (*Distance Theory* ou *Theory of Structural Isomorphy*), isto é, o fato de os processos de transferências serem bem-sucedidos ou não depende das semelhanças estruturais entre as duas línguas. Apesar da Teoria da Distância constituir um dos pressupostos da tradicional HAC (cf. HERDINA; JESSNER, 2002), essa abordagem teórica introduz a noção de que línguas tipologicamente semelhantes favorecem o fenômeno de transferência.

Um dos primeiros estudos no campo do trilinguismo a atribuir a tipologia entre as línguas como fonte de transferência foi Ringbom (1985), que sugere, em seus experimentos conduzidos na Finlândia, que os aprendizes trilingües de inglês como L3, usuários da língua sueca (L2), tendiam a recorrer mais a essa última, visto que ambas são línguas germânicas e indo-europeias, e não ao idioma Finlandês (L1), língua aglutinativa pertencente à família *Finno-Ugric*.

Com base nos pressupostos de Ringbom (1985), outros estudos foram conduzidos de modo que relacionassem a distância tipológica à fonte da transferência linguística. Na discussão de seus resultados quanto às causas da influência linguística⁴⁸ em falantes trilingües de espanhol, basco e inglês, Cenoz (2001) afirma que a distância linguística possui um papel importante. Os aprendizes de inglês como L3 tendem a apresentar mais influência do espanhol, visto que ambas são línguas indo-europeias, do que do basco, língua não indo-europeia. Além disso, a autora afirma que a questão da percepção do próprio aprendiz sobre a proximidade de uma língua com a outra faz diferença na questão da influência. No seu experimento, Cenoz (2001) afirma que os alunos perceberam a proximidade

⁴⁸ Nota-se que Cenoz (2001) emprega ambos os termos 'transfer' (transferência) e 'cross-linguistic influence' (influência entre as línguas) a fim de se referir ao mesmo fenômeno.

entre inglês e espanhol, e não entre basco e inglês e, dessa forma, tendiam a empregar estruturas do espanhol.

Além de Ringbom (1985) e Cenoz (2001), Hammarberg (2001) e Gallardo del Puerto (2007) também consideram a distância tipológica, especialmente no âmbito trilingue, como fonte de influências linguísticas na aquisição da L3. Gallardo del Puerto (2007) afirma que bilíngues que falam uma língua (L1 ou L2) tipologicamente semelhante à língua alvo (L3) tendem a alcançar uma aquisição significativamente mais bem-sucedida nessa, em contraponto com bilíngues que não falam uma língua tipologicamente similar (L1 ou L2) à L3. No entanto, há divergência na literatura com referência à fonte da transferência linguística. Na esfera plurilíngue, a L2 tende a influenciar a produção da L3 se essas forem próximas, e principalmente se a L1 for distante (HAMMARBERG, 2001). Já Rossi (2006, *apud* BLANK, 2013) aponta que, mesmo com proximidade entre duas línguas, a transferência pode não ocorrer, pois o falante pode não ter consciência de tal semelhança.

Além de fatores como proficiência e idade, discutidos a seguir, autores mais recentes, a partir da noção de língua como CAS, mostram que a influência translinguística ocorre devido a, principalmente, fatores como distância entre as línguas (RINGBOM, 1985; CENOZ, 2001; HAMMARBERG, 2001; HERDINA; JESSNER, 2002; GALLARDO DEL PUERTO, 2007), priorizando o papel da distância tipológica na questão de influência linguística. Ao se assumir que a distância entre as línguas é uma das principais fontes de influência entre os sistemas, a noção de que a língua materna, isto é, a língua mais entrincheirada, exerce efeitos sobre a(s) mais recentemente adquirida(s), é rejeitada. Nesse sentido, emerge uma nova discussão referente às múltiplas influências entre os sistemas linguísticos.

No contexto unidirecional, Grosjean e Li (2013) mostram efeitos da L1, geralmente a dominante, na L2, geralmente mais fraca. Com referência à esfera fonético-fonológica, sabe-se que as categorias fonêmicas da língua mais forte, ou seja, a dominante, podem influenciar as categorias fonêmicas da língua mais fraca, ou seja, da não-dominante. Assim, se a língua dominante dispor de apenas uma

categoria e a língua não-dominante possuir duas, essas categorias podem ser assimiladas à única categoria da língua mais fraca (FLEGE, 1997; BEST, TYLER, 2007). O exemplo fornecido por Grosjean e Li (2013) diz respeito ao inglês, em que as categorias dos fonemas /æ/ e /e/, como em “sat” e “set” são frequentemente assimiladas por holandeses bilíngues falantes de inglês a uma única categoria do holandês. Isso explica o fato de os bilíngues demonstrarem grandes dificuldades em distinguir a pronúncia dos pares ‘sat’ e ‘set’, isto é, eles parecem não perceber a distinção entre os sons.

Ainda como evidência de fenômenos de influências da língua mais forte para a mais fraca, conforme mostram Grosjean e Li (2013) anteriormente, Bialystok e Barac (2013) também mostram inovação nos estudos de ASL, indo de encontro à tradicional noção unidirecional de transferência da língua materna para a língua alvo. Nesse sentido, as autoras afirmam que nossa L1 é mais permeável do que se pensava, ao ponto de contrair elementos da L2, tanto em situações de aquisição simultânea bilíngue, quanto em casos de aprendizagem tardia de uma L2. Assim, há efeitos de influência da língua aprendida mais tarde na língua nativa. No entanto, décadas antes, autores já sugeriam que a língua não-nativa poderia influenciar a língua materna (GROSJEAN, PY, 1991; HAMMARBERG; HAMMARBERG, 1993).

Estudos mostram que a influência fonético-fonológica afeta não um, mas todos os subsistemas linguísticos do aprendiz (HERDINA; JESSNER, 2002, JESSNER, 2008, BLANK, 2008, PEREYRON, 2017). Estudos mais recentes (BLANK, 2013; PEREYRON, 2017) revelam que todos os sistemas do falante multilíngue (tanto o sistema mais enraizado quanto outros mais recentemente adquiridos) podem sofrer alterações devido à presença e desenvolvimento de uma nova LA. Pereyron (2017) mostra que há influências fonético-fonológicas do sistema vocálico do português como LA no espanhol (L1) e no inglês (LA) dos falantes multilíngues. Os achados da autora, ademais, mostram que não há ativação de ora um sistema, ora de outro sistema do falante multilíngue; o que ocorre são formações vocálicas híbridas emergidas da interação dos sistemas na mente do falante multilíngue. Neste âmbito, é importante ressaltar que tanto o

fenômeno quanto o termo “transferência” não concebe apenas transferir ou carregar características de um sistema para o outro, o fenômeno transcende o conceito de transferência no sentido de conceber a formação de novas categorias mescladas, híbridas, formadas da interação de todos os sistemas linguísticos de um falante multilíngue.

À luz da perspectiva de língua como CAS, dentro da esfera multilíngue, Herdina e Jessner (2002) apontam que há uma mistura na formação de categorias que muitas vezes não pertencem nem à L1, nem tampouco à L2, mas são, sim, formas híbridas que emergem dos dois sistemas para preencher uma lacuna no novo sistema linguístico sendo aprendido. É, pois, como misturar dois líquidos com propriedades particulares: na mistura, o líquido novo adquire novas propriedades. Portanto, o termo “transferência linguística”, que designa direções dos sistemas linguísticos do falante multilíngue, não se julga ser apropriado, sob a perspectiva de CAS, uma vez que os sistemas não estão sendo transferidos um para o outro, mas estão sendo simplesmente usados e, com o uso, modificados e influenciados um pelos outros.

Ainda no âmbito trilíngue, Herdina e Jessner (2002) e Jessner (2008) apontam diversos fatores que condicionam a influência linguística, dentre eles, a similaridade tipológica, a similaridade cultural, a proficiência, a recência e o status da L2. No entanto, a similaridade tipológica, a proficiência linguística e a idade, discutidas a seguir, parecem ser as mais favorecedoras na questão de influências linguísticas.

3.2 A proficiência linguística

Além da tipologia, fator esse discutido na seção anterior, a proficiência linguística também exerce grandes efeitos na probabilidade da transferência linguística. Ademais, alguns componentes, como o léxico, por exemplo, tendem a ser menos afetados quando o nível de proficiência na língua alvo aumentar. Destaca-se ainda, segundo Dewaele (1998, *apud* JESSNER, 2008), que há um

consenso geral de que a transferência linguística ocorre mais repetidamente com níveis baixos de proficiência. Sob a mesma perspectiva, Wunder (2010) aponta que a proficiência linguística é fator significativo que impulsiona a influência linguística, além de fatores como estratégias de aprendizagem e consciência metalinguística que dispõem os multilíngues.

