

LING

**Novas práticas em pesquisa
sobre a linguagem: rompendo
fronteiras**

**Nildicéia Rocha
Angélica Rodrigues
Suzi Cavalari
(Org.)**

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**NOVAS PRÁTICAS EM PESQUISA
SOBRE A LINGUAGEM:
ROMPENDO FRONTEIRAS**

SÉRIE
TRILHAS LINGUÍSTICAS
n° 30 – 2018

**Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara**

Reitor: Sandro Roberto Valentini

Vice: Sergio Roberto Nobre

Diretor: Cláudio Cesar de Paiva

Vice: Rosa Fátima de Souza Chaloba

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Coordenadora: Marina Célia Mendonça

SÉRIE TRILHAS LINGUÍSTICAS Nº 30

Comissão Editorial da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa

Alessandra Del Ré

Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Anise de Abreu G. D'Orange Ferreira

Cristina Martins Fargetti

Jean Cristtus Portela

Marina Célia Mendonça

Odair Luiz Nadin da Silva

Rosane de Andrade Berlinck

Diagramação: Eron Pedroso Januskevictz

Normalização: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

**NOVAS PRÁTICAS EM PESQUISA
SOBRE A LINGUAGEM:
ROMPENDO FRONTEIRAS**

Nildicéia Rocha
Angélica Rodrigues
Suzi Cavalari
(Org.)

**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

Copyright © 2017 by FCL-UNESP Laboratório Editorial
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem : rompendo fronteiras /
Organizado por Nildicéia Rocha ; Angélica Rodrigues ; Suzi Cavaliari. –
N936 São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2018.
154p. ; 21 cm. - (Série Trilhas Linguísticas; 30)

ISBN: 978-85-7983-937-5

1. Linguagem e língua – Estudo e Ensino. 2. Lexicografia. 3. Semiótica.
I. Rocha, Nildicéia. II. Rodrigues, Angélica. III. Cavaliari, Suzi. IV. Série.

CDD 401

SUMÁRIO

Apresentação		
Nildicéia Rocha, Angélica Rodrigues e Suzi Cavalari		
The diachrony of <i>tener que</i> and other possession-based modal periphrases in Spanish		
Hella Olbertz	13	
As teorias semióticas face à fotografia		
Maria Giulia Dondero.....	37	
Pelos labirintos da percepção da fala: reflexões teóricas e análise do papel da duração na percepção de obstruintes no PB		
Vera Pacheco e Marian Oliveira	53	
A emergência da linguagem: os dados de percepção		
Christelle Dodane	71	
Resignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP)		
Mônica Ferreira Mayrink.....	93	
Formar professores de língua inglesa à distância: novas práticas, antigos desafios?		
Fernanda Costa Ribas.....	107	
Pedagogia do léxico e da tradução: novas práticas em pesquisa		
Adriane Orenha-Ottaiano e Paula Tavares Pinto	127	
Sobre autores e organizadores		145

APRESENTAÇÃO

Reúnem-se, nesta obra, alguns dos trabalhos apresentados no VI Seminário de Estudos Linguísticos (SELin), um evento promovido, conjuntamente, pelos Programas de Pós-Graduação em Linguística da UNESP, a saber, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, de Araraquara, e Programa de Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, de São José do Rio Preto. O tema “**Novas práticas em pesquisas sobre linguagem: rompendo fronteiras**” norteou as apresentações e discussões dessa edição do SELin e é também o elemento que confere unidade aos capítulos deste livro, uma vez que os trabalhos representam diferentes linhas de pesquisa e perspectivas teóricas dentro do escopo dos Estudos Linguísticos.

Sob a perspectiva da Gramática Funcional do Discurso, o trabalho da Profa. Dra. Hella Olbertz, intitulado “*The grammaticalization of the Spanish modal periphrasis tener que + infinitive: a Functional Discourse Grammar view*”, focalizou aspectos diacrônicos e sincrônicos do processo de gramaticalização da expressão perifrástica que expressa necessidade “*tener que + infinitivo*”, do Espanhol Peninsular. De acordo com a autora, a diacronia de *tener que* só pode ser compreendida ao se considerarem as expressões que a antecederam no espanhol medieval (*aver de, tener de e aver que*) e, a partir desse pressuposto, a pesquisadora buscou responder as seguintes questões: (i) como *tener que* se gramaticalizou e adquiriu diferentes funções no domínio de modalidade que expressa necessidade, e (ii) por que *tener que* se tornou tão popular em detrimento das expressões concorrentes. Olbertz concluiu que o processo de gramaticalização de *tener que* se caracterizou pela ampliação do

escopo, de acordo com a abordagem hierárquica de gramaticalização, proposta por Hengeveld (2013), passando pelos seguintes estágios (da esquerda para a direita, onde “<” significa ampliação do escopo): lexical < orientada para o participante < orientada para o evento < orientada para a proposição. Tal hierarquia deve ser lida da seguinte maneira: quando uma construção modal pode expressar orientação para o evento, isso implica que também pode expressar orientação para o participante, e quando pode expressar orientação para a proposição, significa que também pode expressar, tanto orientação para o evento, quanto para o participante.

No capítulo “**As teorias semióticas face à fotografia**”, Maria Giulia Dondero assinala que, embora diversos problemas suscitados pela imagem fotográfica (e especialmente a delicada questão do referente) tenham sido tratados por quase todas as ciências humanas (a sociologia, a antropologia, as ciências da informação e da comunicação e por abordagens do tipo histórico-artísticas), duas questões fundamentais para a semiótica carecem de uma reflexão mais profunda. Nesse sentido, a autora aborda (1) a análise das fotografias “**comprovadas**”, isto é, a caracterização da **especificidade** de cada imagem ou série de imagens **culturalmente situadas** – o que foi esquecido em detrimento de uma reflexão muito geral sobre a mídia, a técnica de produção; e (2) as práticas de produção/recepção e de uso, que classificaremos em **gêneros** e em **estatutos**. Considerando essas duas perspectivas de análise, a autora defende que, ainda que o campo da fotografia não possua nenhuma ontologia midiática específica, a ideia de que uma especificidade deve ser construída por outros meios além da mera técnica.

Na linha de pesquisa de fonética e fonologia, o trabalho das Profas. Dras. Vera Pacheco e Marian Oliveira, “**Pelos labirintos da percepção da fala: reflexões teóricas e análise do papel da duração na percepção de obstruintes no PB**”, parte da premissa de que a percepção da fala é um processo complexo que envolve aspectos físicos, biológicos, psíquicos e culturais. As pesquisadoras discutem as perspectivas monomodais e não-monomodais sobre percepção da fala a fim de embasar a análise do papel da duração na percepção das consoantes obstruintes do Português brasileiro

(PB). Os resultados da análise evidenciam que o processo de percepção da fala pode contar ao menos com dois mecanismos: a percepção a partir do conhecimento articulatório dos sons por parte do ouvinte e a partir das características acústicas do sinal sonoro.

A partir dos estudos de descrição da língua,, a Profa. Dra. Christelle Dodane (Université de Montpellier 3), com o texto “**A emergência da linguagem: os dados de percepção**”, focaliza a aquisição da língua materna tendo em vista que a percepção precede a produção, antes de mais nada, devido a uma questão fisiológica: no nascimento, o conduto vocal do bebê não está suficientemente desenvolvido para poder produzir outras coisas além de gemidos e gritos, e a capacidade da criança para produzir sons depende do quão desenvolvido se encontra seu corpo. Essa defasagem do ponto de vista da produção coloca em destaque a percepção da criança, que lhe permitirá se embeber de informações de seu meio-ambiente e de sua língua materna. Ela vai aprender progressivamente a identificar as características sonoras mais marcantes no seio do fluxo sonoro contínuo e, assim que estiverem memorizadas, a reconhecê-las. Diante disso, o texto inicia-se descrevendo as capacidades perceptivas dos bebês, no nascimento e no decorrer do primeiro ano de vida (capacidades de segmentação, sensibilidade à prosódia, aos fonemas e às palavras de sua língua materna) para, em seguida, tratar da maneira pela qual os adultos se adaptam a essas capacidades, utilizando um registro bem particular: a Linguagem Dirigida às Crianças.

Considerando o foco em questões de ensino e aprendizagem de línguas, o texto “**Ressignificando as TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC) e para o Empoderamento e a Participação (TEP)**”, a Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink (FFLCH – USP) discute inicialmente algumas possibilidades de uso de recursos tecnológicos no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, chamando a atenção para a necessidade de se converterem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC). A posteriori, avança na reflexão sobre um novo passo a ser dado em direção ao uso das tecnologias para o

Empoderamento e a Participação (TEP), também no contexto específico do ensino de línguas. Com o objetivo de desenvolver este percurso a autora valoriza a perspectiva da formação crítico-reflexiva do professor como sendo um caminho orientador da transformação da prática docente.

Nesta mesma perspectiva, o trabalho intitulado “**Formar professores de língua inglesa à distância: novas práticas, antigos desafios?**”, da Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas (ILEEL/PPGEL/UFU), problematiza a formação de professores no contexto a distância, voltando seu olhar para a perspectiva que graduandos, professores em formação inicial, apresentam de sua aprendizagem e formação em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, oferecido na modalidade a distância. A partir de dados gerados por meio de um questionário e de uma tarefa *on line* no *Moodle*, realizados em uma disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa, a pesquisadora analisa as crenças dos participantes que revelam que as novas práticas de comunicação e ensino-aprendizagem a distância agregam novos desafios, impostos pelas especificidades de EaD, a desafios antigos que permeiam os Cursos de Formação de professores de línguas em contextos presenciais.

Finalmente, fechando o livro, as Profas. Dras. Paula Tavares Pinto e Adriane Orenha-Ottaiano, em seu texto “**Pedagogia do léxico e da tradução: novas práticas em pesquisa**” apresentam uma nova linha de pesquisa dentro do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do IBILCE-UNESP. Segundo as autoras, essa linha de pesquisa busca analisar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do léxico, bem como da tradução, por meio de pesquisas que se utilizam de corpora eletrônicos. Justifica-se e difere dos “Estudos da Tradução”, por envolver discussões que visam à educação do tradutor, ao propor reflexões teóricas e práticas que promovem o desenvolvimento de habilidades tradutórias, baseado e dirigido por corpora (*corpus-based e corpus-driven*). Ademais, distingue-se da linha “Ensino e aprendizagem de línguas”, uma vez que está voltada especificamente para o ensino-aprendizagem do léxico, especialmente fraseológico, por

meio da utilização de ferramentas computacionais (*VocabProfile*, *AntConc*, *The Sketch Engine* etc.) e de outras tecnologias (*corpora on-line*). A “Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em corpora” também tem como propósito discutir e propor materiais didáticos resultantes da exploração e análise de corpora, bem como de obras fraseográficas. Prevê, ainda, por meio da análise de corpus de aprendizes, buscar um diagnóstico das dificuldades encontradas pelos mesmos no uso da língua, discutir suas produções escritas ou orais, possibilitando tanto a intervenção do docente, no sentido de elaborar atividades que atendam às suas necessidades, quanto a elaboração de materiais de ensino e de tradução baseados em corpora, os quais atestam o uso real e corrente dos idiomas tratados.

Espera-se que os trabalhos incluídos nesta obra possam contribuir para o trabalho do pesquisador que está em busca de novas práticas a fim de romper barreiras nas ciências da linguagem.

THE DIACHRONY OF *TENER QUE* AND OTHER POSSESSION-BASED MODAL PERIPHRASES IN SPANISH

Hella Olbertz

Introduction

Linguistic modality as expressed grammatically by means of modal auxiliaries and lexically by verbs, adverbs and adjectival constructions is frequently viewed in terms of possibility and necessity; a prominent example is Lyons (1977). Although this distinction has its origin in modal logic, it turns out to be useful in capturing the basic modal distinctions in a large number of languages as shown by Van der Auwera and Plungian (1998). As regards the definition of modality, I follow Narrog (2012, p.6): “A proposition [or a state of affairs, H. O.] is modalized if it is marked for being underdetermined with respect to its factual status, i.e. neither positively or negatively factual.” This definition implies that what is modalized in terms of necessity is not equal to being real or true, but marked for being required in some sense, or for being likely to be real or true.

This paper will discuss the historical development of the expression of modal necessity by means of the periphrasis *tener que* + infinitive, which roughly corresponds to English *have to* + infinitive and to the Portuguese infinitive constructions with *ter de* and

ter que.¹ The diachrony of *tener que* cannot be properly understood without also considering its predecessors and competitors in medieval Spanish *aver de* ‘have to’, *tener de* ‘have to’ and *aver que*. *Aver* (= modern Spanish *haber*) had a possessive meaning, which it gradually lost between the 13th and 17th centuries to become a true auxiliary for the expression of compound tenses, leaving *tener* as the only lexical expression of possession.

Before embarking on this diachronic study, let us first briefly consider the most important semantic values expressed by *tener que* in modern Spanish, and then consider its relation to the competing expressions of modal necessity. Let us begin with deontic modality, a modal distinction concerned with permission and obligation, of which, in the context of modal necessity, only obligation is relevant. Consider the following examples:

- (1) *sé lo que tengo que hacer y no hacer*
‘I know what I have to do and not to do’ (PRESEEA M23)²

- (2) *pues con doce años tendría que saberse hacer la cama*
‘so a twelve-year-old should know how to make up a bed’
(adapted from PRESEEA P41)

There is a difference between the types of obligation expressed in these examples. This is primarily due to the targets of the modalization: in (1) this is a specific human individual, whereas in (2) the target is not a specific person, but any girl or boy fulfilling

¹ As all these periphrases are constructed with an infinitive, it will suffice to mention the auxiliary and the nexus only in order to refer to the periphrastic construction. For a definition and explanation of the concept of periphrasis see Olbertz (1998).

² The abbreviation “PRESEEA” refers to the corpus by Moreno Fernández et al. (2007). The alphanumeric code identifies the speaker. The letters *S*, *M*, and *P* correspond to the educational levels *superior* (university), *media* (secondary school) and *primaria* (primary school) respectively; the letter is followed by the interview number. In the interest of readability, I have ignored several details of the PRESEEA transcription conventions in the examples. Pause indications have been substituted by punctuation.

the criterion of being 12 years old, which is linguistically reflected through the impersonal or pseudo-passive reflexive form of the main verb *saber*. Following Hengeveld (2004), I will refer to this difference as participant-orientation (example 1) *versus* event-orientation (example 2).

A quite different case is found in the following example:

- (3) *La carne tuvimos que tirarla: la humedad la había corrompido.*
'We had to throw away the meat, it had gone off due to the humidity.'
(J. Llamazares, *Luna de Lobos*, quoted from Olbertz 1998, p.380)

Example (3) expresses what, following Narrog (2012), I will term 'circumstantial modality', in which the source of the modality is not the will of an individual or some kind of norm as in (1)-(2), but it is an external circumstance or an inanimate entity incapable of will. In the present case, it is the rotten state of the meat that forces the subject referents to take the action of disposing of it.

Example (4), finally, is an expression of epistemic modality:

- (4) – *¿tú crees ahora que:- que hay mucho problema de: delincuencia y cosas de estas aquí en- en Alcalá? [...]*
– *yo creo que- yo creo que tiene que haber como en todas las ciudades*
'– do you think that- that there are lots of problems of... delinquency and things like that here in- in Alcalá?
– well I think that- I think that there must be like in every city' (PRESEEA S09)

However, the use of *tener que* as an expression of epistemic modality is relatively infrequent: a random selection of 117 tokens of *tener que* from the oral PRESEEA-corpus yields only 10 unambiguously epistemic cases (OLBERTZ; GASPARINI-BASTOS, 2013, p.283). The expression of epistemic necessity corresponds to prop-

osition-oriented modality, i.e. the expression of the more or less strong belief of the speaker in the truth of a given proposition.³ We have now have seen three different targets of modal necessity: (i) the participant in its relation to a state of affairs, (ii) the state of affairs itself, and (iii) the propositional content. Following Hengeveld (2004, 2017) and Hengeveld and Mackenzie (2008), my hypothesis with respect to the grammaticalization of *tener que* is that the course of grammaticalization proceeds from the lexicon to participant-orientation, then to event-orientation and only in a later stage to proposition-orientation.