Dentre o quadro de autores que apontam a proficiência como fator relevante na questão da influência interlinguística, van Hell e Tanner (2012) asseguram que a proficiência na língua em desenvolvimento é responsável pela consolidação tanto de componentes lexicais quanto fonético-fonológicos. Os autores afirmam que, em estágios iniciais da aprendizagem, as conexões entre as palavras da L2 e o significado são fracas. No entanto, com a ascensão da proficiência na língua em foco, o mapeamento entre a forma e o significado torna-se mais forte. O mesmo ocorre no âmbito fonético-fonológico, segundo van Hell e Tanner (2012). A ativação de um componente fonético-fonológico sobre o outro, isto é, a ativação de um sistema linguístico sobre o outro, depende crucialmente da proficiência, tanto na L1 quanto na L2. De acordo com a proposta desses autores, a elevação da proficiência na L2, que frequentemente ocorre paralelamente ao contexto de imersão na L2, resulta na diminuição da proficiência na L1, muito em função do contexto de imersão na L2. Em outras palavras, esses autores indicam que ambas as proficiências possuem um papel na consolidação de elementos lexicais e fonético-fonológicos da língua não nativa, isto é, quanto mais alta for a proficiência na L2, maior a chance de desestabilização da proficiência da L1, reduzindo essa última.

Ainda com relação à proficiência, sob uma perspectiva bastante singular, Herdina e Jessner (2002), ao aplicarem o multilinguismo à Teoria dos Sistemas Dinâmicos, sugerem que são diversos os fenômenos referentes à transferência, de modo que não podem ser rotulados sob o mesmo nome. Nesse sentido, ambos os termos são empregados pelos autores e o que os difere é o desequilíbrio entre os dois sistemas linguísticos: o termo 'transferência' é usado quando há desequilíbrio, e o termo 'interferência', quando os dois sistemas estão balanceados.

3.3 Idade

Outro fator importante na questão da influência interlinguística é a idade. No entanto, este fator é relacionado inúmeras vezes com o fator referente à tipologia/distância entre as línguas (ODLIN, 1989).

A idade é um fator bastante polêmico na literatura desde a formação do campo de ASL. Por longo período, acreditou-se que uma janela biológica do aprendiz operaria e quaisquer processos e produtos da ASL seriam radicalmente afetados. Tal período, conhecido como a Hipótese do Período Crítico, teve origem na neurolinguística e baseia-se na premissa de que a maturidade neurológica pode reduzir a plasticidade neural (PENFIELD; ROBERTS, 1959; PENFIELD, 1965; LENNERBERG, 1967). A hipótese de que há um período em que a aquisição de uma L2 é limitada por volta da puberdade é refutada por uma série de escolas, dentre as quais, a de visão de língua como CAS, que desconsidera um período crítico. No âmbito da aquisição fonético-fonológica, conforme nos explica Flege (1995), os mecanismos e processos usados na aprendizagem do sistema sonoro da L1, inclusive formação de categoria, permanecem intactos ao longo da vida, e podem ser aplicados na aprendizagem de L2. No entanto, Flege (1995) mostra que apesar de um ser humano dispor de um trato oral com capacidade de produzir qualquer som ao longo da sua vida, é a vasta experiência em uma L1 que condiciona uma performance mais fraca em aprendizes mais velhos do que nos mais novos. Assim, quando um aprendiz é exposto à L2, ele tende a perceber e também produzir determinados sons com base nos sons da sua própria L1, como uma espécie de filtro. O autor afirma que tal fato raramente acontece se a aquisição das duas línguas for simultânea ainda na infância.

Ao passo que aprendizes mais novos carregam pouca bagagem da sua L1 e, portanto, tendem a se influenciar menos com sua L1 devido a esta pouca experiência, aprendizes mais velhos têm mostrado vantagens no aprendizado de línguas como questões metalinguísticas. Cenoz (2001) mostra, em seu estudo com crianças trilingues falantes de basco, espanhol e inglês, que a transferência se deu

mais frequentemente entre crianças mais velhas do que as mais jovens devido a uma maior consciência metalinguística nos maiores. Nesse sentido, as crianças mais velhas percebem a semelhança entre as línguas tipologicamente similares e transferem mais frequentemente. Tal percepção nos maiores apresenta relação diretamente com o que propôs Odlin (1989), isto é, a psicotipologia (*psychotipology*), percepção do aprendiz com referência à tipologia linguística. Além disso, esta variável tem papel crucial na transferência como fenômeno.

Com base no estudo de Cenoz (2001), pode-se afirmar que a idade está diretamente relacionada com outros agentes condicionadores que possuem mais força no fenômeno de transferência, como a tipologia, a proficiência e a consciência metalinguística. Esse pressuposto vai ao encontro de outros estudos que sugerem que a percepção da distância linguística e a percepção de transferência podem ser mais importantes do que a própria distância linguística (ODLIN, 1989; RINGBOM, 1985).

Em suma, considerar a idade do aprendiz enquanto variável implica a necessidade de atentar para uma série de outros agentes, diretamente relacionados à própria questão da idade. Nessa esfera, questões referentes à consciência metalinguística do aprendiz devem ser também trazidas à tona em meio à discussão. Considera-se que essa inter-relação de fatores corrobora, ainda mais, a perspectiva de língua como CAS, a partir da qual os agentes não podem ser tomados como variáveis isoladas, mas, sim, como entes que atuam conjuntamente e influenciam uns aos outros (cf. BECKNER et al., 2009; ELLIS, 2011; MERCER, 2011). Cabe mencionar que, na visão de CAS, existem diversas outras variáveis, não explicitadas nesta seção, condicionadoras do fenômeno de influência interlinguística. O desenvolvimento de uma língua sob tal perspectiva é influenciável por uma gama de variáveis, tanto intrínsecas quanto extrínsecas ao falante-aprendiz, e, nesse sentido, não há como indicar todas as variáveis ao longo da trajetória.

4 UMA PROPOSTA PARA A DISCUSSÃO DOS TERMOS ‘INTERFERÊNCIA’ E ‘TRANSFERÊNCIA’: ‘INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA’

Após a descrição de alguns dos fatores condicionadores do fenômeno chamado de ‘influência interlinguística’, propõe-se, com base em Larsen-Freeman (2015), que não se analise tal fenômeno em termos de transferência de uma língua para a outra, com foco em direções, mas em termos de um sistema multilíngue que se desenvolve através do uso, e que um sistema afeta o uso do outro. O aspecto importante para a autora é que aprendizes transformam o seu conhecimento linguístico ao inovar a língua por analogia ou recombinação, e não apenas transferem ou copiam estruturas linguísticas. Além disso, aprendizes tampouco implementam o conhecimento linguístico na forma que foi recebido via instrução. A autora, dessa forma, pensa em língua como inovação, e não transferência. É importante trazer à discussão Flege (1995, 1997) e Herdina e Jessner (2002) que, em seus modelos multilíngues, concebem a mescla, a forma híbrida formada em contexto multilíngue, e que cada sistema não opera individualmente, mas ao lado do outro sistema e, juntos, formam um novo sistema, que carrega propriedades ausentes nos sistemas isolados, mas emergentes quando combinados.

Assim, propõe-se uma terminologia baseada no uso e na experiência na LA como também na criatividade do falante multilíngue. Tal concepção terminológica abraça todas as formas possíveis de língua, inovações, recombinações e mesclas. Nesta proposta, o que antes era chamado de “transferência”, fenômeno em que estruturas de uma língua são transferidas para outra, é agora visto como influência translíngüística, que abarca a constante interação entre os sistemas e se inter-relacionam de modo a formar um único sistema multilíngue. O conceito de influência translíngüística aqui proposto visa remeter o que o termo ‘transferência’ não abrange, ou seja, o novo termo indica que o desenvolvimento e o uso de um sistema linguístico não simplesmente carregam elementos de um ou para outro sistema, mas seu uso faz com que se formem novas estruturas oriundas das inter-relações dos sistemas linguísticos do falante. Conforme já afirmava Weinreich (1953) e, mais recentemente, De Bot (2004), Ortega (2009) e Grosjean (2013), os

sistemas linguísticos não coexistem na mente de um mesmo falante como duas esferas inteiramente separadas, mas se competem entre si. Os sistemas e todos seus subsistemas estão no mesmo inventário competindo, de modo a não haver transferência, mas uso de um elemento sobre o outro. Já Larsen-Freeman (2015) enfatiza que não há um uso de um sistema sobre o outro, mas que o uso de um sistema pode alterar o outro. Finalmente, ancorada na Teoria da Complexidade, a autora critica a noção de transferência de um sistema multilíngue ao abordar a noção de inovação ou (re)combinação na qual o aprendiz de línguas pode ser visto como um conjunto de elementos interagindo em constante mudança. Sob essa recente acepção, o termo ‘transferência’ carece uma reflexão, mais uma vez.