Having considered the most important semantic domains *tener que* is able to express, let us now turn to *tener que* in relation to its competitors, i.e. *haber de* (= Old Spanish *aver de*), the impersonal construction *haber que* (= Old Spanish *aver que*) and the Latin-based ‘true’ modal *deber* and its free variant *deber de* ‘must’. In the following variants of examples (1)-(4), *tener que* will successively be substituted by the three alternative periphrastic expressions in the order *haber de* (a), *haber que* (b) and *deber* (c):

- (1) a. *sé lo que he de hacer y no hacer*
 ‘I know what I have to do and not to do’
 b. *≠ sé lo que hay que hacer y no hacer*
 ‘I know what has to be done and what not’
 c. *sé lo que debo hacer y no hacer*
 ‘I know what I must do and not do’

Although (1a)-(1c) are all pragmatically felicitous expressions of modal necessity, the meaning of (1b) is different: being an impersonal construction, *haber que* cannot express participant-oriented deontic necessity, i.e. deontic necessity targeted at a specific individual; rather, it expresses event-oriented necessity.

Let us now apply the same procedure to (2):

³ I will not deal with objective epistemic modality, i.e. epistemic modality that is not related to truth commitment but to the probability of the occurrence of an event, because it seems to be largely irrelevant to modal necessity; for more details see Olbertz and Honselaar (2017).

- (2) a. *pues con doce años habría de saberse hacer la cama*
'so a twelve-year-old should know how to make up a bed'
b. *pues con doce años habría que saber hacer la cama*
'so a twelve-year-old should know how to make up a bed'
c. *pues con doce años debería saberse hacer la cama*
'so a twelve-year-old should know how to make up a bed' (PRESEEA P41)

Given the fact that (2) is not targeted at a specific person, all of these alternatives are semantically equivalent. Whereas the non-specific reference continues to be expressed by means of the reflexive main verb form in (2a) and (2c), in (2b) it is the periphrastic auxiliary that expresses non-specific reference and therefore the main verb *saber* is not reflexive.

The application of the substitution test to (3) and (4) will prove further semantic differences. Let us first consider the alternatives to (3):

- (3) a. *La carne hubimos de tirarla: la humedad la había corrompido.*
'We had to throw away the meat, it had gone off due to the humidity.'
b. ≠ *La carne hubo que tirarla: la humedad la había corrompido.*
'The meat had to be thrown away, it had gone off due to the humidity.'
c. ≠ *La carne debimos tirarla: la humedad la había corrompido.*
'We should have thrown away the meat: it had gone off due to the humidity.'

Whereas (3a) is synonymous to (3), (3b) expresses an event-oriented variant of the circumstantial necessity. But the only way to make sense of (3c) is a deontic interpretation, which illustrates the fact that *deber* cannot express circumstantial modality.

The following reformulations of a shortened version of the answer in (4) show an important restriction on impersonal *haber que*:

- (4) a. *yo creo que ha de haber [delincuencia] como en todas las ciudades*
‘I think that there must be [delinquency] like in every city’
- b. \neq *yo creo que hay que haber [delincuencia] como en todas las ciudades*
‘I think that there needs to be [delinquency] like in every city’
- c. *yo creo que debe haber [delincuencia] como en todas las ciudades*
‘I think that there must be [delinquency] like in every city’

The variant (4b), which is clearly inappropriate in this context, is illustrative of the fact that *haber que* cannot express epistemic meanings, as has been observed earlier by e.g. Gómez Torrego (1999), García Fernández et al. (2006).

In sum, only *haber de* covers exactly the same modal meanings as *tener que*. Nevertheless, in my corpus of spoken Peninsular Spanish, PRESEEA de Alcalá de Henares, (MORENO FERNÁNDEZ et al., 2007), *tener que* is much more frequent than *haber de*. As can be gathered from Table 1, even the semantically less flexible *haber que* is more popular than *haber de*, both in oral and written usage. The latter is represented here by a small corpus of late 20th century Spanish literary prose (LIT).⁴

⁴ The literary sources used in Table 1 are short stories and fragments of novels published between 1970 and 1990. For more information see Olbertz (1998).

Table 1 – Frequencies of possession based expressions of modal necessity in Modern Spanish

	<i>tener que</i>	<i>haber que</i>	<i>haber de</i>	totals
PRESEEA (443,533 words)	816 77.5%	232 22%	5 0.5%	1,053 100%
LIT (106,836 words)	94 60.6%	40 25.8%	21 13.6%	155 100%

Source: Author’s own elaboration.

Table 1 confirms Fernández de Castro’s (1999, p.191-193) claim that *haber de* has become restricted to written usage in present-day Spanish.

The aim of this paper is to provide the answer to two questions. Firstly, how did *tener que* develop from the lexicon to grammar and how did it acquire its different functions within the domain of modal necessity? Secondly, why has *tener que* become so popular to the detriment of its competitors? In order to answer these questions, I will first consider the development of *tener que* in relation to its predecessors and competitors *aver de*, *tener de* and *aver que* in Old Spanish (section “Medieval *aver de* and *tener de* and the early use of *aver que* and *tener que*”), and then account for the development of *tener que* and its relation to the other constructions from the 16th to the 20th century (section “The rise of *tener que* to the detriment of its competitors”). I will end with my conclusions.

All examples quoted in the remainder of this paper from 1100 to 1975 are from the *Corpus diacrónico del español (CORDE)* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2016) and those from 1975 to 2004 are from the *Corpus de referencia del español actual (CREA)* (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2016).

Medieval *aver de* and *tener de* and the early use of *aver que* and *tener que*

Aver de belongs to the immediate Latin heritage and is the most frequent possession-based expression of modal necessity in Old Spanish, whereas the innovative modal construction *tener de* remains relatively marginal. *Aver que* and *tener que* come into

existence in the Old Spanish period, but show almost no signs of grammaticalization. I will first consider *aver de* and *tener de* and will then turn to *aver que* and *tener que*.

The following examples from early medieval prose texts are illustrative of the degree of grammaticalization of *aver de*:⁵

- (6) *Madre siempre fuistes sabidor que yo auia de morir.*
'Mother, you always knew that I had to die / was going to die.'
(1250, Anónimo, *Poridat de poridades*)

- (7) *Et preguntale de las costumbres & de las leyes que auemos de auer en nuestra tierra*
'and ask him about the customs and the laws which we have to have in our land'
(1248, Alfonso X, *General estoria*)

- (8) *E por eso dixo ysayas el profeta hablando de aquella grand paz que auia de ser en la nasçençia suya [...]*
'And therefore the profet Isaiah said speaking about that great peace that there was to be at His birth [...]' (1293, Anónimo, *Castigos*)

None of these examples is compatible with the possessive meaning of *aver*: in (6) the main verb is intransitive, i.e. there is no possible possessee argument for *aver*, in (7) it combines with 'itself', i.e. with possessive *aver*, and in (8) the 'main' verb is a copula, i.e. a semantically empty linguistic item (HENGEVELD, 1997). We can conclude from these examples that, in this construction, *aver* has lost all restrictions that an originally possessive verb might impose on its context, which is indicative of a high degree of grammaticalization.

⁵ Old Spanish *aver* is connected to the infinitive by means of the prepositions *a* or *de*, inherited from late Latin *habere ad* and *habere de*, and incidentally also occurs without a preposition. Both *a* and *de* are in use until the end of the 15th century, but in the 16th century the preposition *a* was definitively ousted by *de*. See Yllera (1980).

As regards the meaning of *aver de*, (6) is ambiguous between a modal and a future reading, while in example (7) a necessity reading is the most probable one, and in (8) *aver de* expresses futurity. The future reading of *aver de* coexists with the modal reading until early modern Spanish. The explanation for the association of *aver de* with the future lies in the fact that both have the same origin in Latin, i.e. *habēre* + infinitive and infinitive + *habēre*, which were basically equivalent (PINKSTER, 1987).

On analogy with *aver de*, the equally possession-based *tener de* arises in the course of the 13th century and gains a certain frequency in the 14th century. Consider example (9):

- (9) *Pero antes hablaré con vos algunas cosas que tengo de hablar.*
'But first I will tell you some things I have to tell.'
(1300-1305, Anónimo, *Libro del cavallero Cifar*)

In this example *tener* and the infinitive *hablar* share both the first person subject and the object referent *algunas cosas*, i.e. there is no sign of grammaticalization in this example.

However, in the 15th century already *tener de* shows the same signs of grammaticalization as *aver de* observed in (6)-(8) above:

- (10) *miremos a los tiempos presentes en los quales fallaremos no pocas ni pequeñas caídas e infortunios de grandes, infantes, condes y caualleros; e que esfuerço tengo de tener quando bien lo miro*
'let us look at the present times in which we will find neither few nor small errors and disgrace of noblemen, princes, counts, and gentlemen; and what an effort I have to make when I take a closer look at this'
(1445, F. de la Torre, *Libro de las veynte cartas e quistiones*)

- (11) *y yo como aquel que en el rigor y discordia te tengo de ser enemigo podría ser que en la concordia te seré leal amigo.*
'and me, as in that hardship and discord I have to be / will be your enemy, may be in concord I will be a faithful friend to you.'
(1482-1492, G. Rodríguez de Montalvo, *Amadís de Gaula*)

In (10) finite *tener* combines with 'itself', i.e. the infinitive of possessive *tener* and in (11) it modifies the copula *ser*, which is a meaningless linguistic item. Consequently, in both cases a possessive reading of *tener* is excluded. As regards the semantics of *tener de*, the construction has not only inherited the necessity meaning from *aver de*, which is expressed in (10), but also its future meaning: (11) allows for both interpretations.⁶

In sum, *aver de* is highly grammaticalized in the first Spanish texts already and expresses the meaning of modal necessity but has also a temporal meaning of future. The semantically equivalent Old Spanish innovation *tener de* has grammaticalized to the same degree as *aver de* by the end of the medieval period. In addition, it should be noted that *tener de* never becomes really frequent: a count from the *Corpus del Español* (DAVIES, 2002), *aver de* is always at least five times as frequent as its early competitor.

The first occurrences of *aver que* and *tener que* date from the 13th century, *aver que* being probably a bit older than *tener que*. Both are possessive verbs with *que* introducing a weakly headed or headless non-finite relative clause as in the following examples of *aver que*.

⁶ It should be noted that this account of *tener de* is not concerned with the much older *ser tenido / tenido* + infinitive, which Garachana Camarero (2016) proves not to be a passive form of *tener de*, as has been claimed in earlier publications.

- (12) *non puede ser que yo non vaya a aquella isla, ca non has que temer en ir yo a aquel lugar*
'it cannot be that I don't go to that island, since you have nothing to fear when I go to that place' (literally: 'you have not which (to) fear')
(1251, Anónimo, *Calila e Dimna*)
- (13) *el castillo[...] çercolo & combatieronlo tanto fasta que los de dentro non oujeron agua que beuer.*
'they encircled the castle and fought until those that were inside had no water to drink.' (literally: '[they] had no water which (to) drink')
(1325, Anónimo, *Crónica de veinte Reyes*)

In (12) there is no lexical head of the non-finite relative clause, and in (13) the lexical head is the noun *agua* 'water'. The examples of *tener que* are analogous:

- (14) *pidiol mercet quel diesse alguna ayuda. E sant paulino non touo que dalle.*
'he asked him kindly to give him some help. And Saint Paul had nothing to give to him.' (literally: 'had not which (to) give') (1270, Alfonso X, *Estoria de Espanna ...*)
- (15) *nin tenemos pan que comer nin otra cosa ninguna*
'neither do we have bread to eat nor any other thing'
(literally: 'have we bread which (to) eat') (1275, Alfonso X, *General Estoria*)

There is no lexical head in (14), and there is a nominal lexical head in (15). Syntactically, the examples are like the lexical *tener de* construction in (9): the subject always has a human referent, who is both the possessor of *aver* and *tener* respectively and the actor of the verb in the infinitive; the (empty) head refers to both the possessee and the patient argument of the verb in the infinitive, *temer* 'fear' in (12), *beuer* 'drink' in (13), *dar* 'give' in (14) and *comer* 'eat' in

(15). Interestingly, almost all the early uses of these constructions are negative, therefore the headless cases are not entirely headless, because *nada* ‘nothing’ is implicated as a head. Consequently, these constructions are not at all grammaticalized. Semantically, the relative construction has the effect that these lexical constructions differ from the lexical *tener de* construction in (9), in that they tend to be difficult to interpret in terms of necessity; rather, they can more readily be read as purposive constructions, expressing the (lack of the) possession of something that serves some purpose: ‘water to drink’ in (13), ‘nothing to give’ in (14) and ‘bread to eat’ in (15).

Now consider the construction in (16):

- (16) *mucho tengo que vos gradescer por el bien que de vos me viene*
‘much I have to thank you for the good things which
come to me from you’
(literally: ‘Much I have which (to) thank you’)
(1482-1492, G. Rodríguez de Montalvo, *Amadís de*
Gaula)

Despite having the same syntactic properties as the above examples, (16) differs from these in two ways: (i) it is expressed in positive terms and (ii) it allows for a reading in terms of necessity, which is probably caused by both the marked position and the weakness of the head *mucho* ‘much’. Although still of a lexical nature, this example may be seen as a first indication of the grammaticalization process to follow.

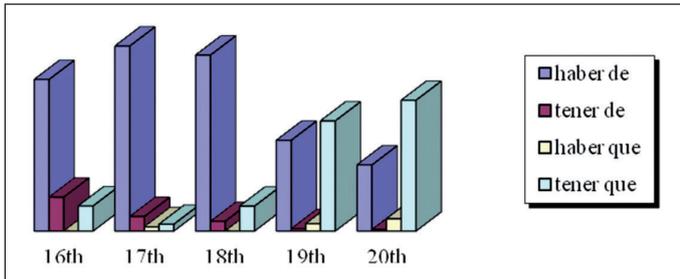
There are very few occurrences of *aver que* and *tener que* in Old Spanish; in CORDE they total less than 30. It is only in the post-medieval period that *tener que* becomes more frequent and *aver que* becomes an impersonal construction.

The rise of *tener que* to the detriment of its competitors

It is useful for a better understanding of the post-medieval developments to consider the quantitative relations between the four competing constructions from the 16th to 20th century.

The data represented in Figure 1 are based on narrative texts from CORDE and CREA and restricted to the forms of the preterite-stems of the auxiliaries (*hub** and *tuv**), yielding the perfective past and the past subjunctive forms.⁷

Figure 1 – Possession-based expressions of necessity (16th to 20th century)



Source: Author's own elaboration.

With respect to the 20th century, this figure does not show the extreme differences between *haber de* and *tener que* to be seen in Table 1, and it also provides a different picture of the relevance of *haber que* than Table 1 does. This difference is due to the fact that the table is based on late 20th and early 21st century material.

In the remainder of this section, I will show how *tener que* develops from a marginal lexical construction in Old Spanish to the most popular grammatical expression of modal necessity in modern Spanish. I will first briefly consider its immediate com-

⁷ I chose this procedure because taking all forms into account would have led to an obligatory random selection of the data, which would have made a comparison impossible. The data from 1500 to 1950 are taken from all kinds of narrative prose in CORDE. The data from 1950 to 2000 are a mix of CORDE (until 1975) and CREA (1975-2000). As CREA is relatively larger than CORDE, I took only novels into account in that period. My count excludes the idiom *tener que ver* 'have to do with', which is highly frequent in the 16th century already (94 hits for *tiene que ver* 'has to do with' in CORDE), long before modal *tener que* began to play a role of any importance. However, Bauman (2016), who approaches the diachrony of *tener que* from a constructionalist perspective, claims that *tener que ver* is relevant for the grammaticalization of modal *tener que*.

petitor *aver que*, predominantly spelled as *haber que* from the 16th century onward, and then I will turn to the grammaticalization of *tener que*. This section will end with a discussion of my findings.

After a short life as an alternative to *tener que*, *haber que* disappears in its personal use in the course of the 15th century and takes on an impersonal function. The impersonal use of *haber que* is based on the existential function in which *aver / haber* can be found incidentally in the 13th century already. The existential use came about through the fusion of the 3rd person singular of the present tense *ha* ‘it has’, with the Old Spanish particle *y* ‘there’, to yield *hay* ‘there is’, literally ‘there it has’. It is important to note that existential *haber* maintains its transitive syntax, i.e. its only argument is an object.

Initially *hay que* is very infrequent and restricted to the present tense, spreading to other tenses in the course of 16th century. Example (17) is representative of the first occurrences of *hay que*:

- (17) *Cypressi. [...] se ponian en las casas delos muertos por que este linaie de arbol despues quele cortan nunca torna a nasçer como del muerto ya no hay que esperar*
‘Cypresses. [...] they were put in the houses of the dead, because this type of tree, after pruning it, will never become alive again, in the same way as there is nothing to expect any more of the dead’ (literally: there it has not which (to) expect)
(1490, A. de Palencia, *Universal vocabulario en latín y en romance*)

In the impersonal construction in (17), *que* continues to introduce a headless relative construction, and there is no necessity meaning involved. However, what is different is that there is no longer a first argument, which is, of course, inherent in the very impersonal nature of the construction.