O foco deste artigo, além de discutir a trajetória histórica das propostas bem como a dos termos ‘interferência’ e ‘transferência interlinguística’ e revisitar alguns dos fatores condicionadores do fenômeno de efeitos entre sistemas linguísticos sob a perspectiva atual, foi o de propor o termo ‘influência translinguística’ com base numa perspectiva de CAS, focalizando-se, como base, em Larsen-Freeman (2015). A concepção proposta neste trabalho vai ao encontro dos fatores condicionadores do fenômeno de transferência citados por Dewaele (1998), De Bot (2004) e Wunder (2010) referentes à proficiência linguística e Ringbom (1985), Cenoz (2001), Dallardo Del Puerto (2007) quanto à tipologia das línguas. A proficiência é um fator favorecedor à aplicação ou não-aplicação do fenômeno de transferência; a partir de agora, ‘influência translinguística’, assim como a distância entre as línguas: quanto mais próximas, maior a chance de efeitos de influências. Além disso, a proposta não exclui o que já se sabe: a exposição, uso e experiência na língua-alvo são fundamentais na questão do desenvolvimento linguístico. Conforme Larsen-Freeman (2011) afirma, “língua é participar de experiências sociais”. Dessa forma, uma série de variáveis se encontra em jogo, não havendo, simplesmente, uma relação biunívoca de causa e efeito. Além disso, a interconexão que essas variáveis apresentam, de modo que não possam ser analisadas isoladamente, faz com que o fenômeno discutido neste trabalho seja considerado um sistema adaptativo complexo.

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, conduziu-se uma discussão quanto às propostas referentes ao fenômeno de transferência interlinguística, bem como aos termos 'transferência' e 'interferência' linguísticas, tratados por alguns autores como o mesmo fenômeno (WEINREICH, 1953; ODLIN, 1989), distinguidos apenas por uma questão sincrônica: previamente se empregava o termo 'interferência', que foi substituído pelo termo 'transferência', visto que o primeiro remetia a um caráter negativo no aprendizado das línguas adicionais, fazendo com que se visse a língua materna como um obstáculo na aprendizagem da segunda língua. Assim, o termo 'interferência' foi criticado e banido (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992), enquanto o novo termo 'transferência' traria um caráter mais neutro, sendo considerado, por muitos autores, como o mais apropriado (CENOZ, 2001; JESSNER, 2008; BLANK, 2008; ORTEGA, 2009; BRITTO, 2011).

Quanto ao termo 'interferência' empregado até Odlin (1989), foi apenas na década de 90 que a literatura o rejeitou (GASS; SELINKER, 1992; CORDER, 1992). Autores mais recentes como Cenoz (2001), Gallardo Del Puerto (2007), Jessner (2008), Blank (2008), Ortega (2009) e Pereyron (2017) empregam os termos 'transferência' e 'influência' e, além disso, ao tratarem de multilinguismo com base nos estudos de Ringbom (1985), mostram que a transferência linguística é um fenômeno decorrente de diversos fatores, entre eles, a proficiência linguística e a distância entre as línguas, discutidas brevemente neste artigo. Com base em Larsen-Freeman (2015), que assegura que as características entre os sistemas linguísticos de um falante multilíngue não são simplesmente transferidas de um para o outro, o que ocorre é uma inovação, criação e recombinação de formas linguísticas, foi proposto um termo que transcende o simples ato de transferir ou copiar, que visa dar conta de todas as formas híbridas que são formadas ao longo do desenvolvimento de um sistema linguístico: influência translinguística.

Finalmente, seguindo a percepção de língua como CAS, foi defendido neste trabalho que o fenômeno de influência translinguística é condicionado por fatores

que se relacionam entre si e que não podem ser considerados isoladamente, como a proficiência, a tipologia, a idade e a consciência metalinguística. De modo a contemplar a interconexão entre os agentes do CAS, a idade, por exemplo, não deve ser analisada sem menção a outros fatores, como tipologia e consciência metalinguística.

REFERÊNCIAS

CORDER, S.P. A Role for the Mother Tongue. In: GASS, S.M.; SELINKER, L. (eds). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins B.V, 1992. p. 18-31.

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. *Language Learning*, v. 59, n. 1, 2009. p. 1-26.

BEST, K.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: MUNRO, M. J.; BOHN, O. S. (Eds.). *Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 13-34.

BIALYSTOK, E.; BARAC, R. Cognitive affects. In: GROSJEAN, F. & LI, P. *The psycholinguistics of Bilingualism*. Hoboken: Wiley, 2013. p. 192-213.

BLANK, C.A. *A transferência grafo-fônico-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo conexionalista*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas. 2008.

_____. *A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues: uma perspectiva dinâmica*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2013.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Wintson, 1945.

BRITO, K. S. *Influências interlinguísticas na mente multilíngue: Perspectivas psicolinguísticas e (psico)tipológicas*. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2011.

CENOZ, J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: CENOZ, J.; HUFISEN, B.; JESSNER,

U. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Multilingual Matters. Bristol: Multilingual matters, 2001. p. 8-20.

DE BOT, K. The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. *International Journal of Multilingualism*, v.1, n. 1, 2004, p. 17-32.

_____. Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or different? In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (eds.) *Complexity Theory and Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 51-58.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. (2007) A Dynamic System Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 7-21.

DE LOS SANTOS, B. R. *A produção da vogal átona final /e/ por porto-algrenses aprendizes de espanhol como segunda língua (LA): uma investigação sobre atrito linguístico em ambiente de LA não-dominante*. Dissertação (Mestrado em Letras) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

DEWAELE, J-M. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, 1998, p. 471-490.

ELLIS, N. The Emergence of Language as a Complex Adaptive System. In: SIMPSON, J. (ed.). *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Amsterdam: Abingdon: Routledge/Taylor Francis, 2011. p. 654-667.

FLEGE, J. E. Second Language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In: STRANGE, W. (ed.) *Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research*. Timonium, MD: York press, 1995.

FRANCESCHINI, R. Sprachadoption: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit, oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben Minderheitensprachen? *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, v. 69, n. 2. 1999.

FRIES, C. *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan press, 1945.

GALLARDO DEL PUERTO, F. Is L3 Phonological Competence Affected by the Learner's Level of Bilingualism? *International Journal of Multilingualism*, v. 4, n. 1, 2007, p. 1-16.

GASS, S. M.; SELINKER, L. Introduction. In: GASS, S. M.; SELINKER, L. (eds). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins B. V., 1992.

GREEN, D. W. Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, v. 27, n. 2, 1986/1998, p. 210-223.

GROJEAN, F. (2013) Introduction. In: GROSJEAN, F. & LI, P. *The psycholinguistics of Bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013.

_____; LI, P. (2013). *The psycholinguistics of Bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2013.

_____; PY; B. La restructuration d'une première langue: l'intégration de variants de contact dans la compétence de migrants bilingues. *La Linguistique*, v. 23, 1991, p. 35-60.

HAMMARBERG, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, J; HUFEISEN, B; JESSNER, U. (eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Bristol: Multilingual matters, 2001. p. 21-41.

HERDINA, P.; JESSNER, U. *A Dynamical Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol: Cromwell Press Ltd., 2002.

JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, v. 41, n. 1, 2008. p. 15-58.

KUPSKE, F. F.. *Imigração, atrito e complexidade: a produção das oclusivas iniciais surdas do inglês e do português por sul-brasileiros residentes em Londres*. Tese (Doutorado em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for languages teachers*. Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, v.18, n. 2, 1997, p. 141-165.

_____. Complex, dynamics systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, v. 45, n. 2, 2011, p. 1-13.

_____. Complexity Theory. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (eds). *Theories in Second Language Acquisition: An introduction*. Amsterdam: Routledge/Taylor Francis, 2015. p. 227-244.

LENNERBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.

MERCER, S. Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, v. 39, 2011, p. 427-436.

ODLIN, T. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLSEN, S. Errors and compensatory strategies: A study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, v. 27, n. 2, 1999, p. 191-200.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Hachette UH Company, 2009.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PENFIELD, W. Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*. Oxford: Oxford University Press, 1965. p. 787-798.

PEREYRON, L. *A produção vocálica por falantes de espanhol (L1), inglês (L2) e português (L3): uma perspectiva dinâmica na (multi) direcionalidade da transferência linguística*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

RICHARDS, J. C. (1970) A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *ELT journal*, v. 25, n. 3, 1970, p. 204-219.

RINGBOM, H. The Influence of Swedish on the English of Finnish Learners, *Eric*, 1985, p. 39-71.

ROSSI, S. (2006) *L'interférence lexicale dans l'acquisition d'une troisième langue: effet langue seconde ou distance typologique?* Dissertação (Mestrado em Letras). Calgary, University of Calgary, 2006.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, n.3, 1972, p. 209-231.

SCHERESCHEWSKY, L. C.; ALVES, U. K.; KUPSKE, F.F. First language attrition: the effects of English (L2) on Brazilian Portuguese VOT patterns in an L1-dominant environment. *Letrônica*, v.10, n. 2, 2017, p. 700-716.

SCHERESCHESKY, L. C. *O atrito linguístico sobre os padrões de VOT do português: efeitos do inglês (L2) e do alemão (L3) em aprendizes bilíngues e trilíngues*. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

VAN HELL, J.G.; TANNER, D. Second Language Proficiency and Cross-Language Lexical Activation. *Language Learning*, v.62, 2012, p. 148-171.

VANPATTEN, B. What is second language acquisition and what is doing in this department? *ADFL Bulletin*, v. 30, n. 30, 1999, p. 49-53.

WALTER, C. (2007) First- to second-language reading comprehension: Not transfer, but access. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n.1, 2007, p. 14-37.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1953/1964.

WUNDER, E.M. Phonological Cross-linguistic Influence in Third or Additional Language Acquisition. *6th New Sounds*, 2010.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: OLIVEIRA, R. P; LIMA JÚNIOR, R. M. Perceptions of undergraduate student-teachers of English on the use of synthetic phonics. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 01, p. 126-152, jan./jun. 2018.

PERCEPTIONS OF UNDERGRADUATE STUDENT-TEACHERS OF ENGLISH ON THE USE OF SYNTHETIC PHONICS

PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE ESTÁGIO DE LETRAS-INGLÊS SOBRE O USO DO MÉTODO FÔNICO SINTÉTICO

Ronaldo Pereira de Oliveira⁴⁹
Ronaldo Manguera Lima Júnior⁵⁰

ABSTRACT: This study aimed at investigating the perspectives undergraduate English Teaching students at Federal University of Ceará have regarding the application of synthetic phonics in their classes. The participants were all senior undergraduate students with or without teaching experience. To collect the data, an explanatory video on synthetic phonics explaining how it could be used in an English as a Foreign Language (EFL) class was recorded and presented to participants. After watching the video, in which synthetic phonics is explained and demonstrated, the undergraduate students answered a questionnaire about relevant aspects of synthetic phonics and its use in EFL classes. The results indicate that the undergraduate students believe in the efficacy of the techniques as an appropriate means for the formal and explicit teaching of phoneme/grapheme correspondences in an EFL context. In addition, the participants seem to defend the implementation of synthetic phonics permanently at the EFL teaching framework, especially at the beginning of the learning process.

KEYWORDS: Phonics. Teaching. English as a Foreign Language.

RESUMO: Este estudo teve por objetivo investigar as perspectivas que alunos de Letras- Inglês da Universidade Federal do Ceará (UFC) têm sobre a possível aplicação do método fônico sintético em suas aulas. Os participantes eram todos alunos de semestres finais com ou sem experiência como professor. Para a coleta de dados, foi gravado um vídeo explanatório sobre o método fônico sintético e como ele poderia ser utilizado em aulas de inglês como língua estrangeira (inglês-LE), e apresentado aos oito participantes. Após assistirem ao vídeo, no qual o método fônico era apresentado e demonstrado, os alunos responderam a um questionário sobre aspectos relevantes do método e do seu uso em aulas de inglês-LE. Os resultados indicam que os alunos acreditam na eficácia das técnicas apresentadas como uma maneira apropriada de se ensinar de maneira formal e explícita as correspondências grafofônicas do inglês em um contexto de inglês-LE. Ademais, os

⁴⁹ Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

⁵⁰ Professor Doutor da Universidade Federal do Ceará – UFC.

participantes parecem defender a implementação do método fônico sintético de maneira permanente no ensino de inglês-LE, principalmente nos estágios iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Método fônico. Ensino. Inglês como língua estrangeira.

1 INTRODUCTION

The importance of English for the current society is undeniable. Because of that, people all over the world have been running to the numerous English institutes and schools worldwide in order to pursue the language. However, the recognition of its importance and social relevance does not nullify the challenges that English as a Foreign Language (EFL) students will face in the learning process of English.

During this process, learners will have to master different areas. They will have to acquire knowledge of English grammar, vocabulary and pronunciation, for instance. These accomplishments demand many classes, time of exposure to the language as well as the application of some strategies, which may seem overwhelming to many learners at first glance.

However, the letter-sound correspondence in English is one of the most challenging areas. If we are to compare the English grapheme-phoneme correspondence to the ones of other languages, we clearly see it is much more irregular. For example, the suffix *-ed* has 3 different pronunciations, whereas in other languages, such as Spanish, Portuguese and Italian, letter clusters are pronounced always in the same way (WYSE; GOSWANI, 2008, p. 698). For obvious reasons, the grapheme-phoneme correspondence greatly affects the ability of decoding and encoding words; that is, the more irregular the grapheme-phoneme correspondence in a language, the more challenging reading and spelling in that language will be.

Reading is an invaluable skill to almost every aspect of our daily lives. Simple tasks of our routine would be impossible without reading. For example, just think of how problematic it would be to take a bus without the skill of decoding words? Or to prepare a dish following a recipe? Not only that, reading is a powerful means of

acquiring knowledge and the Brazilian government recognizes the implications of knowing how to read in English. Reading in English, according to the National Curricular Parameters (PCNs)⁵¹, is the skill that should be developed first and foremost. However, the teaching of the correspondence between letters and sounds in the language tends to be insufficiently addressed, in public/private schools.

Depending on the level of the learner, the spelling of even simple words may be difficult to decode. For example, beginners always show amazement when they are exposed for the first time to the spelling of words such as *daughter*, *light* and *eight*. These words are very common and usually comprise the vocabulary of many beginning learners; nonetheless, they may go unrecognized when beginners find them in a text. Therefore, knowing how to relate letters to sounds is part of reading and is of great value for EFL students.

Likewise, writing is quite affected when EFL students lack an understanding of the particularities of English orthography. To encode words, learners need to have a grasp of the irregular correspondences; otherwise, they will have to rely heavily on memorization to write. It means that if their memory fails, knowing the pronunciation of a particular word will be of no use to spell it.

The difficulty in relating letters to sounds in English for reading and writing is not restricted to EFL students. Native speakers of the language also have their challenges in the same areas. In fact, Cleckler (2008, p. 61) states that the main problem American students face concerning literacy is the “inconsistent, illogical spelling of English words”. In order to solve the low literacy rates, Australia and the United Kingdom, along with some American states, included phonics instruction in their curriculum, as research indicates the efficacy of the method for spelling and decoding words (ROSE, 2006; ROWE, 2005; PANEL, 2000).

⁵¹ Pedagogical guidelines established by the Government, which are not mandatory, but work as means of guaranteeing a common curriculum for the country.

However, phonics instruction is not part of EFL classes. In fact, the term *phonics* sounds quite unfamiliar for the great majority of EFL teachers. As a result, the teaching of reading in English is conducted mainly in a top-down approach (whole-language). It means that students learn to rely heavily on the pre-reading activities, pictures and other extra textual elements than on the text itself to extract its meaning. Thus, EFL students receive very little instruction on the ability to decode the words of a text to understand it.

Spelling words in English is another concern the aforementioned countries had when they include phonics instruction in their curricula. Nonetheless, the teaching of spelling in Brazilian EFL classes tends to be addressed only when adding suffixes to words. For example, doubling the last consonant of CVC words or changing *y* into *i* when adding a vowel suffix, etc. However, any spelling particularity that does not relate to adding suffixes tends to go unaddressed. Therefore, those particularities must be memorized and English ends up assuming a non-phonetic language status.

With the adoption of phonics instruction, the United Kingdom made a particular approach mandatory, namely, synthetic phonics (ROSE, 2006). In this approach, students learn to tackle words by recognizing and pronouncing each sound represented by the letters in isolation, and then, blending the sounds together in order to decode the words. For example, learners are shown the letters *t o p*. First, they recognize the sounds the letters represent, then, pronounce each one in isolation - /t/, /ɑ:/, /p/ - and finally, blend the sounds together to read the word *top*. To do that, teachers show them the phonograms of the English language and all the sounds they represent, along with the spelling rules and their morpho-phonemic aspects, which enables students to encode words as well.

The application of synthetic phonics to EFL classes seems to have a great value in matters of pronunciation, besides the decoding and encoding of words. In a synthetic phonics lesson, students pronounce entire words after having broken them into individual sounds. For native speakers, this activity helps them recognize words

that they already know how to pronounce. For EFL students, on the other hand, it might help them to be acquainted with the idiosyncrasies of English words, and as a result, improve their pronunciation.

However, the teaching of synthetic phonics demands a great deal of knowledge from EFL teachers. They must master several linguistic areas in order to teach a synthetic phonics lesson. For example, they have to know the sounds of the English language as well as all the spelling rules. Besides, EFL teachers must have good knowledge of the morpho-phonemic aspects of the language.

The English spelling system and pronunciation of English words are some of the challenges that EFL students face in the process of acquiring the language. Since synthetic phonics is part of the curriculum of English-speaking countries as a method for teaching the existing correspondence between letters and sounds in English for native speakers. Along with the challenges that the method poses for EFL teachers, a question comes to the surface:

1. What perspectives do college English student-teachers have on synthetic phonics and its use in EFL classes?

Based on the aforementioned questions, the general objective of this work is to understand the position of undergraduate English student-teachers from Federal University of Ceará on synthetic phonics. The specific objectives are to identify the level of relevance of synthetic phonics instruction in the teachers' approach to spelling and pronunciation problems, and also, to find out how much they believe synthetic phonics should be included in an EFL class, if at all. Our assumption is that undergraduate English student-teachers will recognize the significance of synthetic phonics instruction in an EFL class.

The relevance of this work is based on the possibility of including synthetic phonics instruction in an EFL class as a means for teachers to decrease the challenges that foreign students commonly face in acquiring the English language,

whether in a systematic or opportunistic way. In addition, this work shows its relevance by bringing to EFL teachers one more method of teaching.