In the second half of the 16th century *hay que* is increasingly used for the expression of necessity:

- (18) *en los bienes eternos hay que saber cómo se han de pedir.*
‘with respect to eternal goods it is necessary to know how they have to be asked for.’ (1553-1556, C. de Villalón, *El cróton de Cristóforo Gnofose*)

In this example, an existential reading of *hay* is no longer possible for two reasons. The first reason is a semantic one: obviously, *cómo se han de pedir* ‘how they have to be asked for’ is an argument of *saber* ‘know’, rather than of existential *hay*. The second reason is a syntactic one: the fact that the argument follows the infinitive *saber* rather than the form *hay*, prevents its interpretation as the object referent of *haber*. Therefore, the only possible interpretation of *haber que* in (18) is that of an impersonal expression of necessity. As a consequence, *que* is no longer a relative pronoun but just a nexus between *haber* and the infinitive, and what was a biclausal construction has now become a monoclausal one.

From the 13th century onward, impersonal necessity was predominantly expressed by means of the lexical construction *ser menester* ‘be necessary’. In the course of the 19th century *menester* becomes obsolete, and *haber que* becomes more frequent in this function: whereas in the 18th century there are 862 cases of *es menester* in CORDE against 502 of *hay que*, in the 19th century, *hay que* takes the lead with 4,647 against 829 tokens of *es menester*. In present-day Spanish, *ser menester* is an archaism.

The functional change of *haber que* described above is one of the causes of the increasing frequency of *tener que*. In the 16th century *tener que* becomes more frequent than *tener de*, which is reflected in the increasing necessity reading of *tener que*:

- (19) *Ah, señor don Fruela, suplico a vuesa merced en cortesía entre, que tengo que hablarle dos palabras.*
‘Ah, sir mr. Fruela, may I ask you please to be so kind as to come in, as I must have a word with you.’ (1656, F. B. Quirós, *Aventuras de don Fruela*)

As in the case of (18) it is the word order, i.e. the fact that *dos palabras* follows the verb *hablar* ‘speak’ which precludes a reading of *tener* as a possessive verb and *que* as a relative pronoun, because *dos palabras* cannot be the possessee argument of *tener*. Therefore, like in the case of *haber que* described above, *que* is no longer a relative pronoun in this construction, but functions in the same way as the meaningless preposition *de* in *haber de*. However, although (19) is a case of a monoclausal construction, as opposed to the Old Spanish uses described in the previous section, the use of *tener* in (19) is compatible with a possessive reading, because with a different word order, a (weakly) possessive reading would still be possible:

- (19) a. *tengo dos palabras que hablarle*
literally: ‘I have two words to speak with you’

With very few exceptions, *tener que* continues to be used with transitive verbs with human referents, which are compatible with a possessive reading of *tener* in the same way as (19), until the 18th century when *tener que* begins to be used frequently with intransitive verbs:

- (20) *el día siguiente tenía que ir a una villa que distaba cuatro leguas*
‘on the next day he had to go to a village that was four miles away’
(1758, J. F. de Isla, *Historia del famoso predicador Fray Gerundio ...*)

Cases like (20) are no longer compatible with a possessive reading of *tener*, because there is no argument to fulfil a possessee-function. This means that in the periphrasis, *tener* has lost part of its original selection restrictions. Nevertheless, there still is a restriction with respect to the first argument, which must have a human referent.

Semantically, the obligatoriness of the human referent in the period from the 16th century onward, which is illustrated by means of (19) and (20), boils down to the fact that *tener que* expresses participant-oriented modality.

In the 19th century, when the frequency of *tener que* exceeds that of *haber de*, *tener que* begins to be used systematically with non-human subject referents:

- (21) *Así, para romper la tierra virgen, para arrancar la raíz de las silvestres flores, tiene que ser muy profundo el sulco [sic] del arado;*
'Therefore, in order to break the new soil, in order to pull up the roots of wild flowers, the furrow of the plough must be very deep.'
(1850, C. Coronado, *Jarilla*)

In this example, apart from the fact that *tener que* modifies a copula, which has been identified as indication of advanced grammaticalization in the context of *aver de* and *tener de* in the previous section, the subject referent is a non-human concrete entity, *el sulco del arado* 'the furrow of the plough', which cannot be interpreted as a possessor argument. In (22), *tener que* is used with a series of intransitive verbs that have an event as their argument, *la mayor parte de la acción de los individuos* 'the largest part of the activities of individuals':

- (22) *la mayor parte de la acción de los individuos tiene que convertirse, ejercerse y aplicarse hacia el trabajo, hacia la existencia, hacia la vida social, precaria, mísera y necesitada.*
'the largest part of the activities of individuals has to be transformed, be executed and be applied to work, toward survival, toward an uncertain, miserable and poor social life.' (1848, N. P. Díaz, *Los problemas del socialismo*)

Therefore, *tener que* does not express participant-oriented modality in (21) and (22), since participant-oriented modality

implies that the targeted individual has, in principle, the choice to participate or not in a given event. Rather, the target of modal evaluation in (21) and (22) is the event itself.

It is only in the first part of the 20th century that we find unambiguously epistemic uses of *tener que*:

- (23) *Es muy posible que un día se pueda decir: si el vodka y el mezcal son primos hermanos, tiene que haber un grado de parentesco igual entre mexicanos y rusos.*

‘It is very well possible that once one can say: if vodka and mescal are cousins, there must be a family relationship of the same degree between Mexicans and Russians. (1940, J. Moreno Villa, *Cornucopia de México*)

This example is clearly a case of proposition-oriented epistemic necessity, because what the modal expression modifies is a non-factual propositional content, “an imaginary world” as Hengeveld and Mackenzie (2008, p.144) dub it, which has no reality outside the imagination of the writer. The capability of expressing epistemic modality corresponds to the state of grammaticalization of *tener que* in its present-day usage. However, as mentioned earlier, *tener que* does not (yet) fulfil the epistemic function very frequently.

Why did *tener que* become so popular? Of the three competitors of *tener que*, *tener de* plays only a marginal role, *haber que* turns into an impersonal construction and as such ceases to be a full competitor, so what remains to be explained is why *tener que* is presently ousting *haber de*. There are two developments that can explain this. First, *haber* loses its lexical meaning of possession between the 15th and the 16th centuries. Hernández Díaz (2006) shows that, whereas in the 13th century *haber* is the predominant expression of possession (91% of 567 tokens), in the 16th century it has a possessive meaning in only 13% of 221 tokens, the remainder being taken over by *tener*. In the 17th century *tener* is the only possessive verb. Secondly, *haber* becomes the only perfect auxiliary in the course of the 16th century, which considerably increases the ‘grammatical load’ of this

verb. These are probably the most important driving forces of the grammaticalization of *tener que* and the gradual elimination of *haber de* from the modal domain. A third aspect, which is in part a consequence of the first two, is that *tener* continues to be used in true relative constructions of the purposive type, headed as in (24) and headless as in (25).

(24) *Tengo una tarea que cumplir*

‘I have a task to fulfil’ (*El País*, 02/06/1985: ‘Una lotería macabra’)

(25) [conversation about the senselessness of being member of a commercial book-club]

al año ya no tengo que pedir, no tengo, porque [...] hay una serie de cosas que no me interesa

‘within a year’s time I don’t have anything to order any more, I don’t, because [...] there are a number of things I’m not interested in’

(*Habla culta de Madrid*, quoted from Olbertz 1998, p.255)

The continuing association of *tener que* with the construction type that is characteristic of its lexical origin, as illustrated in examples (14)-(16), probably is a further cause of its vitality.

Conclusions

In this paper I have shown how the modal periphrasis *tener que* develops out of a headless or weakly headed relative construction in a period in which other possession-based periphrases expressed the meaning of modal necessity. The description of the process of grammaticalization confirms my hypothesis mentioned in the introduction: (i) between the 16th and the 19th century, *tener que* expressed participant-oriented modality; (ii) when *tener que* began to be applied to verbs with non-human subjects, the applicability of the periphrasis widened in the sense that it

also could express event-oriented modality; (iii) in the first half of the 20th century, *tener que* came to express epistemic modality thus being applied to propositional contents. This means that this process of grammaticalization is a process of scope increase, as indicated by Hengeveld (2017), which can be captured in the hierarchy in (26):

- (26) proposition-orientation > event-orientation > participant-orientation

This hierarchy should be read as follows: when a modal construction can express event-orientation, this implies that it can also express participant-orientation, and when it can express proposition-orientation, this implies that it can also express both event-orientation and participant-orientation.

However, there are at least two problems that remain for further research. First, it may have been observed that all the cases of modal necessity in (19)-(22) belong to the circumstantial rather than to the deontic domain. Although there is no doubt that *tener que* did and does express deontic modality as well, it may be that due to its purposive origin *tener que* is typically apt for the expression of circumstantial modality. This is why I suspect that in the case of *tener que* it is circumstantial modality rather than deontic modality that gave rise to the epistemic meaning. This would confirm Narrog's (2012) view that the traditional idea according to which epistemic modality develops out of deontic modality is based on a misunderstanding. Finding out about this would imply a detailed diachronic analysis of the semantics of *tener que*. There has been some research done on this subject by Blas de Arroyo and González Martínez (2014), but this is of little use for the solution of this question, because the authors' criteria for semantic classification are entirely different from the ones used here.

The second problem is the question how *aver de* came to acquire the meaning of necessity, although it is based on the semantically neutral construction in Latin:

(27) *de ... somniis quid habemus dicere*

‘what can we say about dreams?’

(Cicero, first century B.C., quoted from Pinkster (1987, p.207)

Pinkster (1987) shows that this construction type is future-oriented and that its interpretation in modal terms depends on the context. In (27), for instance, a possibility interpretation is more probable than a necessity interpretation. A possible motivation for the grammaticalization of the necessity meaning may be the analogy with the collocation *aver menester (de)*, literally ‘have need of’, which is highly frequent from the earliest Spanish texts onward. However, I believe that a fully satisfactory answer to the question of the origin of the necessity reading of *aver de* can only be given in a study of Latin, which is, however, outside the scope of the present paper.

Acknowledgements

I am indebted to Hongmei Fang, Olga Fischer, Beatriz Goaveia Garcia Parra, Lois Kemp, Leo Lemmers and Suzi M. Spatti Cavalari for their valuable comments on earlier versions of this paper. All remaining errors are mine.

REFERENCES

BAUMAN, J. From possession to obligation via shifting distributions and particular constructions. **Diachronica**, Amsterdam, v.33, n.3, p.297-329. 2016.

BLAS DE ARROYO, J.; GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. ¿Qué tengo que / de hazer?: variación y cambio lingüístico en el seno de las perífrasis de infinitivo de textos escritos de impronta oral en el español clásico. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, Amsterdam, v.7, n.2, p.241-274, 2014.

DAVIES, M. **Corpus del Español**: 100 million words, 1200s-1900s. 2002. Available online at: <<http://www.corpusdelespanol.org>>. Accessed: 24th Feb. 2017.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, F. **Las perífrasis verbales en el español actual**. Madrid: Gredos, 1999.

GARACHANA CAMARERO, M. La expresión de la obligación en la Edad Media: Influencias orientales y latinas en el empleo de ser tenido/tenido *ø/a/de* + infinitivo. In: LÓPEZ SERENA, A.; NARBONA JIMÉNEZ, A.; QUESADA DEL REY, S. (Ed.). **El español a través del tiempo**: Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar. Sevilla: Ed. Universidad de Sevilla, 2016. p.497-514.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. et al. **Diccionario de perífrasis verbales**. Madrid: Gredos, 2006.

GÓMEZ TORREGO, L. Los verbos auxiliares: las perífrasis verbales de infinitivo. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Ed.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. v.2. p.3323-3389.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (Ed.). **Morphology**: a handbook on inflection and word formation. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. v.2. p.1190-1202.

HENGEVELD, K. Meaningless words. **Alfinge**, Córdoba, v.9, 171-186, 1997.

HENGEVELD, K. A hierarchical approach to grammaticalization. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Ed.). **The grammaticalization of tense, aspect, and modality**: a functional perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. In press.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE J. L. **Functional discourse grammar**: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HERNÁNDEZ DÍAZ, A. Posesión y existencia: la competencia de tener y haber y haber existencial. In: COMPANY COMPANY, C. (Ed.). **Sintaxis histórica de la lengua española**: Primera parte: La frase verbal. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. v.2. p.1055-1160.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MORENO FERNÁNDEZ, F. et al. **La lengua hablada en Alcalá de Henares**: Corpus PRESEEA – Alcalá. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2007. 3 v.

NARROG, H. **Modality, subjectivity, and semantic change**: a crosslinguistic perspective. Oxford: Oxford University Press, 2012.

OLBERTZ, H. **Verbal periphrases in a Functional Grammar of Spanish**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

OLBERTZ, H.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Objective and subjective deontic modal necessity in FDG – evidence from Spanish auxiliary expressions. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (Ed.). **Casebook in Functional Discourse Grammar**. Amsterdam: Benjamins, 2013. p.277-300.

OLBERTZ, H.; HONSELAAR, W. The grammaticalization of Dutch moeten: modal and post-modal meanings. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Ed.). **The grammaticalization of tense, aspect, and modality**: a functional perspective. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017. In press.

PINKSTER, H. Strategy and chronology of the development of future and perfect tense auxiliaries in Latin. In: HARRIS, M.; RAMAT, P. (Ed.). **Historical development of auxiliaries**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987. p.193-223.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Banco de datos CORDE**: Corpus diacrónico del español. Available at: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>>. Accessed: 24th Feb. 2016.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Banco de datos CREA:** Corpus de referencia del español actual. Available at: <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>. Accessed: 24th Feb. 2016.

VAN DER AUWERA, J.; PLUNGIAN, V. Modality's semantic map. **Linguistic Typology**, Berlin, v.2, p.79-124, 1998.

YLLERA, A. **Sintaxis histórica del verbo español:** las perífrasis medievales. Zaragoza: Depto. de Filología Francesa, Universidad de Zaragoza, 1980.

AS TEORIAS SEMIÓTICAS FACE À FOTOGRAFIA¹

Maria Giulia Dondero

Introdução

Os diversos problemas suscitados pela imagem fotográfica (e especialmente a delicada questão do referente) foram tratados por quase todas as ciências humanas: a sociologia, a antropologia, as ciências da informação e da comunicação e por abordagens do tipo histórico-artísticas.

Todos esses trabalhos visam estudar a fotografia a partir de uma reflexão sobre a mídia em geral, ou a partir de uma história das técnicas, deixando de lado duas questões fundamentais para a semiótica:

1. a análise das fotografias “**comprovadas**”, isto é, a caracterização da **especificidade** de cada imagem ou série de imagens **culturalmente situadas** – o que foi esquecido em detrimento de uma reflexão muito geral sobre a mídia, a técnica de produção;

2. as práticas de produção/recepção e de uso, que classificaremos em **gêneros** e em **estatutos**. Entendemos por **gênero visual** uma genealogia de imagens caracterizadas pela mesma **arquitetura enunciativa**, a saber, por uma mesma configuração **intersubjeti-**

¹ Traduzido do francês por Taís de Oliveira. A autora e a tradutora agradecem a Jean Cristtus Portela e a Elizabeth Harkot de La Taille pelas sugestões sobre os termos da tradução.

va do espaço (DONDERO, 2013, 2016). Cada texto, cada imagem propõe sempre um modo de observação particular. A semiótica greimasiana chama esse modo de observação proposto pelas textualidades de “enunciação enunciada”, enquanto a semiótica de Umberto Eco (1986) chama de *intentio operis*: trata-se, nos dois casos, de orientações de leitura que visam construir discursivamente (enquanto simulacro) um “leitor modelo”. Os gêneros (o retrato, a paisagem, a natureza morta) se caracterizam pela enunciação enunciada, ou seja, pela composição textual, e pelas normas de recepção, estas influenciadas pelos estatutos aos quais os primeiros pertencem.

Por **estatuto** entendemos a estabilização das práticas de interpretação e de institucionalização das fotos nos domínios sociais (artístico, científico, histórico-documentário, ético-político, privado – a foto-lembrança, a foto de família, a foto turística).

A questão dos usos, das práticas e dos estatutos fotográficos foi levantada por Pierre Bourdieu (1965) no seu livro *Un art moyen*. Em semiótica, com exceção das obras de Jean-Marie Floch (1985, 1986), que faz o esforço de classificar as práticas fotográficas em um quadrado semiótico (práticas dos historiógrafos, dos artistas, dos inventores, dos amadores), de Jean-Marie Schaeffer (1996), de Anne Beyaert-Geslin (2009) e de Basso Fossali e Maria Giulia Dondero (2011), não existe nenhuma problematização dos estatutos no âmbito dos quais a imagem adquire sentido.

Neste texto, propomos retomar os trabalhos de semiótica que marcaram os estudos do campo interdisciplinar da fotografia e avançar a partir deles: o objetivo principal é fornecer algumas pistas para estudar, de um ponto de vista semiótico, a imagem fotográfica enquanto objeto tomado nas práticas de uso e de interpretação diversificadas no âmbito dos estatutos sociais (arte, ciência, religião).

Não levaremos em conta os trabalhos de Roland Barthes porque consideramos que sua abordagem é contrária ao nosso projeto. Sua pesquisa sobre a especificidade da fotografia, resumida pela célebre fórmula “isso-foi” (“*ça a été*”), foi nociva para o desenvolvimento da teorização dessa mídia. Desde as primeiras páginas de

A *câmara clara*, Barthes (2015) afirma que **a fotografia é invisível**, já que não é ela que vemos, mas aquilo que ela mostra, seu objeto. A fotografia é, assim, destituída de qualquer espessura enunciativa e nenhuma referência é feita à sua composição nem ao ponto de vista a partir do qual ela foi feita. Deste modo, Barthes propõe considerar a matéria fotográfica como uma “opacidade alucinatória do referente impossível de ser tratada”, que **resiste** ao conceito de representação e a todo tipo de teorização acerca de seu papel social.

Para ilustrar nossa perspectiva, examinaremos a teoria da fotografia de Philippe Dubois (1998), que se autodeclara pragmático, mas que na realidade visa o **noema da fotografia**. A busca de uma especificidade da mídia leva a uma tautologia: a foto é sempre um índice do real. Assim, todo esforço de reflexão se desvanece diante das evidências: a evidência do índice!

Em seguida, comentaremos o trabalho de Floch, que analisa a composição singular de cada fotografia esquecendo, contudo, a questão dos meios² de produção. Para não cair na mesma ontologização da foto de Barthes e de Dubois, nota-se no seu trabalho uma forte indiferença com relação à questão da mídia: Floch parece analisar a fotografia como se a relação com o objeto fotografado não fosse pertinente para sua significação. A questão do indício, conforme trataremos adiante, é totalmente eludida, assim como a questão da técnica.

Resumindo, poderíamos afirmar que Dubois se dedica a construir uma **metafísica** da mídia fotográfica, ao identificar na noção de índice a especificidade da foto (a foto é entendida como um índice de algo real), enquanto Floch se dedica a caracterizar cada foto buscando a especificidade das construções discursivas de cada uma, mostrando que **a foto em si constrói novas formas do real**. Em suma, o ponto de vista realista de Dubois se opõe ao espírito construtivista de Floch.

² N.T.: *médium/média* do texto original foram traduzidas, até aqui, como mídia/mídias. No entanto, por uma questão de uso do português, em certas expressões, como essa, optamos por meio/meios. Assim, as palavras mídia(s) e meio(s) referem-se à mesma palavra do texto original; sempre fazendo referência ao suporte ou aos aparatos que **medeiam** (dá a possibilidade do uso dos dois termos no português) a produção dos textos em questão.

Para corrigir essas duas posições, defenderemos a ideia de que uma mídia, mesmo que dependente de uma técnica produtiva, não se resume a ela. **A fotografia é sempre um indício, mas nem sempre funciona como um vestígio:** o vestígio não é uma condição de significação *a priori* de cada imagem fotográfica, mas um **efeito de sentido**, um resultado desta, que se torna pertinente em certos estatutos da imagem fotográfica; é o caso do estatuto documentário, por exemplo, mas raramente do estatuto artístico.

1. O debate dos anos 80: enunciado *vs* mídia

A semiótica de Philippe Dubois (1998), pragmática e filo-peirceana, teve certo sucesso e se tornou uma referência na teorização da foto. Essa abordagem reduziu a significação da fotografia ao ato da instauração, sem atentar nem às formas visuais, nem às práticas de recepção e de comunicação (e, no entanto, sua abordagem é definida como pragmática!). Ao invés de multiplicar os instrumentos metodológicos para dar conta de diversas ocorrências fotográficas, Dubois reduziu o funcionamento da mídia a um noema: índice do real. A enunciação é considerada apenas como ato produtivo, o que Dubois chama de “situação de realização”, abarcando os componentes psicológicos e técnicos. Por outro lado, a configuração discursiva do enunciado, a saber, o produto dessa enunciação, não é estudado.

A semiótica desenvolvida pela Escola de Paris, sobretudo por Floch, escolhe, em contrapartida, o enunciado visual como unidade pertinente de análise, e mais precisamente **os indícios do ato enunciativo no enunciado** (o que chamamos de “enunciação enunciada”)³ e a leitura plástica da imagem. Essa abordagem tem

³ É importante distinguir a enunciação enquanto instância discursiva logicamente pressuposta pelo enunciado da enunciação enquanto ato não-discursivo (referencial) ligado à situação de comunicação. Além disso, a enunciação enquanto instância discursiva logicamente pressuposta se difere também da enunciação enunciada. Esta está relacionada às marcas (ou indícios) analisáveis no enunciado e tem função de simulacro das instâncias do ato enunciativo: “Frequentemente insistimos numa confusão lamentável entre a enunciação propriamente dita, cujo modo de existência é ser o pressuposto lógico do enunciado,

o mérito de desontologizar o discurso sobre a imagem fotográfica separando-o da especificidade midiática e de se abrir, portanto, à variedade de estratégias enunciativas⁴.

O que a semiótica greimasiana de Floch coloca em evidência não é o procedimento genético do texto – que é, de todo modo, **excluído** da imagem e de qualquer tipo de discurso –, mas as formas que dirigem a semantização da própria imagem, isto é, as condições de emergência do sentido. Isso significa que o objetivo das análises semióticas das imagens é chegar a uma descrição dos percursos semânticos ativados pelas imagens e de construir, portanto, uma **validade intersubjetiva das descrições**. No entanto, é preciso atentar para o fato de que Floch adere a uma teoria do discurso que defende a valorização da **forma** do plano da expressão, e, como consequência, a indiferença da **substância** do plano da expressão na geração do sentido do texto. A teorização de Floch (1986) em *Formes de l’empreinte* acaba por ter como resultado frustrante a anulação de toda especificidade midiática, ao ponto de as observações analíticas conduzidas sobre as fotos serem tomadas como passíveis de transposição também para outras substâncias visuais, tais como a pintura. A seguir, explicaremos essa nossa afirmação.

Nas suas análises, Floch visa legitimar as teses do teórico de arte Heinrich Wölfflin (2006) e mostrar que as “óticas” clássicas e barrocas funcionam **transversalmente** às diferentes substâncias da expressão (pictórica, fotográfica, escultural etc.). Em um nível mais

e a **enunciação enunciada** (ou narrada), que é apenas o simulacro que imita, dentro do discurso, o fazer *enunciativo*: o ‘eu’, o ‘aqui’ ou o ‘agora’, encontrados no discurso enunciado, não representam de maneira nenhuma o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação. A enunciação enunciada deve ser considerada como constituindo uma subclasse de enunciados que se fazem passar como sendo a metalinguagem descritiva (mas não científica) da enunciação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 128, entrada enunciação, grifos do autor).

⁴ A estratégia enunciativa concerne à espessura intersubjetiva de cada enunciado, e até mesmo ao fato de que cada imagem é o resultado de uma tomada de posição (espacial, cognitiva, pragmática e passional) do produtor proposta ao espectador. Cada imagem é ao mesmo tempo o resultado de uma operação transitiva (o registro de algo que está ali) e de uma operação intransitiva (as escolhas internas ao próprio registro). Ver a esse respeito os trabalhos de Louis Marin.

geral da teoria semiótica, isso significa que as formas são consideradas equivalentes em pintura e em fotografia, já que Floch leva em conta somente a sintaxe “visual” das imagens – e não uma **sintaxe polissensorial** (FONTANILLE, 2004), que está relacionada à substância das imagens.

Ao contrário de Floch, é preciso levar em conta as **assimetrias** das formas semióticas, que dependem das diferentes substâncias expressivas que as suportam. Há também práticas enunciativas cristalizadas e práticas receptivas diferentes na produção artística pictórica e na produção artística fotográfica. A imagem fotográfica e a imagem pictórica veiculam hábitos perceptivos e interpretativos derivados de diferentes práticas de recepção; os suportes e as texturas são diferentes, assim como os locais de exibição e as práticas que as geram.

O limite da teoria greimasiana clássica está no fato de que ela aborda as imagens fotográficas englobando-as, e de certa forma asfixiando-as, numa teoria geral do discurso. Uma teoria geral do discurso não classifica as textualidades segundo as mídias produtivas nem segundo os canais sensoriais por meio dos quais a informação é acessível: nesse sentido, a classificação pelas substâncias da expressão trairia as posições tomadas pela semiótica discursiva, que encontra no percurso gerativo do conteúdo seu fundamento. Na verdade, o conteúdo de um texto é definido por Greimas (GREIMAS; COURTÉS, 2008) como fundo comum de diferentes semióticas: segundo Greimas, a generalidade do conteúdo encontraria **em seguida** uma correspondência na particularidade da expressão.

Essa concepção explica a aproximação que Floch (1986) faz entre a foto *Nu n° 53* de Brandt e os *guaches* de Matisse: é verdade, como afirma Floch, que as duas imagens em questão pertencem a uma “forma semiótica” comum, mas o fato de que elas sejam produzidas por gestualidades de criação diferentes não pode ser esquecido! Floch, como Greimas, visa construir uma teoria que não distingue ontologicamente os diferentes discursos segundo as substâncias da expressão e os canais sensoriais de recepção; essa é a razão pela qual ele recusa dar pertinência aos **meios de produção**,

em favor das **formas significantes, transversais às mídias produtivas**. Para Floch, as formas significantes dizem respeito à forma da expressão e não à substância da expressão.

Sobre esse assunto, Jacques Fontanille, em *Soma et séma* (FONTANILLE, 2004) e *Corps et sens* (FONTANILLE, 2011), obras que teorizam a polissensorialidade, propõe uma distinção por **sintaxes figurativas** que remete à inscrição de formas sobre um suporte por meio de um ato de escrita com um utensílio. Os trabalhos de Fontanille não levam em conta a sintaxe do vestígio como **gesto específico** da fotografia, dado que, no âmbito da produção fotográfica, outras sintaxes frequentemente passam a ser consideradas, como a sintaxe sensório-motora (pensemos no movimento das mãos do fotógrafo no instante da captura), e que, inversamente, outras mídias podem funcionar segundo uma sintaxe do vestígio: é o caso da pintura e da gravura. A princípio, podemos dizer que a sintaxe sensório-motora é **típica** da pintura, mas que podemos encontrá-la também no domínio da escrita, por exemplo, enquanto que a sintaxe do vestígio é **típica** da fotografia, mas nem uma nem outra pode ser definida como **exclusiva** e **específica** de uma dada mídia. A sintaxe sensório-motora – típica do fazer pictórico – pode ser, por exemplo, levada em conta pela fotografia. Pensemos nas marcas deixadas no texto pelo ato sensório-motor da produção: o desfocado (*le flou*). A falta de foco é um caso de autenticação da imagem fotográfica segundo uma apropriação sensório-motora graças à qual o texto fotográfico preserva a vibração de sua produção: o fotógrafo fixa não somente o objeto, mas o movimento de seu próprio ato fotográfico. Ocorre a mesma coisa em pintura: o gesto de disposição da cor é uma assinatura corporal do produtor. O efeito borrado coloca em cena a sensório-motricidade enquanto duração e ritmo do movimento produtor, ao mesmo tempo em que problematiza a estabilização figurativa do mundo. A falta de foco é uma estratégia enunciativa que imita a sintaxe da nossa propriocepção, isto é, ela tenta remediar a falta constitutiva de proprioceptividade do dispositivo por meio de estratégias enunciativas que tentam representá-la.

Tudo isso nos leva a afirmar que a gênese de todo tipo de discurso remonta sempre a um vestígio e que seria necessário distinguir os gestos produtivos e as superfícies de inscrição características das diferentes sintaxes do plano da expressão, ao invés de declará-lo como específico da fotografia. Seria necessário então distinguir a sintaxe do vestígio que é empregada na fotografia daquela que concerne à pintura, à escrita, ao cinema etc.

O esquema abaixo visa resumir as propostas examinadas:

Tabela 1 – Resumo

<i>Autor</i>	<i>Relação entre técnica e textualidade visual</i>	<i>Relação entre plano da expressão e plano do conteúdo</i>
DUBOIS	A técnica determina o significado de cada imagem	O plano da expressão da imagem é considerado como inarticulável com um conteúdo específico
FLOCH	A significação de cada imagem independe da especificidade técnica	O plano do conteúdo está relacionado à <i>forma</i> da expressão, mas não à <i>substância</i> da expressão
FONTANILLE	A significação é dada pela articulação das configurações visuais da foto e do fazer fotográfico	O plano do conteúdo está relacionado à <i>forma</i> e à <i>substância</i> da expressão da imagem

Fonte: Basso Fossali e Dondero (2011, p. 58).

Parece-nos que a posição de Fontanille consegue dar conta de uma característica da fotografia (ser um vestígio de luz) sem generalizá-la nem a tornar exclusiva da fotografia; pelo contrário: a semiótica do vestígio (FONTANILLE, 2004) torna-se um dispositivo que permite olhar de outro modo a relação entre foto, pintura, escrita etc., pois ela não encerra as diferentes substâncias visuais em espécies que tornam diferentes imagens **incomensuráveis** entre si (o risco que Dubois corre) ou, ainda, **indiferentes quanto a suas mídias** (o risco corrido por Floch).

2. Os estatutos da fotografia

Já esboçamos, anteriormente, que as diferentes práticas de recepção determinam diferentes percursos interpretativos do enunciado fotográfico. Na verdade, o significado de cada imagem deriva não somente de suas configurações figurativas e plásticas, mas do fato de ela ser antes de qualquer coisa um objeto cultural que se constrói no âmbito de uma negociação social que depende da gramática de valores específica de um domínio (arte, ciência, religião etc.). Por essa razão, o nível **global** de análise (e sobretudo o estatuto segundo o qual um enunciado visual é socialmente classificado e interpretado) aparece como o ponto de partida para compreender e identifica o nível **local** do enunciado (imagem única, série de imagens etc.).

As práticas interpretativas são criadoras, no sentido em que elas enunciam novamente o enunciado. Assim, cada enunciado é uma estratificação da enunciação, não somente aquela da produção, mas também aquelas que colocam a imagem dentro de séries, de intertextos, de corpora etc. Isto significa que uma mesma configuração discursiva em imagem, figurativa e plástica, pode significar coisas diferentes segundo o estatuto no interior do qual ela está posicionada. Um exemplo claro disso é o **desfocado**: ele pode funcionar como uma experiência metalinguística no interior das práticas artísticas do começo do século XX, como testemunha do risco corrido pelo repórter no caso de uma reportagem de guerra (BEYAERT-GESLIN, 2009), como a revelação de um ser transcendental no caso da foto espírita do começo do século XX (DONDERO, 2005) ou da foto artística de Duane Michals (DONDERO, 2009), como um erro na foto turística ou de família (DONDERO, 2007), ou, ainda, como uma falha na foto policial. Em cada caso, a relação entre formas e substâncias da expressão e formas do conteúdo mudam de acordo com os diferentes parâmetros de semantização que o estatuto ao qual a imagem pertence torna pertinentes. Examinaremos tais questões mais detidamente, levando em conta, sobretudo, as imagens dos estatutos artístico, privado e científico.

2.1. Arte e a reprodutibilidade da fotografia

Para introduzir a questão dos estatutos, abordaremos a possibilidade de reprodução da fotografia e suas diferentes tiragens.

A maioria dos pesquisadores tem oposto a imagem artística à imagem documental; assim fizeram Bourdieu, Floch, Schaeffer etc. Alguns teóricos defenderam essa oposição partindo de uma distinção de natureza ontológica: as fotos artísticas são artísticas em razão de sua configuração visual, de suas características discursivas internas (virtuosidade, experimentação formal, reflexividade etc.), enquanto as outras são documentais porque servem a um objetivo que lhes é exterior. Nós, ao contrário, partimos de uma distinção que leva em conta as práticas de produção e de utilização das imagens, como, por exemplo, a sacralização do original único no caso da foto artística. Tal sacralização não é pertinente no caso da fotografia documental, consagrada à encenação de eventos da atualidade e frequentemente publicada na imprensa. Neste caso, a tiragem original não tem nenhuma importância nem nenhuma pertinência em termos de significação: as fotos de imprensa podem ter um número ilimitado de tiragens; até mesmo seu enquadramento pode ser modificado, pela supressão de partes. Por outro lado, no caso das imagens artísticas, consideradas como autográficas segundo os termos de Nelson Goodman (2006), espera-se que cada zona, cada detalhe e até mesmo as bordas da imagem sejam sintaticamente e semanticamente densos. No entanto, para que se compreenda melhor essa afirmação, detenhamo-nos um momento nas práticas produtivas e interpretativas da foto artística.