2 THEORETICAL BACKGROUND

Phonics instruction is at the center of the controversies involving the teaching of reading (STAH; OSBORN; LEHR, 1990). Since the publication of Rudolf Flesch's book *Why Johnny can't read and what we can do about it* in 1955, phonics became again one of the possible approaches to teaching reading at the beginning level. Flesch (1955) demanded the return of phonics instruction to American schools in order to teach reading and spelling in English. The general population heard his clamor and the book became a best seller as parents, dissatisfied with the progress of their children in reading, began to apply Mr. Flesch's approach at home. Despite its huge impact on society, the publication of Flesch's book was just the beginning of the controversies around reading instruction that came to be known as the Reading wars.

The fact is that phonics instruction had been banned from American schools by the 1920's because of educators' conclusion that phonics was incompatible with the goal of reading, namely, comprehension (STAHL; OSBORN; LEHR, 1990). Within a phonics program, students learn the alphabetic principle as a means of reading printed words. However, the publication of the influential book *The Psychology and Pedagogy of Reading*, by Dr. Edmund Burke Huey, in 1908, challenged this assumption and suggested that the "insidious thought of reading as a word-pronouncing" hinders the "purpose of getting and expressing meanings" (HUEY, 1908 *apud* FLESCH, 1983, p.53).

Nonetheless, nothing was more influential on the bannishment of phonics from American schools than the publication of Dr. Arthur I. Gates' 1927 summary article. In his article, Gates summarized the finding of his yet-to-be-released book *New Method in Primary Reading* in which he states "That it will be the part of wisdom to curtail the phonetic instruction in the first grade very greatly, is strongly implied; indeed it is not improbable that it should be eliminated entirely" (GATES, 1927 *apud*

FLESCH, 1983, p.55). When the book was finally released in the following year, Gates withdrew the prediction that the phonetic principle had a great chance to be eliminated. According to Flesch, it was too late. Gates' article had already reached educators nationwide, and, indeed, phonics was removed from first grade, then, received the status of remedial instruction for fifth and sixth graders, and, finally, was relegated as the worst and last tool in the teaching of word recognition (FLESCH, 1986).

Another influential work that reverberated on Dr. Gates' prediction was William S. Gray's 1948 book *On Their Own Reading*. Gray (1948) proposed the abolishment of the alphabetic principle as a means to teach children to read and proposed a focus on meaning-first and word-analysis-latter. According to Gray, the fastest way to develop reading skills was to teach children to do exactly what adults do when reading, that is, children should be instructed to look at and immediately recognize entire words. Gray's ideas had great influence on the rationale behind efficient reading instruction and came to be known as Look-Say, as children were taught to decode words by sight rather than by letter-sound correspondences (KIM, 2008).

What Mr. Flesch proposed with the publication of his book was a return to the alphabetic principle denied by the Look-Say method. The readers of this classical book seemed to have understood the heavy criticism on the referred method as it gained predominance in reading instruction. According to Flesch, this methodology nullifies the phonetic nature of the English language and causes students to learn to read the language as if it was Chinese, a character-based language. For this reason, students are taught to memorize entire words and whenever their memory fails during the process of reading, reading is reduced to a guessing game (FLESCH, 1986).

Despite the huge impact of Flesch's book, what really addressed the biggest issue in the reading wars was Jeanne Chall's 1967 work *Learning to Read: The Great Debate*. In her book, Chall sought to evaluate the existing instructional methods for beginning reading. To do that, Chall talked to teachers, visited 300 kindergartens, first, second and third grades in the United States, England and

Scotland, and analyzed previous research (KIM, 2008). Contrary to the prevailing wisdom, she concluded that systematic phonics, although not sufficient in itself, plays an important role for beginning reading and that students receiving code emphasis performed better than those who did not (KIM, 2008; STAHL; OSBORN; LEHR, 1990).

As a response to Chall's conclusion and the low literacy rate during the prevalence of the Look-Say method, educators proposed a new approach that came to be known as whole-language (EIDE, 2012). Proponents of this new approach stated that the reason behind low literacy rates was due to the repetitive and unappealing basal readers produced by the Look-Say method. Therefore, in order to learn to read, assumed whole-language advocates, children need to be "read to, and the stories and books that they hear are chosen for their interests and appeal and not for the sequence and scope of vocabulary and language structures" (PIPER, 2003, p. 272 *apud* PUREWAL, 2008, p. 25).

Although there is no precise definition of the whole-language approach, one can say that its primary premise is that "students learn to read by focusing on the meaning of words in the context of the story" (MADDOX; FENG, 2013, p. 06). In a whole-language class, the teaching of reading is child-centered and instruction is built on the assumption that reading is learned implicitly through the constant exposure of authentic and vocabulary-rich literature. This environment allows students to extract meaning from the text based on the context and the application of other strategies, such as predicting and guessing (MADDOX; FENG, 2013; PUREWAL, 2008). Thus, according to whole-language proponents, teaching reading with a focus on the context is the key to developing good readers.

Despite the big buzz proposed by whole-language proponents about focusing on the context for reading, research demonstrated the complete opposite. During the 1970's, cognitive psychologist Keith Stanovich, in an investigation about the processes involved in reading, concluded that it is poor readers that rely on the context (KIM, 2008). In addition, studies piling from eye-track movement showed that good readers do not skip unfamiliar words, as whole-language asserts; rather, good

readers process all the information in the text, thus, suggesting that successful reading demands the mastering of the alphabetic principle (KIM, 2008).

According to Kim (2008), these research findings along with Richard Venezky's argumentation about reading research and instruction in 1977 had two impacts during the 1980's. First, the US government started to summon panels in order to gather basic research and examine its implications for instruction. The second impact was a campaign led by whole-language proponents to convince state educational agencies to spread their ideas to teachers, ignoring research findings. The latter culminated in the implementation of the whole-language approach in the California state curriculum in 1987 (DAVENPORT; JONES, 2005; EIDE, 2012).

Although Californians ignored the research evidence about the role of phonics for beginning reading, they could not ignore the fourth-graders' reading scores on National Assessment of Educational Progress (NAEP). The 1992 NAEP administration found that 52 percent of California fourth-graders were reading below basic level (KIM, 2008). This number raised to 56 percent with a new administration in 1994, showing "the state near the bottom relative to other states and that the decline in scores from 1992 to 1994 was evident among all ethnic and socioeconomic groups" (KIM, 2008, p. 99). As whole-language was mandate in California in 1987 and had become the prevailing reading instruction nationwide, it was readily linked to America's low literacy rate results that came to be known as The Literacy Crisis (EIDE, 2012).

The negative achievements in reading during the whole-language prevalence resulted in political calls to return to the alphabetic principle proposed by phonics instruction (DAVENPORT; JONES, 2005). From 1995 to 1997, those calls took the form of introducing phonics bills in legislative sessions around the country. During this period, California introduced the largest number of bills (KIM, 2008). Along with the bills, the government decided to turn to national panels as an attempt to put a definite end to the reading wars. One of these panels was convened by the National Reading Council (NRC). The panel report was released in 1998 under the name

Preventing Difficulties in Reading in Young Children (SNOW et al, 1998). In the preface, panel leader Catherine Snow states quite clearly that

all [members of the panel] thus also agreed that early reading instruction should include direct teaching of information about sound-symbol relationships to children who do not know about them and that it must also maintain a focus on the communicative purposes and personal value of reading (SNOW et al, 1998, p.vi).

Although clear in its recommendations and findings, the NRC's report did not address issues involving instructional approaches for teachers (KIM, 2008). This aspect of the report caused the American congress to summon the National Reading Panel (NRP).

Released in 2000, the NRP report was pivotal for "ending" the reading wars for several reasons. First, the NRP meta-analysis concluded that "specific systematic phonics programs are all significantly more effective than non-phonics programs" (PANEL, 2000, p. 93), which confirmed previous research findings, such as Chall's 1990 and NRC's 1998. Second, the Panel discarded the idea that phonics instruction would hinder students from comprehending text, as argued by whole-language advocates (PANEL, 2000; EIDE, 2012). In addition, the NRP asserted that phonics is not sufficient in itself as a means to guarantee the development of good readers. In fact, the report asserts that "Phonics teaching is a means to an end" and that in "implementing systematic phonics instruction, educators must keep the *end* in mind and ensure that children understand the purpose of learning letter-sounds [...]" (p. 96, emphasis in the original). These assertions helped form the current prevailing eclectic approach to teach beginning reading, which focus on both code and meaning.

The main purpose of the NRP, as stated before, was to provide detailed insight on the instructional approaches to teach reading at the beginning level. Therefore, by designating the five essential reading instructions (phonemic awareness, phonics, vocabulary, fluency and comprehension), the Panel ended the big and long research disputes on literacy, and, consequently, addressed the political part of the debate as well. According to Kim (2008), the NRP helped to

shape the Reading First Legislation, which is a program that focuses on putting proven methods of early reading instruction in classrooms (U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2017). Thus, American schools participating in the program had to implement only research-proved methods in order to develop good readers until third grade. Since the meta-analysis proposed by the Panel concluded that a balanced approach is the best way to address literacy development, the great debate between phonics and whole-language does not make sense anymore.