A fotografia foi legitimada como arte tardiamente por diferentes razões. O que, dentre outros motivos, impediu por muito tempo a fotografia de entrar no domínio da arte foi sua **reprodutibilidade**. A fotografia foi pensada e teorizada inicialmente como imagem que não possui um **original**, isto é, um texto **único** em que são inscritos indícios do ato sensorio-motor de produção – como acontece no caso dos indícios do gesto do pintor. Segundo essa concepção (contida em “*Pequena história da fotografia*”, de Walter Benjamin, 1994), somente o negativo ou o daguerreotipo

podem atingir o estatuto de obras de arte, porque eles estão **diretamente** ligados ao ato produtivo: somente ao original da obra é que se pode atribuir um sentido suplementar, isto é, um campo semântico ligado ao **indício sensível** de sua instauração. A aura da qual Benjamin fala é necessariamente aquilo que coloca em relação o presente da recepção com o passado da produção – a saber, a aura é definida como “[...] uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p. 101).

Segundo a teoria de Benjamin, deveríamos concluir que, se a partir de um negativo único pode-se produzir uma série de tiragens diferentes, a questão da tiragem autêntica não tem sentido. Para o teórico alemão, a sacralidade aural do original se esgota devido à extensão quantitativa das diferentes tiragens. Além disso, a fotografia, diferentemente da pintura, é considerada uma arte mecânica, que não é traçada por uma sensoriomotricidade antropomórfica.

Se, por outro lado, levarmos em conta a distinção formulada por Nelson Goodman (2006) entre as artes autográficas, que têm sua autenticidade ligada à história de produção, e as artes “alográficas”, autenticáveis por meio da “identidade ortográfica” (*sameness of spelling*), a imagem fotográfica poderia ser classificada como **obra autográfica de objeto múltiplo**. Nosso ponto de vista difere, assim, do de Benjamin, já que consideramos a fotografia tão autográfica quanto a pintura, pois as formas da impressão fotográfica remontam à história de sua produção, portanto a um **evento de posicionamento corpóreo único**. Devemos, entretanto, deixar claro que as diferentes tiragens que se podem obter a partir de um só negativo (autográfico) são múltiplas e autênticas (é por isso que chamamos as fotos de “obras autográficas de objeto múltiplo”). Isto significa que o fotógrafo deve escolher uma técnica e um calibre para a tiragem, a fim de **individualizar** o original fotográfico. Graças às escolhas de tiragem, as tiragens fotográficas não seriam simplesmente ocorrências do negativo, comparáveis a execuções de uma partitura musical (alografia), mas, ao contrário, elas passariam ao estatuto de obras autônomas e não-reprodutíveis (autografia).

2.2. Práticas de sacralização

Normalmente, quando abordamos as práticas de sacralização das imagens, pensamos imediatamente em práticas que dependem da produção (única e original). Entretanto, há também outras formas de sacralização, próprias à recepção. Essas práticas de manipulação são típicas da foto de estatuto privado, como a imagem religiosa (imagem piedosa) ou a foto de família. Neste caso, as práticas de sacralização do objeto-foto são muito diferentes do campo artístico, mesmo as duas visando à sacralização de *um* objeto único, o que, no caso da foto de família, torna-se pertinente pela manipulação do **suporte** fotográfico, valorizado por sua biografia e seu envelhecimento.

O objeto fotográfico artístico é valorizado como objeto único porque ele revela a mão e o olho do artista que o produziu e que decidiu o tipo de sua tiragem, a qualidade do papel, as configurações de iluminação que são originais e únicas; ao contrário, no caso da fotografia de família, a foto vira única e sacralizada devido à **pátina**, a saber, devido ao vestígio deixado pelo tempo e pelo uso no objeto-foto. No caso da foto artística, é a produção da foto por um determinado autor que produz o efeito de sacralização, enquanto que no caso da foto de família é a biografia da foto que faz dela um objeto de memória e de culto – aqui sacraliza-se a corporeidade dos usuários e o suporte desgastado da foto (EDWARDS; HART, 2004). Temos um exemplo célebre da sacralização da foto de família em *A câmara clara* de Barthes (2015): trata-se da foto de sua mãe tirada no Jardim de Inverno. Este objeto-foto envelheceu e preservou uma pátina que transporta Barthes de volta à juventude de sua mãe: é o papel “de um sépia empalidecido”, assim como os cantos mastigados, que produzem a pátina sacralizante.

2.3. Goodman entre arte e ciência

Antes de concluir, abordaremos rapidamente as diferenças entre a imagem de estatuto artístico e a imagem de estatuto cien-

tífico, que já desenvolvemos mais longamente em outros trabalhos (DONDERO, 2010; DONDERO; FONTANILLE, 2012).

Se muito frequentemente a imagem artística significa por si mesma, a imagem científica, ao contrário, adquire significação na cadeia de imagens no interior da qual ela é produzida, assim como na sua função de instrumento de exploração e na sua eficácia na resolução de problemas. A imagem científica nunca está isolada. Sempre deve ser possível recuperar as imagens que precederam ou que geraram as imagens científicas, assim como os parâmetros de produção que as tornaram possíveis e graça aos quais elas adquiriram o estatuto de imagem justificada e justificável.

Partindo das distinções de Goodman entre autografia e alografia, afirmamos que, assim como o quadro, a fotografia artística é um exemplo de imagem autográfica, já que ela não possui notação, ao contrário das artes alográficas. Os textos autográficos, conforme Goodman, não são gerados por um alfabeto de signos e não podem, portanto, ser executados e reexecutados, o que é o caso dos textos alográficos, como, por exemplo, a partitura musical, composta por um sistema notacional a partir do qual se pode medir a exatidão das execuções. A foto científica, ao contrário da fotografia artística, é produzida por uma notação, obtida por coleta de dados e cálculo, que se deve executar com exatidão. Lembremos que Goodman concebe a notação como um conjunto de regras de composição; a notação garante a possibilidade de múltiplas execuções, como é o caso da partitura musical, já que ela se manifesta como um conjunto de signos disjuntos e diferenciados, portanto reutilizáveis e recombináveis. A notação é composta por signos articulados e funciona como um texto de instruções prestando-se a diferentes execuções. Ao contrário, o regime autográfico diz respeito a textos sintacticamente e semanticamente densos que não são reproduzíveis nem reexecutáveis por meio de regras.

Há, portanto, a possibilidade de controle e de manipulação da imagem científica, possibilidades essas que não estão presentes na foto artística – como demonstram as práticas de direitos autorais e de proibição de modificações, por menores que sejam, na fase da tiragem. A foto científica, por meio dessa possibilidade de con-

trole, posiciona-se do lado oposto das práticas de semantização da imagem artística, que se apoia na sacralização dos originais; as práticas de manipulação da imagem científica pedem para serem **compartilhadas, compartilháveis e modificáveis**. É a possibilidade de manipulação sucessiva da imagem científica que a torna eficaz. As imagens científicas existem para serem transformadas, testadas, verificadas, enquanto as imagens artísticas devem ser interpretadas como unidades fixas, separadas, sacralizadas.

Considerações finais

Para concluir, podemos afirmar que, evidentemente, concordamos com Floch que o campo da fotografia não possui nenhuma ontologia midiática específica, mas defendemos também a ideia de que uma especificidade deve ser construída por outros meios além da mera técnica. Como acabamos de mostrar, acreditamos que existem duas maneiras de fazê-lo: por meio da análise da substância do plano da expressão e da análise da estratificação enunciativa dos gêneros e das práticas estatutárias que permeiam a imagem fotográfica.

REFERÊNCIAS

BASSO FOSSALI, P.; DONDERO, M.G. **Sémiotique de la photographie**. Limoges: Pulim, 2011.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. Obra original de 1980.

BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.91-107. (Obras Escolhidas, v.1). Obra original de 1931.

BEYAERT-GESLIN, A. **L'image préoccupée**. Paris: Hermès Lavoisier, 2009.

BOURDIEU, P. et al. **Un art moyen, essais sur les usages sociaux de la photographie**. Paris: Minuit, 1965.

DONDERO, M. G. L'énonciation énoncée dans l'image. In: COLAS-BLAISE, M.; PERRIN, L.; TORE, G.M. (Org.). **L'énonciation aujourd'hui**. Limoges: Lambert Lucas, 2016. p. 343-369.

DONDERO, M. G. Rhétorique et énonciation visuelle. **Visible**, Limoges, n. 10. p. 9-31, 2013.

DONDERO, M. G. Sémiotique de l'image scientifique. **Signata: Annales des sémiotiques = Annals of Semiotics**, Liège, n.1, p.111-176, 2010.

DONDERO, M. G. **Le sacré dans l'image photographique: Études sémiotiques**. Paris: Hermès-Lavoisier, 2009.

DONDERO, M. G. Les pratiques photographiques du touriste entre construction d'identités et documentation. **Communication et Langage**, Paris, n. 151, p. 21-38, 2007.

DONDERO, M. G. L'iconographie de l'aura: du magique au sacré. **E/C. Rivista dell'Associazione Italiana di Studi Semiotici**, Palermo, 2005. Disponível em: <<https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/30146/1/Iconographie%20de%20l'aura%20Dondero%20EC.PDF>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

DONDERO, M. G.; FONTANILLE, J. **Des images à problèmes: Le sens du visuel à l'épreuve de l'image scientifique**. Limoges: Pulim, 2012.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1998. Obra original de 1983.

ECO, U. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986. Obra original de 1979.

EDWARDS, E.; HART, J. (Org.). **Photographs, Objects, Histories**: on the Materiality of Images. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2004.

FLOCH, J.M. **Les formes de l’empreinte**: Brandt, Cartier-Bresson, Doisneau, Stieglitz, Strandt. Périgueux: Fanlac, 1986.

FLOCH, J.M. **Petites mythologies de l’œil et de l’esprit**: Pour une sémiotique plastique. Paris; Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985.

FONTANILLE, J. **Corps et sens**. Paris: PUF, 2011.

FONTANILLE, J. **Soma et Séma**: Figures du corps. Paris: Maisonneuve et Larose, 2004.

GOODMAN, N. **Linguagens da Arte**: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos. Trad. Vítor Moura e Desidério Murcho. Lisboa: Gradiva, 2006. Obra original de 1968.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008. Obra original de 1979.

SCHAEFFER, J.M. **A imagem precária**: sobre o dispositivo fotográfico. Campinas: Papyrus, 1996. Obra original de 1987.

WÖLFFLIN, H. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. Trad. João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Obra original de 1915.

PELOS LABIRINTOS DA PERCEPÇÃO DA FALA: REFLEXÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DO PAPEL DA DURAÇÃO NA PERCEPÇÃO DE OBSTRUENTES NO PB

**Vera Pacheco
Marian Oliveira**

Apresentação

A percepção da fala, como várias outras habilidades humanas, está longe de ser um processo simples e mono fatorial. É uma atividade complexa, que envolve aspectos físicos, biológicos, psíquicos, culturais entre vários outros. É, pois, um processo que se caracteriza por um labirinto de ações que têm como alvo final uma compreensão possível do mundo que está a nossa volta, dentre várias compreensões possíveis.

Diante disso, a investigação da percepção da fala também não é uma tarefa fácil. Em meio a esse labirinto, a pergunta que se coloca é: que caminho tomar? Que aspecto estudar? Como em jogo de quebra cabeças, precisamos definir se devemos considerar o todo e perder de vista a peça do jogo que nos interessa, ou focarmos a peça de nosso interesse e deixar de lado o todo.

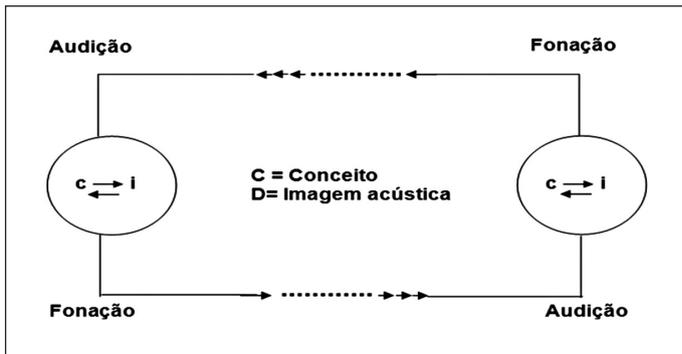
Decisões metodológicas devem ser tomadas em meio à complexidade que é o apaixonante e envolvente objeto de investigação que se chama percepção da fala. Mas ao tomar qualquer uma dessas decisões na investigação da percepção da fala - trilhar um ou outro caminho desse labirinto, focar em uma peça do jogo ou nele todo -, teremos perdas e ganhos, inevitavelmente. Em qualquer uma das decisões metodológicas tomadas, riscos terão que ser assumidos, conclusões deverão ser modalizadas.

Envolvidas pelo encantamento da percepção da fala, escolhemos abordar neste trabalho algumas reflexões sobre as teorias mais significativas da percepção da fala e apresentar resultados de pesquisa sobre o papel da duração no processo de percepção das consoantes obstruintes do PB.

O que é a percepção da fala

Ao delimitar o lugar da língua nos fatos da linguagem, Saussure (1970) apresenta a seguinte representação do circuito da fala:

Figura 1 – Representação do circuito da fala



Fonte: Saussure (1970, p. 20).

Por essa representação, observamos que Saussure deixa bem delimitada, nesse circuito, a existência da audição, como parte essencial desse processo. Para ele, nesse circuito, temos como distinguir facilmente as partes físicas (ondas sonoras), das fisiológicas

(fonação e audição), das psíquicas (imagens verbais e conceitos). A imagem verbal, como ressalta Saussure (1970, p. 20), “não se confunde com o próprio som e que é psíquica, do mesmo modo que o conceito que lhe está associado”.

Apesar de Saussure não mencionar em nenhum minuto sequer a palavra percepção, a sua descrição do circuito da fala deixa evidente o papel desse processo na realização do ato comunicativo e o quão complexo ele o é, não sendo somente fisiológico, mas também físico e psíquico.

A grande questão posta na reflexão sobre a percepção da fala, e que não fica evidente na representação esquemática do autor, é a influência mútua dessas três partes na execução desse processo que pode ser descrito, para fins didáticos, como sendo constituído de duas etapas inseparáveis e sem fronteiras entre si: a etapa da audição e da compreensão.

Assim, para que a percepção da fala se efetive, contamos, num primeiro momento, com a captação das ondas sonoras que nos cercam, o que ocorre por meio da audição, que é um importante sentido porque participa ativamente no processo de comunicação. É pela audição que os seres humanos são capazes de ouvir os sons da fala sem que seu interlocutor esteja, necessariamente, sendo visto. Para depreender os sons da natureza e os sons da fala, o ser humano possui um complexo sistema de detecção sonora, que é o ouvido, de anatomia sofisticada.

Podemos definir a percepção da fala como sendo a extração de significado do complexo sinal acústico produzido pelo falante e na associação desse sinal a funções de ordens linguísticas, como a gramática da língua, a escolha de palavras, bem como com as expectativas do falante e do ouvinte que são afetadas por questões culturais. Nesse sentido, portanto, a fala não pode ser separada da linguagem (HAWKINS, 1999).

A percepção não é apenas um modo de audição; pelo contrário, é a forma como o som é interpretado e como ele faz sentido. É por meio desse mecanismo que temos o processamento da forma linguística sobre o conhecimento geral, independentemente, em princípio, da forma de *input* da informação.

Algumas propostas teóricas procuram explicar o fenômeno de percepção da fala. Essas teorias podem partir do princípio de que a percepção da fala seja 1) monomodal, que pode ocorrer a partir da consciência da produção dos gestos articulatórios ou a partir da audição, ou 2) não monomodal, ou seja, pode envolver audição, visão, etc. Na seção seguinte são apresentadas algumas reflexões sobre as teorias monomodais e não monomodais da percepção da fala.

Teorias da percepção da fala

As teorias monomodais da percepção da fala

Para dar conta de explicar a percepção da fala, dentro das correntes monomodais da percepção da fala, duas grandes hipóteses são aventadas: a) a percepção da fala ocorre a partir de gestos articulatórios, parte da produção, portanto, e, por isso, tem base articulatória; ou b) a percepção da fala ocorre a partir do sinal acústico, sem qualquer ligação com a produção, e, por conseguinte, tem base puramente auditiva.

A primeira hipótese é a base da Teoria Motora da Produção e Percepção da fala idealizada por Liberman et al. (1967), que, levando em conta a complexidade do sinal da fala, elaboraram a seguinte pergunta: o que há de especial na fala que a faz trabalhar eficientemente? A resposta dada pelos mesmos autores é: a fala não é um alfabeto acústico, mas um código particular e particularmente especial. Segundo eles, a partir de um ponto de vista funcional, o código da fala reúne exigências especiais da comunicação humana, propriedades do sistema auditivo e vocal que evoluíram muito antes da própria língua.

Esses autores defendem a hipótese de que a habilidade humana de perceber os sons da fala não pode ser atribuída ao mecanismo geral de audição e percepção. Mas, pelo contrário, depende de um módulo especializado que é específico da fala, único para a espécie humana, inato e parte de uma especialização maior para a linguagem.

A segunda hipótese para explicar a percepção da fala, qual seja, a de que esse processo ocorre a partir do sinal acústico, sem qualquer ligação com a produção, e, conseqüentemente, tem base puramente auditiva, é a base da Teoria Quântica da Percepção da Fala, proposta por Stevens (1972, 1989).

Um dos postulados dessa teoria é a de que a relação entre os parâmetros articulatórios e o *output* acústico não é linear, uma vez que parâmetros acústicos são relativamente insensíveis a uma mudança grande no parâmetro articulatório.

A questão posta por essa teoria é a de que existe um número considerável de articulações diferentes que podem ser realizadas no trato vocal. Naturalmente, todas essas diferentes possibilidades de articulação sonora não são usadas em uma mesma língua, já que uma língua possui número restrito de sons que efetivamente compõem o seu sistema fonológico.

De um modo geral, a questão colocada pela Teoria Quântica é: por que os sistemas fonológicos das línguas possuem um número restrito de sons, se pode haver um número considerável de possibilidades articulatórias?

A explicação dada para essa questão é que regiões de platôs do sinal acústico sejam correlatos de traços distintivos. Dessa forma, os contrastes linguísticos envolvem diferenças entre as regiões quânticas. Todas as regiões quânticas definem sons contrastivos e todos sons contrastivos diferem-se quanticamente.

Se considerarmos as bases subjacentes em cada uma dessas teorias, podemos afirmar que as mesmas entendem que a percepção da fala tem natureza monomodal: ela tem sua base nos gestos articulatórios, como propõe a Teoria Motora, ou tem sua base na audição, de acordo com a Teoria Quântica.

As teorias não monomodais da percepção da fala

A Teoria Motora e a Teoria Quântica priorizam dois aspectos da percepção da fala, respectivamente: os movimentos articulatórios, depreendidos a partir da visão e as regiões quânticas do sinal acústico, depreendidas pela audição. Cada uma dessas teorias,

portanto, privilegia a atuação da audição ou da visão na percepção da fala.

A fala, de fato, é, por natureza, um sinal acústico, e, em decorrência disso é um código auditivo. A audição é a base da percepção da fala. Tanto é assim que crianças com deficiência auditiva congênita, além de não conseguirem ouvir, não conseguem falar. A privação natural do contato dessa criança com o sinal acústico da fala tem como consequência, na grande maioria dos casos, a impossibilidade de produção oral, por parte da criança, dos sons que constituem o sistema fonológico de sua língua materna.

Essa privação, não impede, todavia, que essa mesma criança possa compreender a fala das pessoas que lhes estão próximas, o que ocorre por meio de um outro sentido, a visão. Buscando superar uma limitação de compreensão da fala causada pelo mau funcionamento do sentido da audição, a criança, com uma visão sem qualquer comprometimento, está apta a desenvolver uma outra forma de percepção da fala. Por meio da visão, ela é capaz de desenvolver a habilidade da leitura dos lábios, além de utilizar a língua de sinais¹.

O fato de haver pessoas que são capazes de compreender a fala por meio da visão é um forte indício de que essa atividade não seja exclusivamente auditiva, ou mono modal, mas ao contrário, é uma evidência de que seja bi modal, ou multimodal.

A hipótese de que a percepção da fala ocorre com a participação integrada da visão foi investigada, experimentalmente, pela primeira vez, em 1954, por W. H Sumbly e I. Pollack. O clássico artigo “*Visual Contribution to Speech Intelligibility in Noise*” trazia

¹ A língua de sinais é uma língua de modalidade espaço-visual, com uma estrutura linguística distinta das línguas orais e tão completa quanto elas. É a língua natural das pessoas portadoras de deficiência auditiva, sendo adquirida naturalmente a partir do contato com falantes dessa língua. Não é universal e cada país apresenta o seu próprio sistema de sinais. No Brasil, esse sistema linguístico é denominado Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAI): Disponível em:

<<http://www.pucminas.br/nai/sobre.php?PHPSESSID=02465e35c584943e07e0000d7de36f71>>. Acesso em: 02 out. 2006.

para a discussão a preocupação de que, em muitas situações práticas de trabalho, níveis de ruído poderiam interferir na fala. De acordo com os autores, vários poderiam ser os fatores causadores dessa interferência, dos quais, dois deles seriam investigados naquele artigo: a quantidade de informação a ser passada e a tolerância à interferência de ruído e a contribuição dos fatores visuais para a inteligibilidade da fala.

Nesse trabalho, os autores propõem examinar a contribuição dos fatores visuais para a inteligibilidade da fala oral em função da taxa de ruído. Para tanto, realizaram experimentos que contaram com a apresentação, para o ouvinte, da fala com e sem ruído de fundo e sincronizada e não sincronizada à imagem da face do falante.

Os resultados encontrados por Sumbly e Pollack (1954) mostram que a inteligibilidade da fala aumenta significativamente em condição de ruído, quando o sinal auditivo está sincronizado à imagem do rosto do falante, resultado que é endossado por Erber (1975). Os resultados de Sumbly e Pollack (1954) e Erber (1975) acenam fortemente, portanto, para a participação da visão na percepção da fala.

A hipótese da visão como um sentido ativo na percepção foi, mesmo que indiretamente, levantada pela Teoria Motora (LIBERMAN et al., 1967). Para essa teoria, durante a percepção da fala, a tarefa a ser efetivamente executada é a de determinar os gestos articulatórios que o falante produzirá. Dessa forma, o ouvinte saberá que segmentos fonéticos foram produzidos.

Para Miller (1999), uma grande fonte de informações sobre os gestos articulatórios é obviamente o próprio sinal de fala. Mas, para esse autor, esta não é a única fonte de informação. Muitos movimentos articulatórios são visíveis na face do falante e, de acordo com a Teoria Motora, seguindo a linha de raciocínio de Miller (1999), o ouvinte será capaz de usar a informação visual em conjunto com a informação fornecida pelo sinal de fala, para determinar o que foi dito. Assim, a Teoria Motora prediz que o ouvinte integrará informações relevantes a modalidades da audição e visão para perceber a fala.

As propostas de Sumbly e Pollack (1954) e, com base na linha de raciocínio de Miller (1999), de Liberman et al. (1967), acenam para a hipótese de que a percepção da fala seja bimodal e ocorre tanto pela audição quanto pela visão.

Apesar de Sumbly e Pollack (1954), mais explicitamente, e Liberman et al. (1967), mais indiretamente, acenarem para a natureza bimodal da percepção da fala, assumindo a participação da visão nesse processo, foi somente com o trabalho de McGurk e MacDonald (1976) que um delineamento experimental foi proposto exclusivamente para investigar a participação da visão na percepção da fala.

O artigo de McGurk e MacDonald “Ouvindo lábios e vendo vozes” (*Hearing lips and seeing voices*), publicado em 1976, é considerado um trabalho divisor de águas nas pesquisas sobre percepção da fala. Até então, a participação ativa da visão na percepção da fala não tinha sido comprovada categoricamente, como ressaltam próprios autores no artigo.

Assim, o objetivo desses autores era demonstrar a influência da visão na percepção da fala. Para tanto, eles sobrepuseram a uma imagem de uma articulação visivelmente velar, [ga], um som labial, [ba]. Dessa forma, o *input* auditivo e o *input* visual não eram coincidentes, e apresentavam uma “má combinação”, estando, portanto, em condição de *mismatch*, o que quer dizer que as informações não estavam pareadas.

A sobreposição não coincidente de informação dos estímulos auditivo e visual teve como percepção resultante um [da], ou seja, um percepto que não correspondia à percepção visual do [ga], nem a percepção auditiva do [ba]. Tem-se, desse modo, uma ilusão perceptiva, evidenciando a existência de uma percepção fonética que não corresponde simplesmente aos estímulos que chegaram aos sistemas perceptivos auditivo e visual. Já para as apresentações auditiva e visual separadas, os autores mostraram que os informantes detectaram com precisão as duas sílabas.

Os resultados encontrados por MacGurk e MacDonald (1976) trazem um dado curioso: não há uma prevalência da informação auditiva sobre a visual e vice-versa, mas a percepção de um terceiro

elemento, decorrente de um processo de ilusionismo. Essa ilusão perceptiva ficou conhecida como “efeito McGurk”.

O grau de perceptibilidade da fala via visão pode ser ainda aumentado a partir da extração visual das informações linguísticas contidas nos movimentos *corporais*.

Durante uma conversa, os falantes frequentemente movimentam o corpo e fazem gestos faciais. Muitas das expressões faciais e deslocamentos da cabeça estão atrelados à estrutura prosódica. Nesses casos, esses movimentos funcionam como uma prosódia visual. Assim, por exemplo, um acento de palavra é frequentemente acompanhado por um movimento de cabeça. Uma elevação da voz no fim de uma frase pode acontecer com a elevação da cabeça, possivelmente combinado com a elevação das sobrancelhas.

Nesse sentido, esses movimentos faciais e corporais não são meros movimentos realizados ao acaso pelo falante, mas carregam consigo uma informação linguística, em particular, de cunho prosódico.

Munhall et al. (2004) lembram que muitos trabalhos sobre os gestos da cabeça durante a produção da fala têm focado na documentação da organização da fala. Esses estudos sugerem que os movimentos da cabeça estão ligados à produção de características suprasegmentais tais como acento, proeminência e outros aspectos. Esses funcionam como análogos visuais da prosódia, podendo ser considerados, portanto, como prosódia visual.

Compreender em mais detalhes como ocorre o processo de percepção da fala é também um desejo dos pesquisadores que trabalham com inteligência artificial, na medida em que um grande complicador na interface entre homem/máquina reside justamente no fato de as máquinas não terem a habilidade de processar um sinal altamente irregular e incompleto como faz o nosso ouvido.

Buscar a compreensão do que se passa no cérebro humano na tarefa de perceber a fala é o grande desafio da Linguística e das ciências Cognitivas para as próximas décadas, pois, a percepção fonética é, retomando as palavras de Pinker (2002), como um sexto sentido.

É, portanto, nesse contexto de desafio, que buscamos avaliar o papel da duração na percepção das consoantes obstruintes do Português brasileiro (PB).

Duração segmental e percepção de consoantes obstruintes

A depender do tipo de obstrução e da forma como o ar sai do trato vocal ao romper essa obstrução, as obstruintes podem ser oclusivas, fricativas e africadas. Nosso trabalho foca a percepção das oclusivas e fricativas no PB, pois essas duas classes são distintas no português. A ocorrência na nossa língua das africadas é alofônica, não sendo, portanto, distintiva. Assim, nossa questão é avaliar o papel da duração na percepção de uma informação fonológica.

O sistema consonantal do Português conta com uma série de obstruintes surdas em oposição a uma série de obstruintes sonoras: /p, t, k, s, f, ʃ/ x /b, d, g, z, v, ʒ/. A oposição entre essas consoantes se dá pelo traço [-sonoro] x [+sonoro]. Nossa pergunta é: a duração pode influenciar na percepção de obstruintes surdas e sonoras? Nossa hipótese é que a duração pode ser um parâmetro acústico que pode contribuir na distinção perceptual dos traços [+/- sonoro]. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar experimentalmente o papel da duração na percepção das obstruintes [-sonora] e [+sonora].

Com vistas a avaliar o papel da duração no processo de percepção das consoantes, adotamos como procedimento metodológico a manipulação do VOT (*voicing onset time*) que é o intervalo entre o ruído proveniente da soltura do ar rompendo a obstrução do trato vocal e o início do vozeamento e do ruído, soma de frequências aleatórias, que caracterizam acusticamente as fricativas. As manipulações consistiram em ampliar e reduzir o VOT em 50% e em ampliar e reduzir o ruído a 25%, 50% e 75%.

As manipulações das durações consonantais foram obtidas por meio do Praat (BOERSMA; WEENINK, 2006) a partir de uma gravação feita por um locutor e as análises estatísticas foram realizadas pelo BioEstat (AYRES et al., 2007).

Após as manipulações da duração, foram montados arquivos sonoros com as palavras com as durações consonantais alteradas inseridas em frase-veículo “Digo _____ baixinho” que foram dispostas aleatoriamente em quatro repetições.

Foram realizados testes de percepção com vistas a verificar a perceptibilidade das obstruintes surdas e sonoras.

O teste de percepção consistiu na apresentação dos arquivos sonoros a cada informante que deveria ouvir o arquivo sonoro, repetir o que ouviu e marcar em cartões a frase que julgava ouvir.

As respostas dos informantes foram comparadas cautelosamente com as respostas dadas nos cartões com vistas a identificar qual consoante estava em suas respostas.

Após catalogação dos dados, as médias das taxas de identificação surdas e sonoras para as diferentes taxas de manipulação da duração foram submetidas a testes estatísticos com vistas a identificar se as diferenças entre essas médias eram significativas.

Sinais acústicos com as manipulações inseridos na frase veículo foram tocados para seis informantes com vistas a avaliar a porcentagem de identificação de consoantes surdas ou sonoras. Por meio desse expediente metodológico, fomos capazes de avaliar o papel do sinal acústico na identificação das obstruintes surdas e sonoras. Dessa forma, conseguimos gerar dados para testar a Teoria Quântica da percepção da fala no que se refere à percepção de sonoridade das obstruintes do PB.

Nas tabelas 1, 2 e 3, apresentamos uma síntese dos resultados por nós obtidos nessa investigação.

As oclusivas e fricativas mostram possuir um processo de percepção da distinção de sonoridade igual quando se trata da ampliação de sua duração, mas diferente quando se trata da redução.

Pelos dados apresentados na tabela 1, verificamos uma alta taxa de perceptibilidade de oclusivas surdas e sonoras quando o sinal acústico é ampliado ou reduzido. No último caso, em particular, há uma taxa de pelos menos 77% de recuperação correta por parte do ouvinte da sonoridade da oclusiva.

Esses resultados evidenciam que, apesar de a oclusiva sonora possuir maior VOT, a redução do mesmo não acarreta altos índices de perda de reconhecimento dessa consoante.

A perda de recuperação desses segmentos chega, para algumas consoantes, a ordem de 12% a 23%. Nesses casos de perda de perceptibilidade de oclusivas, o percepto indicado pelo ouvinte foi, de forma recorrente, (i) em *onset* não intervocálico – percepção de um *cluster* consonantal em que a primeira consoante desse *cluster* era a contraparte surda ou sonora da oclusiva manipulada e a segunda consoante um tepe alveolar [t]; ii) em *onset* intervocálico – percepção de um tepe. Em ambos os casos os percetos estão de acordo com as especificações do sistema fonológico do PB

A redução do VOT levou o falante do PB a perceber uma outra consoante prevista no sistema, uma consoante que se caracteriza por uma trajetória articulatória muito curta.

Tabela 1 – Médias gerais de índice de recuperação de oclusivas surdas e sonoras com o VOT sem manipulação, duplicado e reduzido a 50%

Consoantes	Condições experimentais		
	VOT sem manipulação %	VOT duplicado %	VOT reduzido a 50% %
/p/	100%	88,88	88,88
/b/	100%	100	100
/k/	100%	100	88,88
/g/	100%	100	88,88
/t/	77,77	100	100
/d/	100%	100	100

Fonte: Elaboração própria.

As fricativas, como as oclusivas, não apresentaram ter sua perceptibilidade alterada quando o sinal sonoro traz o ruído ampliado, como verificamos na tabela 2. As taxas de percepção dessas oclusivas, nessas condições experimentais, são da ordem de 98% e 100%.

Tabela 2 – Médias gerais de índice de recuperação de fricativas surdas e sonoras com o ruído fricativo sem ampliação e ampliado a 25%, 50 e 75%

Consoantes	Condições experimentais			
	Ruído sem manipulação %	Ruído ampliado a 25% %	Ruído ampliado a 50% %	Ruído ampliado a 75% %
/f/	100	100	100	100
/v/	98	98	98	100
/s/	100	100	100	98
/z/	97	98	98	100
/ʃ/	99	100	100	100
/ʒ/	98	100	100	100

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de, em termos de produção, não termos encontrado diferença significativa entre o tamanho dos ruídos fricativos de surdas e sonoras, a determinadas taxas de redução, o índice de perceptibilidade dessas consoantes é reduzidíssimo, como podemos observar na tabela 3.