2.1 The synthetic phonics approach

Phonics instruction is the teaching of reading in which the main purpose is the acquisition of letter-sound correspondences and their use for reading and spelling (PANEL, 2000). It is a bottom-up approach to reading in which students receive instruction on how to decode the meaning of words using the knowledge of letters, or combinations of them, and the sounds they represent. In other words, in a phonics program, students learn not only how letters are called, but also the sounds they represent in order to develop the abilities of reading and spelling.

However, the English alphabet has just 26 letters to represent the 44 sounds of the language. Therefore, one letter may represent more than one sound and one sound may have several different grapheme representations. According to Dewey (1971 *apud* JONES, 1996), there are 3.5 phonemic alternatives for one grapheme, and 13.7 grapheme alternatives for just one phoneme in English. This fact about the language may cause confusion and is the main counter-argument against the teaching of phonics. Nonetheless, research has shown that the spelling system of the English language is more regular than it first appears to be.

According to Crystal (1987), 80% of English words follow patterns. The patterns of English words are due to their morphophonemic aspects (JONES, 1996; EIDE, 2012). In a morphophonemic language, spelling represents not only phonemes, but also the meaning expressed in the morphemes of the language. Therefore, the repetition of morphemes that are part of thousands of words creates word patterns. The spelling patterns of morphemes are part of several phonics

programs. Thus, phonics instruction provides clarification both when there are no patterns in words by addressing the letter-sound correspondence and when the patterns are present in words.

The way a phonics program addresses each case may be either in an unsystematic or systematic fashion. In an unsystematic approach, the teaching of phonics happens incidentally or occasionally (TORGESON; BROOKS; HALL, 2006). Thus, the teaching of English word particularities does not follow an organized way of instruction, and teachers are supposed to identify, during the lesson, when students need explicit instruction. On the other hand, in a systematic approach, a set of phonics elements is planned and taught both explicitly and sequentially (EHRI, *et al*, 2001; EIDE, 2012).

Research has shown that the systematic approach to teaching phonics is more efficient. For example, the Panel (2000, p. 92) concluded that “findings provided solid support for the conclusion that systematic phonics instruction makes a bigger contribution to children’s growth in reading than alternative programs providing unsystematic or no phonics instruction”. Among the systematic approaches to teaching phonics, synthetic phonics has gained great acceptance in countries such as the United States, New Zealand, and especially the United Kingdom and Australia. Besides its use among English-speaking countries, synthetic phonics has been part of some programs in an EFL context (BELTRÁN-HERRERA; ANDRADE-CHÁVEZ; ÁLVAREZ-ROJAS, 2016), which will be discussed later.

According to Brooks (2003 *apud* TORGESON; BROOKS; HALL, 2006, p.13), synthetic phonics is defined as “an approach to the teaching of reading in which the phonemes associated with particular graphemes are pronounced in isolation and blended together (synthesized).” Therefore, in a synthetic phonics class, reading instruction begins by teaching the sounds each letter represents. Then, students start taking single-syllable words such as *cat*, break them into letters, pronounce each phoneme for each grapheme in turn (/k æ t/), and blend the phonemes together to say the word. Synthetic phonics for spelling reverses the order of instruction; students first say the word they wish to write, segment it into phonemes and say

them in turn, for example, /d α: g/, and write a grapheme for each phoneme in turn to produce the written word, *dog*.

In order to do the processes described earlier, students need to master all the sounds and phonograms of the English language. The English language has 44 sounds and 74 phonograms (EIDE, 2012). Phonograms are the letters or combination of them that represent the sounds of a particular language. In English, they may consist of one up to four letters. Depending on the phonogram, the number of sounds one single phonogram represents varies from one up to six (EIDE, 2012). For example, the two-letter phonogram *kn* is the representation of just one sound - /n/; however, the phonogram *ough* is the representation of six different sounds - /ɔ:/, /ou/, /u:/, /au/, /ʌf/, /ɔ:f/- in the words *thought*, *though*, *through*, *bough*, *rough* and *cough*, respectively. Synthetic phonics proponents argue that such a growing complexity in the teaching process demands a systematic approach to teaching reading and spelling in English.

Besides its synthesizing (pushing the sounds together) process and systematic nature, synthetic phonics instruction presents other characteristics. According to Eide (2012), a marking system is useful in a synthetic phonics class. Since phonograms may represent more than one sound, teachers may mark them in order to signal to students which sound the phonogram in question represents in a particular word. For example, the two-letter phonogram *ea* has three different realizations: /i:/, /e/, and /eɪ/. Therefore, teachers may use numbers above the phonogram to mark and signal to students that the *ea* phonogram says its first, second and third sound, as in the words *eat*, *head* and *steak*.

Another characteristic of a synthetic phonics class is the teaching of spelling rules. The fact that there are several options for spelling out a phoneme may create uncertainty when writing down words. According to Eide (2012), the teaching of spelling rules together with the teaching of phonograms help every English learner, native and non-native speakers alike, to spell 98% of English words. She states, for instance, that if students acquire knowledge of spelling rules such as *ck is only used after a single vowel which says its short sound*, the number of options for spelling the

sound /k/ in many words is reduced. Thus, synthetic phonics instruction equips more efficiently students to master the irregularities of the English orthography.

As the program advances to the stage in which students receive instruction on the level of multisyllabic words, synthetic phonics programs address the fact that the English language is a morpho-phonemic one, that is, a language in which the spelling represents both sound and meaning (EIDE, 2012). At this stage, students learn that morphemes are part of words that carry meaning (CARTAIRS-MCARTHY, 2002). Therefore, some spelling rules are not applied to them. Their spellings must be preserved. This information helps students master some situations that first seem to be exceptions to what they had learned previously in the program. For example, the words *phonemic*, *emphatic*, *strategic* all have a single vowel saying its short sound before the sound /k/, however, they are spelled with a *c*, not with a *ck* as in the words *attack* – *deck* – *sick* – *block* – *truck*. That is because *IC* is a morpheme used to transform nouns into adjectives (CAMBRIGE ENGLISH DICTIONARY, 2017). Its spelling must be preserved and the spelling rule should not be applied to it.

These characteristics of synthetic phonics have been pointed out by some researchers to be the ones that best address the peculiarities of the English language for young native learners. For example, Rose (2006, p.05) states that:

Despite uncertainties in research findings, the practice seen by the review shows that the systematic approach, which is generally understood as 'synthetic' phonics, offers the vast majority of young children the best and most direct route to becoming skilled readers and writers.

The findings in Rose's report were crucial to recommend the continuation of synthetic phonics as part of the primary curriculum in the United Kingdom. In the same way, the Australian government conducted an inquiry about teaching literacy that includes in its findings the importance of teaching systematically the alphabetic principle – another term for synthetic phonics - to young learners:

In sum, the incontrovertible finding from the extensive body of local and international evidence-based literacy research is that for children during the early years of schooling (and subsequently if needed), to be able to link their knowledge of spoken language to their knowledge of written language, they must first master the alphabetic code – the system of grapheme-phoneme correspondences that link written words to their pronunciations. Because these are both foundational and essential skills for the development of competence in reading, writing and spelling, they must be taught explicitly, systematically, early and well. (ROWE, 2005, p. 37).

Thus, the synthetic phonics approach became the preferred method to address reading and spelling in English at the early age among the referred countries.

As mentioned previously, the application of phonics instruction in an EFL context is rare. Therefore, research papers on this theme are still scarce. The few studies conducted in this new context seem to corroborate with the positive results of previous research on phonics for L1 students.

In a study with first graders in Colombia, Martinez (2011, p.46) concluded that systematic and explicit phonics instruction had a positive effect on reading comprehension. According to her, “explicit phonics instruction helped EFL students to improve their pronunciation when reading in English, which directly impacted the understanding of what was being read [...]”. Thus, phonics becomes an important tool to help students to extract meaning from a text.

The improvement in pronunciation seems to be the greatest impact of phonics instruction for EFL students, according to research. On their study, Beltrán-Herrera, Andrade-Chávez e Álvarez-Rojas (2016) concluded that “phonics Instruction can be considered as great tool not only to learn reading and writing; but also to improve pronunciation in EFL students [...]” (p. 61).