Tabela 3 – Médias gerais de índice de recuperação de fricativas surdas e sonoras com o ruído fricativo sem redução e reduzido a 25%, 50 e 75%

Consoantes	Condições experimentais			
	Ruído sem manipulação %	Ruído reduzido a 25% %	Ruído reduzido a 50% %	Ruído reduzido a 75% %
/f/	100	50	50	0
/v/	98	0	0	0
/s/	100	83,33	100	33,33
/z/	97	66,66	50	0
/ʃ/	100	100	100	16
/ʒ/	98	66,66	33,33	10

Fonte: Elaboração própria.

As fricativas possuem índice de percepção diferente a diferentes taxas de redução do ruído para os diversos pontos de articulação. Dentre as fricativas avaliadas, a labiodental sonora tem a sua perceptibilidade já afetada a uma redução de 25% de seu ruído, ao passo que a fricativa alveolar surda tem índice de percepção igual a 33%, mesmo quando tem seu ruído reduzido a 75%. E as fricativas alveolar e palatal surdas apresentam elevado índice de percepção quando têm seus ruídos reduzidos a 50%.

Diante dos resultados de produção e percepção por nós obtidos, a etapa seguinte de nossa pesquisa foi investigar o tempo de resposta gasto na tarefa de percepção das oclusivas, pois, como vimos, as obstruintes possuem tendências opostas na produção e na percepção. As oclusivas possuem duração de VOT significativamente diferente entre as surdas e as sonoras, mas não apresentam índice elevado de perda de perceptibilidade quando o seu VOT é reduzido. As fricativas, por sua vez, têm sua perceptibilidade comprometida quando o ruído é reduzido, apesar de, em termos de produção, não se caracterizarem por ruído de tamanho significativamente diferente entre as surdas e sonoras.

Para sermos mais claros, buscamos avaliar o tempo de resposta gasto por um ouvinte na tarefa de percepção das oclusivas surdas e sonoras, pois essas consoantes, apesar de possuírem duração de VOT significativamente diferente quanto a sua sonoridade, não apresentaram elevado índice de perda de perceptibilidade quando o sinal sonoro possuía VOT reduzido. A pergunta que nos fizemos foi se o tempo de resposta gasto por um ouvinte na percepção de uma oclusiva surda e sonora é diferente quando lhe é apresentada uma oclusiva com o VOT reduzido.

A mensuração do tempo de resposta é um procedimento eficaz no fornecimento de pistas sobre o processo de percepção. O maior ou menor tempo gasto ao se executar uma tarefa traz evidências indiretas de como o ouvinte está recebendo a informação que lhe chega ao ouvido e como a mesma está efetivamente sendo processada.

Assim, nossa hipótese foi de que o ouvinte levaria mais tempo no reconhecimento de uma oclusiva sonora com o VOT reduzi-

do, pois, na sua produção, essa consoante possui maior duração de VOT. Dessa forma, partimos do pressuposto de que, embora oclusivas surdas e sonoras apresentem índice de recuperação próximo na condição de VOT reduzido, a percepção da segunda, nesse contexto, levaria mais tempo de resposta.

Dessa forma, realizamos um experimento no qual foi mensurado o tempo de resposta gasto pelo ouvinte na execução da tarefa de percepção de oclusivas. O tempo de resposta foi mensurado a partir do uso do timer de alta precisão. Uma síntese dos resultados obtidos nessa investigação é apresentada na tabela 4.

Tabela 4 – Comparação do tempo médio de resposta gasto na percepção de oclusivas surdas e sonoras para VOT sem alteração, dobrado e dividido e seus respectivos p

Condições experimentais	Surdas (s)	Sonoras (s)	p
Sem manipulação	1.30	1.32	0.54 ns ^[1]
VOT dobrado	1.68	1.48	0.47 ns
VOT dividido	1.46	1.51	0.60 ns

^[1] = não significativo para $p > 0.05$ ($\alpha=0.05$)

Fonte: Elaboração própria.

Valores de p maiores que 0.05, como os encontrados na investigação sobre o tempo de resposta gasto na tarefa de percepção de oclusivas surdas e sonoras indicam que não há diferença significativa entre duas médias (Cf. tabela 4). Nesse sentido, podemos afirmar, categoricamente, que o tempo de percepção de uma oclusiva surda não difere daquele da sonora, quer seu VOT esteja sem manipulação, dobrado ou dividido.

Com base nos resultados obtidos, a nossa hipótese de que a percepção de oclusivas sonoras com o VOT reduzido levaria mais tempo não se sustenta. Apesar de na produção o falante demorar mais na produção da oclusiva sonora, o que lhe confere um VOT maior, a redução do mesmo não traz prejuízos significativos para a sua recuperação, bem como o ouvinte não gasta mais tempo na tarefa de perceber essa consoante.

Considerações finais

Em termos práticos, os resultados sobre o papel da duração na percepção das oclusivas obtidos trazem consequências importantes para a pesquisa em percepção da fala e dados empíricos para a síntese de fala e reconhecimento de voz.

No primeiro caso, nossos resultados trazem evidências de que o processo de percepção da fala pode ser ao mesmo tempo articulatorio e auditivo, não podendo ser entendido como exclusivamente como um ou outro.

Se a distinção de oclusivas surdas e sonoras pode ocorrer com elevado índice de acerto para um sinal sonoro que apresente VOT reduzido, é porque o sinal sonoro, nesse caso, não é o fator limitante para o processo de percepção da fala. Parece-nos, portanto, que a percepção dessas consoantes se deu a partir do conhecimento que o ouvinte possui da produção articulatória desse segmento, conforme preconiza a Teoria Motora da Percepção da Fala.

Todavia, essa Teoria não dá conta de explicar os resultados obtidos para as fricativas. O conhecimento dos mecanismos de produção dessas consoantes não foi suficiente para permitir ao ouvinte recuperá-las.

Para nós, ao reduzir o ruído, regiões quânticas importantes para a percepção das fricativas foram extraídas, o que impediu o ouvinte de reconhecer o sinal acústico que chegou ao seu ouvido como tal. Nesse caso, o processo de percepção avaliado encontra explicações mais plausíveis na Teoria Quântica da Percepção da fala, segundo a qual a percepção ocorre a partir do processamento, pelo ouvido, de regiões quânticas das ondas sonoras que chegam até esse órgão.

Nossos dados trazem evidências de que o processo de percepção da fala pode contar ao menos com dois mecanismos: a percepção a partir do conhecimento articulatorio dos sons por parte do ouvinte e a partir das características acústicas do sinal sonoro.

Nossos resultados mostram que os fones oclusivos podem ser recuperados sem necessidade de serem apresentados em sua integralidade, bem como certas fricativas podem contar com uma

redução em seu ruído em até 25%, sem que haja nesses dois casos, comprometimento da recuperação consonantal, o que nos leva a supor que outras variáveis podem atuar na percepção da fala.

Nesse sentido, para melhor compreensão do processo de percepção das obstruintes, é importante que estudos futuros levem em conta o papel da fonologia, do contexto semântico e dos movimentos faciais envolvidos na produção desses segmentos. A percepção da fala é um fenômeno que envolvem várias habilidades humanas, não somente os sentidos da audição e da visão.

REFERÊNCIAS

AYRES, M. et al. **BIOESTAT**: Aplicações estatísticas nas áreas das ciências bio-médicas. Belém: Ong Mamiraua, 2007.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. Version 5.1.43 [Programa de computador]. 2006. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ERBER, N. Audio-Visual Perception of Speech. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, Minneapolis, v. 40, n. 2, p. 481-49, maio 1975.

HAWKINS, S. Looking for invariant correlates of linguistics units: two classical theories of speech perception. In: PICKETT, J.M. (Org.). **The acoustics of speech communication**: Fundamentals, speech perception theory, and technology. Boston: Allyn and Bacon, 1999. p. 156-217.

LIBERMAN, A. et al. Perception of the speech code. **Psychological Review**, Washington, v. 74, p. 431-461, 1967.

McGURK, H.; McDONALD, J. Hearing lips and seeing voices. **Nature**, London, n.264, p.746-748, 1976.

MILLER, L. J. Speech Perception. In: WILSON, R.A.; KEIL, F. (Org.). **The MIT Encyclopedia of the Cognitive Science**. Cambridge: MIT Press, 1999. p. 69-93.

MUNHALL, K. G. et al. Visual Prosody and Speech Intelligibility: Head Movement Improves Auditory Speech Perception. **Psychological Science**, Washington, v. 15, n. 2, p. 133-137, 2004.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: como a mente humana cria a linguagem. Trad. C. Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 627 p.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. A. Chelin, J. P. Paes, I. Blikstein. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1970. 279 p. Original de 1916.

STEVENS, K. N. On the quantal nature of speech. **Journal of Phonetics**, London, v.17, p. 3-45, 1989.

STEVENS, K. N. The quantal nature of speech: Evidence from Articulatory-Acoustic data. In: DAVID, E. E.; DENES, P.B. (Ed.). **Human communication**: a unified view. New York: McGraw-Hill, 1972. p. 51-66.

SUMBY, W. H.; POLLACK, I. Visual contribution to speech intelligibility in noise. **Journal of the Acoustical Society of America**, Melville, v. 26, n. 2, p. 212-215, 1954.

A EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM: OS DADOS DE PERCEPÇÃO

Christelle DODANE¹

Introdução

Na aquisição da língua materna, a percepção precede a produção por uma razão fisiológica: ao nascer, o trato vocal do bebê não está suficientemente desenvolvido, o bebê pode apenas produzir gemidos e gritos e sua capacidade para produzir os sons é limitada pelo estado de desenvolvimento de seu organismo. Essa diferença entre as capacidades de percepção e produção vai permitir à criança aprender gradualmente as características sonoras da sua língua materna e reconhecê-la. Este processo de percepção é ativo. Durante o período que precede a produção, o bebê mostra grandes capacidades para processar a linguagem do seu ambiente. Ele manifesta muito cedo uma grande sensibilidade ao ritmo e aos contornos de entonação da sua língua materna, aos sinais prosódicos correspondentes às fronteiras linguísticas importantes, à prosódia afetando as palavras e aos contrastes fonéticos. Faz cerca de quarenta anos que as pesquisas em psicolinguística realizam experimentações mostrando as capacidades muito sofisticadas que os bebês têm para processar os sons de seu ambiente e da sua língua

¹ Esse trabalho foi realizado no âmbito de uma bolsa de professor visitante estrangeiro da CAPES e do programa “Cátedras franco-brasileiras no estado de São Paulo” (UNESP, USP, UNICAMP e Consulado Geral da França em São Paulo).

materna, mesmo antes do nascimento, como veremos mais baixo. Começaremos por mostrar que mesmo antes do nascimento, os fetos já são sensíveis aos sons ambientes. Descreveremos em seguida as habilidades perceptivas de bebês no nascimento e durante o primeiro ano de vida, o fenômeno de percepção categorial e a especialização progressiva dos bebês nos fonemas da língua materna. Por fim, vamos ver como adultos se adaptam a essas capacidades, utilizando um jeito de falar muito especial, a linguagem dirigida às crianças (LDC).

1. Sensibilidade intra-uterina

A percepção da fala começa nos primeiros meses de vida intra-uterina. O ouvido do feto é funcionalmente maduro desde o quinto mês de gestação. Os fetos de 30 a 36 semanas reagem quando são expostos a sons altos (< 90 dB de 2 a 5 segundos) (HEPPER; SHAIDULLAH, 1994) e música (SMITH et al., 2000). Os sons que chegam ao ouvido do feto são alterados e transformados por um ambiente ruidoso (ruído interno do corpo da mãe e ruído externo). No entanto, esse ruído interno é menos importante do que o que se pensava inicialmente (72-96 dB SPL, LECANUET, 1997, p. 24), e na ausência de ruídos gástricos, o útero é relativamente calmo (LECANUET, 1995). As pressões são comparáveis às do meio externo em ambiente silencioso, em especial para baixas frequências (<300-500 Hz, comprimento de onda maior do que o diâmetro maternal; LECANUET, 1997, p. 25). O útero e o líquido amniótico operam como um filtro passa-baixo, que deixa passar apenas as baixas frequências e os sons chegam de forma atenuada. Essa atenuação aumenta com a frequência do sinal, mas preserva as baixas frequências correspondentes às características prosódicas. Desse modo, todas as informações prosódicas (melodia, ritmo, pausas) atingem a cóclea do feto, bem como algumas palavras isoladas e bem articuladas, embora permanecendo pouco inteligíveis (“*Pai, mãe, bom dia, bebê...*”). No entanto, as vozes, mesmo que sejam deformadas, emergem claramente do ruído de fundo, especialmente a voz da mãe, que é menos atenuada (8 dB) que as vozes exter-

nas (20 dB, QUERLEU et al., 1988). De acordo com Lecanuet (1997), a voz da mãe é ainda mais elevada, tendo sua intensidade ampliada em de 5 dB quando comparada a sua emissão externa (fora do útero), em decorrência da dupla transmissão dos sons (condução óssea e transmissão pelo ar). Desse modo, os elementos prosódicos são os mais favorecidos na percepção do feto. Risos e vozes são distorcidos e por isso é muito difícil reconhecer as palavras, mas fetos conseguem perceber muito bem entonação e ritmo.

Através da visualização dos movimentos do feto (ecografia) e das modificações dos batimentos cardíacos (cardiografia), os pesquisadores desenvolvem protocolos de habituação que permitem estudar as preferências do feto por um tipo de estimulação e suas capacidades para discriminar diferentes estímulos. Assim, uma vez que o feto habitua-se a um estímulo, um novo estímulo é lançado. Se seus batimentos cardíacos mudam ou se ele começa a se mover, é indício de que distingue o novo estímulo do anterior (o que implica o envolvimento da memória e da aprendizagem). Com essa técnica foi possível demonstrar a sensibilidade do feto durante o último trimestre antes do nascimento para a variação interfalante. Eles são não somente capazes de distinguir as características de voz de duas pessoas diferentes, mas também as vozes femininas de vozes masculinas. A conversa tem um efeito calmante sobre eles, mas o feto torna-se especialmente atento quando ouve a voz de sua mãe (GENTIL-NEYMON, 1993). Após o nascimento, o recém-nascido demonstra algumas preferências que refletem sua exposição pré-natal: ele prefere vozes humanas em relação a outros sons (DECASPER; FIFER, 1980). Prefere as vozes femininas sobre as vozes masculinas (MEHLER et al., 1978), e a voz de sua mãe quando comparada a outras vozes femininas, após somente 12 horas de contato pós-natal (DECASPER; FIFER, 1980). O que sugere a importância do contato intrauterino, mesmo quando se considera a filtração passa-baixo, que permite somente a chegada de baixas frequências ao feto (BUSNEL, 1997).

De acordo com Lecanuet (1995), a experiência pré-natal com a voz da mãe poderia explicar os resultados de Hepper, Scott e Shahidullah (1993), que mostram como os recém-nascidos discri-

minam uma voz produzindo contornos prosódicos exagerados de uma voz normal, sem exagero, apenas se essa é a voz da mãe. De fato, Nowik-Stern et al. (1998) mostram que bebês prematuros olham por mais tempo o alto-falante quando ele transmite uma voz falando a outros bebês ao invés de um adulto. Então, eles preferem a linguagem dirigida às crianças (LDC) com características prosódicas muito exageradas. Outro estudo realizado com cerca de 200 mães interagindo com seus bebês antes e depois do nascimento confirma essa preferência: Busnel (1997) mostrou que a maioria dos bebês eram mais sensíveis à LDC do que à linguagem dirigida aos adultos. A partir de 2 dias, recém-nascidos preferem a LDC (FERNALD, 1985; COOPER; ASLIN, 1990). Além disso, a unidade prosódica de base, a sílaba, é reconhecida já no útero. Em estudo realizado por Lecanuet et al. (1993), os fetos têm se mostrado capazes de distinguir a troca de sílabas “*biba*” e “*babi*”, desde 4 dias de vida, sendo capazes de identificar as fronteiras prosódicas que diferenciam o grupo bissílabico “*mati*” em “*panorama típico*” e “*matemático*” em francês (CHRISTOPHE et al., 1994).