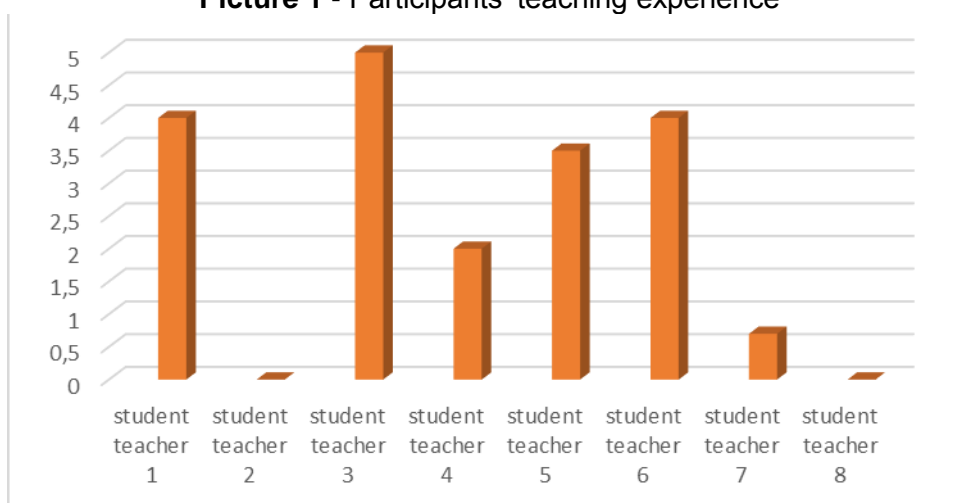
The limited research on the area of phonics in an EFL context is a great indicator that more studies are needed to identify the precise role that phonics might play on the development of EFL students’ literacy skills.

3 METHOD

This work follows a qualitative approach as a means to analyze data for its main purpose is to access the subjective perspectives that college English student-teachers have on synthetic phonics.

This research was conducted with 8 English student-teachers who were at the end of their language teaching major at the Federal University of Ceará. There were 3 men and 5 women, and their ages varied from 22 to 51 years of age, with a mean of 33 years. Regarding their education, three student-teachers were taking a second major, and the others their first one. The teaching experience of the student-teachers varied from 0 to 5 years, as indicated by the following picture:

Picture 1 - Participants' teaching experience



As demonstrated by the chart, there is a substantial variation in teaching experience, which may lead to different perspectives regarding the teaching of synthetic phonics in an EFL context.

All participants answered a questionnaire that was divided into two parts. The first one contained factual personal questions, as its purpose was to collect information regarding name, gender, age, and education (DÖRNYEI, 2007), and the second part of the questionnaire contained behavioral questions, since the purpose was to gather information about their teaching experience and the teaching

strategies/techniques the respondents apply for teaching reading, spelling and pronunciation (DÖRNYEI, 2007). These variables were taken into account during the data analysis.

In order to get the participants acquainted with the synthetic phonics approach, the first researcher produced an explanatory video, in English, on the subject. The video gathered important information about a typical synthetic phonics lesson and brought concepts that equipped the student-teachers to answer the second questionnaire about their perspectives on the referred approach in an EFL context.

The video has four parts. The first one presents a brief introduction in order to inform and establish the purposes of the video as well as its organization. The second part discusses and illustrates the particularities and concepts around phonics instruction. The third part describes how a synthetic phonics lesson looks like. Finally, the fourth part shows the authorized teachers training videos excerpts conducted by Denise Eide, author of the Logic of English program.⁵²

After watching the video, the student-teachers answered a second questionnaire, composed mainly by attitudinal questions towards the method. This specific questionnaire directly addressed the research question of this study. Following are the questions in it:

- (1) Had you ever heard about synthetic phonics before watching the video?
- (2) Do you think that synthetic phonics should have a place in an EFL class? Why or why not?
- (3) Would you use synthetic phonics to address your students' difficulties in reading, spelling or pronunciation? Why or why not?
- (4) In your opinion, what are the challenges for teaching synthetic phonics?

⁵² https://www.youtube.com/watch?v=XbHW8yi_vVQ&t=3s.

(5) Based on your experience as a teacher, would you say that the correspondence between letters and sounds occurs spontaneously or does it need to be formally taught? Why or why not?

(6) Are you positive or negative on the effects of synthetic phonics instruction for EFL students? Be free to give your reasons.

In order to answer the research questions, it was applied the process of coding. The codes themselves were preceded by the process of pre-coding, which “involves reading and rereading the transcripts, reflecting on them, and noting down our thoughts in journal entries and memos” (DÖRNYEI, p. 250, 2007). After this, the relevant topics that appeared in participants’ individual answers were highlighted, labeled and saved. A second-level coding process was conducted. This time, all respondents’ accounts were compared and where similarities were found, codes were formed.

4 FINDINGS AND DISCUSSIONS

Each question of the questionnaire will be presented and respondents’ answers will be discussed, with a few excerpts being used for illustration purposes. The results allow for discussions related to the research question set out for this study.

Q.1 – *Had you ever heard about synthetic phonics before watching the video?*

From the 8 respondents, only one affirmed to have heard about synthetic phonics. Their answers to this question show that, to the great majority of the student-teachers, the research findings about bottom-up approaches to teaching reading are still unknown. In addition, this finding may be a direct reflection of the overwhelming prevalence of top-down approaches to reading in the EFL scenario.

Q.2 - *Do you think Synthetic Phonics should have a place in an EFL class? Why or why not?*

All the respondents stated to believe that synthetic phonics should be part of EFL classes. The main reason for such a position is generally supported by the recognition of synthetic phonics as a powerful method to address the areas of reading and spelling, but mainly of pronunciation as shown in the following responses:

Student-teacher 3: *"I think so. Because, Synthetic Phonics would help EFL students to improve both pronunciation and reading/writing ability"*.

Student-teacher 7: *"Yes. It would help in pronunciation acquisition"*.

Student-teacher 8: *"Yes I do. Pronunciation is very important in learning English Language"*.

The position of this group of student-teachers is in line with some research about the efficacy of synthetic phonics in a native speaking context, as demonstrated in the theoretical groundwork laid in the second section (EIDE, 2012; PANEL, 2000; ROSE, 2006; ROWE, 2005).

Q.3 - Would you use Synthetic Phonics to address your students' difficulties in reading, spelling or pronunciation? Why or why not?

For this question, 7 respondents said that synthetic phonics is a method that they would apply in their classrooms. However, some student-teachers did not provide clear reasons for applying synthetic phonics for teaching the three different areas addressed in the question. They did not explain why, as reflective teachers would, their choice for the method is suitable in addressing the peculiarities of reading, spelling and pronouncing English words. Answers as the ones provided by student-teachers 7 and 8 may be an indication that it is still difficult to evaluate the enhancement the method may provide, according to their own perspectives, for the three areas:

Student-teacher 7: *"Yes, Why not? It is a different strategy that can lead to different outcomes (maybe better)"*.

Student-teacher 8: *"Yes I would. I believe that this method would help students to improve some skills"*.

One student-teacher said he was not able to answer the question as he seems to believe that only after having specific training on synthetic phonics, he would be able to better answer the question:

Student-teacher 6: *“I cannot answer this question now, as I have had no instruction on it”.*

This response seems to point to the same conclusion of studies on the systematic teaching of phonics (PANEL, 2000; ROSE 2009). Since the mastering of the method involves several linguistic areas, qualification training is just indispensable.

Q.4 - In your opinion, what are the challenges for teaching synthetic phonics?

Although the question aimed to retrieve the challenges EFL teachers may face when teaching synthetic phonics, apparently the respondents answered the question in the students’ perspectives and mentioned other aspects that go beyond teachers’ performance, as shown by the following answers:

Student-teacher 1: *“The interference of L1, for sure. There are many sounds in English that don’t exist in Portuguese (...)”.*

Student-teacher 3: *“(...) Also, our students don’t have frequent contact to English, so they need to be constantly motivated to keep their minds fresh and working on this”.*

Student-teacher 7: *“Depends on the audience. In public schools, for examples, we do not have plenty of time to work with pronunciation”.*

Student-teacher 8: *“Getting the support of school coordination”.*

According to the research (PANEL, 2000; ROSE, 2009), the success in teaching the alphabetic principle proposed by any form of phonics instructions demands teacher training due to the several areas of expertise that teachers must master. The aim of this question was to compare the group’s perspectives to what research says about the required skills for teachers to teach synthetic phonics. Eide (2012) suggests that in order to teach synthetic phonics, teachers must master all the sounds of the English language and be able to relate them to each phonogram.

In addition, those teachers must know all the spelling rules and have a good grasp of English morphology. All those areas together may be challenging for some teachers.

Q.5 - Based on your experience as a teacher, would you say that the correspondence between letters and sounds occurs spontaneously or does it need to be formally taught? Why?

The formal and explicit teaching of letter-sound correspondence is at the heart of phonics instruction. Agreeing that such a correspondence does not occur spontaneously means to recognize the relevance of synthetic phonics for this specific aspect of any phonetic language. This is exactly what seems to indicate the answers provided by the respondents:

Student-teacher 1: *“It needs to be formally taught. Brazilian students who were never exposed to the language before don't know how to pronounce letter A in the word CAT, for example”.*

Student-teacher 3: *“It need to be formally taught, because in English the grapheme/phoneme correspondence is far away of being perfect, as it occurs in Italian, for example.*

Student-teacher 4: *“I think it needs to be taught. In English, we have a vowel for example that has several sounds. It is difficult for a student to realize it spontaneously”.*

Q.6 - Are you positive or negative on the effects of synthetic phonics instruction for EFL students? Be free to give your reasons.

This question aimed to retrieve the general position of the group of student-teachers in face of the nature of the method within the EFL context. Results indicate that for the respondents, the EFL body of learners presents a context in which synthetic phonics would fit. This indicates that this group of student-teachers has the same position supported by research on the positive effects of synthetic phonics for native speakers (ROSE, 2006) and non-native speakers (HARDY, 2014), as the following answers demonstrate:

Student-teacher 1: *“Positive for all the reasons I mentioned before. The more techniques we use in the language classroom, the more efficient in this language students will be”.*

Student-teacher 2: *“I am very positive about it, because it can help students in many skills.*

Student-teacher 3: *“I am very positive on the effects of synthetic phonics instruction for EFL student performance, especially if it can be done since the very beginning of the learning process.”*

5 CONCLUSIONS

Below the codes that came to surface as the answers of the questionnaire were analyzed in regards to the research question of this work (*What perspectives do college English student-teachers have on synthetic phonics and its use in EFL classes?*). As the following table shows, three codes indicate the perspectives that the participants have on the method.

Table 1 – Codes found in participants’ answers to questionnaire

Codes	Excerpts of student-teachers’ answers
Enhancing learning technique	Student-teacher 1: “...I really consider that every single technique that aims to facilitate learning should be used in the classroom”. Student-teacher 3: “I am very positive on the effects of synthetic phonics instruction for EFL students’ performance, especially if it can be done since the very beginning of the learning process”
Method appropriate for children	Student-teacher 5: “...Mainly, if it were taught since childhood”. Student-teacher 4: “Yes, but I would apply this approach to students in literacy phase because it is an approach that connects speech and the way the words are written. It may cause some confusion when applied to adult students.
Another tool for teaching	Student-teacher 6: “Anything that adds is welcome”. Student-teacher 7: “It is a different strategy that can leads to different outcomes (maybe better)”.

The first code identified shows that one of the perspectives the student-teachers have on synthetic phonics is that it is a powerful technique to enhance

learning, especially in the area mentioned in question 2 of the questionnaire: reading, spelling and pronunciation.

Another perspective those student-teachers have on the research phenomenon is that it is more suitable for children, as demonstrated by the second code. This may indicate that adults will not benefit as much as children when synthetic phonics is applied. It is important to state that no student-teacher gave any precise information about the reason it might be so.

Lastly, the student-teachers participating in this research tend to take synthetic phonics as just another tool for teaching. According to some of them, synthetic phonics may contribute to the set of strategies that EFL teachers should have in dealing with peculiarities of the English language that are difficult for their students.

It is important to highlight that the respondents stated that the correspondence between letters and sounds in English should be formally taught (question 5). Complementary to question 5 in the questionnaire, question 3 asks about student-teachers' choice of applying the method or not to teach such a correspondence. 7 respondents said they would use synthetic phonics. Student-teacher 6 answered: "*I cannot answer this question now, as I have had no instruction on it*", suggesting that this participant believes he would need to have formal training on the method.

All the 8 participants agree that synthetic phonics should be included in the EFL class. To this direct question in the questionnaire (*Do you think that synthetic phonics should have a place in an EFL class? Why or why not?*), all the respondents answered with a blatant yes. The reasons for such a position include the belief on the improvement of pronunciation, as student-teacher 8 and student-teacher 2 say, respectively: "*Yes I do. Pronunciation is very important in learning English Language*"; "*Yes, because the knowledge of it will make easier to learn and express the sounds in English*".

It is important to highlight that the position of the 8 student-teachers on the place of synthetic phonics in an EFL context is in line with the position of educational departments of different English-speaking countries. Australia (ROWE, 2005; WYSE;

GOSWAMI, 2008) and the United Kingdom (ROSE, 2009) included synthetic phonics in their national curriculum after pointing it out as the preferred approach to teach the existing correspondence between letters and sounds to young learners.

The results here presented address the objectives of this research. The general one was to identify the position of undergraduate students-teachers of English on synthetic phonics. The specific ones were to identify the level of relevance of synthetic phonics in the participants' way of addressing spelling and pronunciation difficulties and also to find out whether the participants believe synthetic phonics should have a place in an EFL class. These objectives were achieved by demonstrating how a synthetic phonics class looks like and then, applying a questionnaire to retrieve the position of each one of the 8 participants.

The position and perspectives of this group of student-teachers on synthetic phonics are clearly shown through the codes and excerpts of their answers. In addition, as the specific objectives of this work, we can identify that for these student-teachers, synthetic phonics has great relevance for the formal and explicit teaching of the idiosyncrasies of English spelling and pronunciation. Thus, the recognition of synthetic phonics in an EFL class established as the assumption for this research was confirmed.

One of the limitations of this study is the number of participants. It is not large enough to establish the actual perspectives of undergraduate student-teachers of English on synthetic phonics. Therefore, for a future study, the number of participants will be greater. Another limitation is that it was through this research that the participants had their first contact with the method. This may be a limiting factor for them to express their own view of it based on just one video on the subject. There are two possibilities for a next study: experienced teachers on the method should compose the body of teachers under investigation, and some training sessions could be administered to teachers, allowing them to test the method with their students before collecting data on their perspectives. These limitations, however, do not hinder the positive impact that phonics instructions could have in EFL classes, as has been argued throughout this paper.

REFERENCES

BELTRÁN-HERRERA, M. A.; ANDRADE-CHÁVEZ, L. L.; ÁLVAREZ-ROJAS, D. F. Pronunciation improvement in EFL Young learners through phonics instruction. *Rev. Praxis*, [s.l.]:v.12, 2016, p.52-62.

Cambridge Dictionary. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/ic?fallbackFrom=british-grammar>>. Acesso em: 30 de July de 2017.

CLECKER, Bob C. *Let's End Our Literacy Crisis*. Revised edition. Salt Lake City: American University and College Press, 2008.

CARSTAIRS-MCCARTHY, A. *An Introduction to English Morphology: words and their structures*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge Press, 1994.

DAVENPORT, David; JONES, Jeffery M. The Politics of Literacy. *Politics Review*. April/May, 2005, p. 45-57.

DÖRNYEI, Zoltán. *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

EHRI, Linnea C. et al. Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Education Research*. v. 71, n.3, 2001, p. 393 -447.

EIDE, Denise. *Uncovering the logic of English: A Common-Sense Approach to Reading, Spelling, and Literacy*. Minneapolis: Pedia Learning, 2012.

FLESCHE, R. *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper Collins Publishers, 1986.

HARDY, A. *An investigation to establish the impact of synthetic phonics on teaching children with English as an additional language to read*. Dissertation –Canterbury Christ Church University –Canterbury. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/h24Liv>> Acesso em: 14 jul. 2017.

JONES, Monica L. *Phonics in ESL Literacy Instruction: Functional or Not?* (Paper presented at the World Conference on Literacy (Philadelphia, PA, March 1996). 1996. 31p. Disponível em: <<http://www.literacyonline.org>>. Acesso em: 16 de novembro 2017.

KIM, JS. Research and the reading wars. In: Hess FM. *When Research Matters: How Scholarship Influences Education Policy*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2008. p. 89-111.

MADDOX, Krissy; FENG, Jay. *Whole Language Instruction vs. Phonics Instruction: Effects on Reading Fluency and Spelling Accuracy of First Grade Students*. (Presentation at Georgia Educational Research Association Annual Conference, October 18, 2013. Savannah, Georgia) Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545621.pdf>> Acesso em: 17 de novembro 2017.

MARTÍNEZ, A. M. M. Explicit and Differentiated Phonics Instruction as a Tool to Improve Literacy skills for Children Learning English as a Foreign Language. *Gist Education and Learning Research Journal*, [s. l.], v.5, 2011, p. 25-49.

NATIONAL READING PANEL (U.S). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington, D.C: U.S.: Government Printing Office, 2000.

PUREWAL, S. *Synthetic Phonics and the Literacy Development of Second Language Young learners*. 70 p. Thesis. (Master's Thesis at TESOL)- School of Education, University of Leeds, 2008. Available at: <<https://goo.gl/Jj2CQz>>. Accessed on: July 27, 2017.

ROSE, J. *Independent review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: DSCF publications, 2009.

_____. *Independent review of the teaching of early reading*. DfES, 2006.

ROWE, Ken. *Teaching Reading: report and recommendations*. [s.l.: s.n.], AUSTRALIA. Department of Education, Science and Training, 2005. Available at: <http://research.acer.edu.au/tll_misc/5/>. Accessed on: July 27, 2017.

SNOW, Catherine E; BURNS, M. Susan; GRIFFIN, Peg. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy of Sciences, National Research Council, 1998.

STAHL, Steven A.; OSBORN, Jean; LEHR, Fran. *Thinking and learning about print by Marilyn Jager Adams, a summary*. Urbana: Center for the study of reading, 1990.

TORGERSON, J. C.; BROOKS, G; HALL, J. *A Systematic Review of the Research Literature on the use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Department of Education and Skills, 2006.

U.S Department of Education. Disponível em: <https://www.ed.gov/> Acesso em: 27 de novembro de 2017.

WYSE, D.; GOSWAMI, U. Synthetic Phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*. 2008. pp. 691-710. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/berj.2008.34.issue-6/issuetoc>>. Acesso em: July 27, 2017.