2. Capacidades depois do nascimento

Após o nascimento, os pesquisadores podem determinar as preferências que os bebês têm por um tipo de som específico, o que reflete a exposição pré-natal. Para mostrar isso, utilizam a técnica de sucção não nutritiva. Cada bebê suga uma mamadeira ouvindo estímulos sonoros, devendo sugar para que o som continue. Se ele se cansa desse som, o ritmo da sucção vai diminuindo. Se ele ouve um novo som, o ritmo acelera. Essas pesquisas mostraram que os bebês eram sensíveis às características prosódicas da fala, mas podemos perguntar se eles são capazes de memorizar trechos do discurso aos quais foram regularmente expostos baseando-se sobre essa sensibilidade?

Jacques Melher e sua equipe conduziram uma série de experimentos na França, no hospital Baudelocque, entre 1986 e 1990. Eles descobriram que bebês russos, franceses, ingleses e italianos com 4 dias de idade paravam de chorar quando ouviam uma his-

tória que havia sido regularmente lida pela mãe durante os cinco meses anteriores ao nascimento. Além disso, a história era reconhecida, mesmo quando se aplicava um filtro passa-baixo (SPENCER; DECASPER, 1987). Quando a mesma história era lida por alguém que não a mãe, ela ainda era reconhecida, o que implica que os bebês se baseiam em sinais acústicos e provavelmente prosódicos (DECASPER; SPENCE, 1986). Além disso, nos experimentos de Melher, os bebês franceses responderam a sua língua materna durante a fase de habituação (quando a voz não era a da mãe). Deste modo, eles não só reconhecem as características sonoras da história que foi lida antes do nascimento, mas também sua língua materna. Em outro experimento (MEHLER et al., 1978), pesquisadores mostram que bebês de um mês preferem a voz da mãe à voz de um estranho quando a entonação era normal, mas essa preferência desapareceu quando a entonação era anormal (fala invertida). Esses resultados mostram que eles não só são sensíveis às características das vozes (mãe vs estranho), mas também à organização prosódica da língua materna. Essa familiaridade dos recém-nascidos à língua materna foi confirmada com bebês americanos de 2 dias, os quais foram capazes de distinguir o inglês do espanhol (MOON. COOPER; FIFER, 1993; BERTONCINI, 1993). Eles se mostraram capazes de distinguir línguas com características rítmicas diferentes (Inglês-Holandês/Espanhol-Italiano). Desde 2 dias, eles foram capazes de reconhecer diferentes emoções (alegria, tristeza, raiva) que afetam uma voz feminina, mas com uma preferência pela alegria. Essas emoções são reconhecidas somente na língua materna e em ambas as línguas em bebês bilíngues. A partir desses resultados, os pesquisadores levantam a hipótese do que as primeiras coisas que as crianças descobrem na própria língua são o ritmo e a entonação da língua materna.

2.1. Sensibilidades aos contornos de entonação da língua materna

A partir de 2-3 meses, os bebês são capazes de discriminar sílabas com um conteúdo segmental idêntico, mas produzidos com

diferentes contornos de entonação, ascendentes e descendentes (MORSE, 1972; KUHL; MILLER, 1982). Menyuk (1994) obteve resultados semelhantes com bebês ainda mais jovens, com idade de 6-7 semanas. Best (1993) mostrou que bebês americanos de 2 meses conseguem discriminar os contrastes prosódicos do inglês, mas apenas quando a fala é dirigida a crianças (LDC). Desse modo, eles são capazes de diferenciar os contornos prototípicos da sua própria língua materna e responder adequadamente às mensagens que esses contornos transmitem, como o incitamento ao despertar, à atenção e ao contato visual (PAPOUSEK et al., 1990). Mais tarde, essas capacidades se estendem a outros idiomas (BEST, 1993): bebês de 6 a 8 meses são capazes de discriminar contrastes prosódicos que afetam a LDC em duas línguas diferentes, a língua maternal (inglês) e uma língua estrangeira (espanhol).

2.2. Sensibilidade às palavras da língua materna

Os bebês desenvolvem uma sensibilidade especial para a prosódia que afeta as palavras. Desde os primeiros meses, são sensíveis a palavras fortemente acentuadas e não prestam atenção a palavras pronunciadas sem exagero prosódico. Sansavini, Bertocini e Giovanelli (1997) mostravam que os recém-nascidos foram capazes de discriminar estímulos multissilábicos diferindo apenas na posição do acento em italiano. Essa capacidade já foi demonstrada em bebês ingleses de 1 a 2 meses (SPRING; DALE, 1977). Desde os primeiros meses, os bebês são sensíveis às palavras fortemente acentuadas e a terminação das frases (MENYUK, 1977). Aos 2-3 meses, eles também não prestam atenção às palavras pronunciadas sem exagero da prosódia (KAGAN; LEWIS, 1965; EIMAS, 1975). Essa sensibilidade à prosódia das palavras vai gradualmente evoluir em um processamento mais fonético, como mostrado em um estudo de Jusczyk et al. (1993). Assim, aos 6 meses, os bebês americanos são capazes de distinguir palavras inglesas e holandesas mesmo com um filtro que deixa passar somente as frequências baixas (que, portanto, mantém as informações prosódicas). Mais

tarde, aos 9 meses, eles usam também as diferenças fonéticas entre palavras e não apenas diferenças prosódicas. Aos 9 meses, os bebês americanos preferem palavras inglesas acentuadas na primeira sílaba (JUSCZYK et al., 1993), sendo este tipo de acento o padrão dominante nesta língua. Paralelamente a esta sensibilidade prosódica, a compreensão da significação das palavras desenvolve-se, de maneira que bebês de 10-12 meses são capazes de compreender cerca de trinta palavras em contexto. No entanto, a prosódia ainda desempenha um papel importante. Sendo assim, a prosódia ajuda a criança em primeiro lugar, a se tornar sensível às palavras da sua língua materna e, em seguida, ajuda a acessar gradualmente as informações sobre os fonemas.

2.3. As capacidades de segmentação

A prosódia também fornece indícios aos bebês para segmentação de algumas unidades de sua língua materna e em particular, as diferentes frases. Foi mostrado por Peter Jusczyk (1989) que bebês de 4 meses e meio preferem frases com pausas localizadas entre as fronteiras dessas frases do que no meio delas. Esta capacidade foi observada em bebês de 6 meses (HIRSH-PASEK et al. 1987; KELMER NELSON et al., 1989; NAZZI et al., 2000). Em estudo realizado por Stern et al. (1983), bebês de 7-10 meses preferem a língua dirigida a uma menina de 19 meses, quando as pausas são inseridas nas fronteiras prosódicas das proposições. É muito importante notar que essa preferência só funciona para o LDC, visto que em um segundo estudo envolvendo crianças da mesma idade, os autores não observaram qualquer preferência com linguagem dirigida aos adultos (KELMER NELSON et al., 1989). O LDC parece ter propriedades aparentemente muito atraentes para as crianças. Em outro estudo, Jusczyk (1989) mostrou que os bebês de 4 meses preferem trechos de fala onde pausas são inseridas entre as frases, sobre trechos onde pausas são inseridas dentro das frases. Essa preferência persiste com bebês de 9 meses, mesmo se as frases são filtradas, deixando passar apenas as informações prosódicas (HIRSCH-PASEK et al., 1987). Da mesma maneira, bebês de 4

meses e meio preferem trechos de minuetos de Mozart, segmentados nos limites das frases musicais, em oposição à trechos segmentados dentro dessas frases (JUSCZYK; KRUMHANSL, 1993). Os bebês preferem a segmentação natural. Os autores concluem, portanto, que as mudanças de contorno e especialmente o abaixamento e o alongamento dos sons localizados antes das fronteiras são elementos de importância para guiar a segmentação das frases pelo bebê.

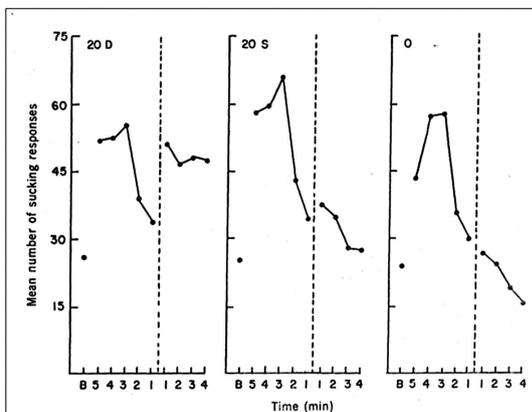
3. A percepção dos fonemas

3.1. Até 6 meses, os bebês são super-foneticistas

Essas capacidades não se limitam aos indícios prosódicos. Encontram-se também no nível fonético. No início, a criança é capaz de discriminar todos os contrastes fonéticos, mesmo que pertençam a línguas muito diferentes da sua língua materna. De fato, é muito importante se concentrar nas variações acústicas úteis que caracterizam a distinção entre duas categorias fonológicas diferentes como o /p/ e o /b/ (diferença de vozeamento) e deixar de fora as diferenças entre sons da mesma categoria /p/ e /p/. Essa recodificação, muito rápida e muito eficiente, recebeu o nome de “percepção categorial” pelos pesquisadores do laboratório Haskins (LIBERMAN et al., 1967). Ela consiste em identificar eventos sonoros que fazem parte de diferentes categorias, mas ignorar as variações acústicas dentro da mesma categoria. Assim, o sujeito não pode discriminar dois sons na mesma categoria perceptiva, mas pode realizar a distinção apenas se eles pertencerem a duas categorias distintas ou dois fonemas diferentes. Alguns pesquisadores pensaram que se tratava de uma propriedade específica no processamento da fala. Em 1971, Eimas, Siqueland, Jusczyk e Vigorito mostravam que bebês de 1 aos 4 meses eram capazes de discriminar sons pertencendo a categorias diferentes (/ba/ vs /pa/), mas não respondiam à mesma diferença acústica dentro da mesma categoria (/ba/). Na figura abaixo, podemos ver

as variações na taxa de sucção dos bebês ouvindo estímulos diferentes (técnica de sucção não nutritiva). À esquerda, o estímulo passa de /pa/ a /ba/. Passando a fronteira acústica entre esses dois fonemas, os bebês começam a sugar mais rapidamente, o que significa que eles ouvem a diferença. À direita, para mesma diferença acústica na mesma categoria /ba/, os bebês não ouvem a diferença e a taxa de sucção diminui ao longo do tempo (20 ms). Conclui-se, desse modo, que os bebês podem discriminar os fonemas e demonstram habilidades específicas ao processamento da fala. Esse trabalho abriu caminho para uma pesquisa extensa explorando as capacidades iniciais na percepção dos sons da fala, em recém-nascidos e bebês.

Figura 1 – Variações na taxa de sucção de bebês americanos de 1 mês, ouvindo estímulos com a mesma variação acústica (técnica de sucção não nutritiva) entre duas categorias (à esquerda) e dentro da mesma categoria (ao centro e à direita).



Fonte: Eimas et al. (1971, p.304).

Os bebês são capazes não só de discriminar os contrastes da sua língua materna, mas também uma variedade de contrastes pertencentes a línguas desconhecidas e muito diferentes da sua própria língua (inglês vs hindi, zulu, ntlakapmx, kikuyu ...), o que não é o caso dos adultos. Os bebês são notadamente sensíveis ao voze-

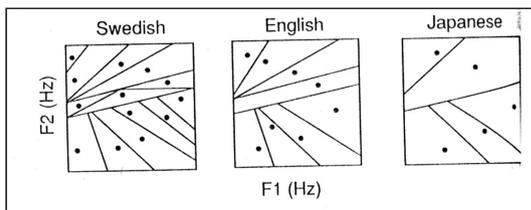
amento (/p, t, k/ vs. /b, d, g/), ao ponto de articulação (/b/ vs. /d/), ao modo articulatório (/b/ vs. /m/), e à diferença entre líquidas (/ra/ vs /la/) e aproximantes (/wa/ vs /ja/). Há poucos estudos em que as crianças falharam, o que levou os pesquisadores a descreverem os bebês como “superdiscriminadores” ou ainda “super foneticistas”. Essas capacidades espantavam os pesquisadores a tal ponto que alguns achavam que só poderiam resultar de uma predisposição dos bebês ao processamento das línguas naturais. Na verdade, como explicar o fato de que os recém-nascidos mostram capacidades de discriminação maiores do que os adultos? Um estudo veio contradizer esta visão “nativista”, mostrando que chinchilas percebem o vozeamento dos sons da fala como os seres humanos. Resultados semelhantes foram observados em macacos e codornas. A percepção categórica é uma capacidade geral do sistema perceptivo, válida entre outras para a linguagem e comuns a várias espécies, incluindo os seres humanos.

3.2. Especialização progressiva sobre os fonemas da língua materna

3.2.1. As vogais da língua materna

Em torno da idade de seis meses, as crianças começam a se tornar mais sensíveis aos sons da sua língua materna, passando por uma reorganização perceptual gradual das vogais de sua língua. As propriedades acústicas das vogais as tornam mais fáceis de processar do que as consoantes. Elas constituem pontos de referência fáceis de codificar e memorizar, os protótipos. Poderíamos definir o protótipo como uma representação ideal formada pela experiência e que tem características invariantes. A pesquisadora Patricia Kuhl (1992) postula que o espaço acústico inicial era dividido em fronteiras psico-acústicas correspondendo aos diferentes fonemas vocálicos da língua materna. Na figura abaixo, podemos observar mapas que mostram essas fronteiras em três línguas diferentes: sueco, inglês e japonês. As fronteiras definem as categorias que constituem o sistema vocálico de uma língua.

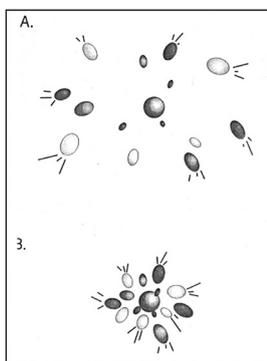
Figura 2 – Mapas perceptivos do sueco (à esquerda), do inglês (ao centro) e do japonês (à direita)



Fonte: Kuhl (1994, p. 36).

No caso do japonês, o sistema é composto por cinco vogais, formando assim cinco categorias diferentes. O protótipo de cada vogal está no centro de cada região (correspondendo ao ponto preto). Se um bebê japonês é confrontado a uma língua estrangeira como o sueco, que tem 13 vogais, o seu sistema materno vai funcionar como um filtro. Cada protótipo funciona como um ímã que atrai sons que são semelhantes a ele. Esse fenômeno é chamado por Patricia Kuhl de “efeito ímã perceptual”.

Figura 3 – Efeito “ímã perceptual” dos protótipos da língua materna



Fonte: Kuhl (1994, p. 124).

Isso significa que todas as vogais semelhantes às vogais nativas serão assimiladas à essa vogal de maneira que o ouvinte não

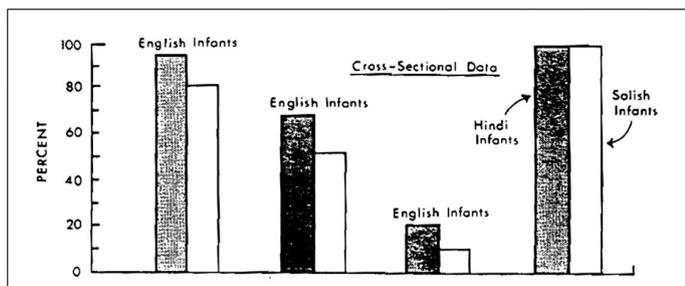
vai captar a diferença. Esse fenômeno, bem conhecido, corresponde ao crivo fonológico descrito por Troubetzkoy (1949). Os sons da língua estrangeira são assimilados aos sons da língua materna. Os Japoneses que possuem apenas cinco categorias de vogais em sua língua nativa, terão grande dificuldade em distinguir todas as vogais de uma língua como o sueco e tendem a assimilar estas vogais àsquelas da sua língua nativa. Patricia Kuhl (1992) testou crianças nos Estados Unidos e na Suécia para determinar quando a experiência com a língua materna começa a modificar a percepção das vogais. Eles treinaram esses bebês a virar a cabeça toda vez que ouviam uma mudança de vogal. Assim, eles mostraram que bebês de 6 a 8 meses já não são capazes de distinguir vogais de línguas estrangeiras, enquanto crianças menores, de 4 a 6 meses, realizam essa discriminação. Esses efeitos de filtro começam a se manifestar muito cedo, em torno de 6 meses e vão aumentar conforme a criança desenvolve maior experiência com a língua materna. Estudos com adultos sugerem que esses limites nunca desaparecem totalmente, embora seja possível aumentar as capacidades de discriminação dos contrastes não nativos com uma aprendizagem adequada (FLEGE, 1989). As categorias nativas interferem com a capacidade de perceber as distinções fonéticas de uma nova língua.

3.2.2. As consoantes da língua materna

Depois das vogais, a criança se especializa nas consoantes da sua língua materna. Essa segunda reorganização perceptiva provoca uma forte alteração das capacidades de discriminação das consoantes não nativas, que são muito bem discriminadas aos 2, 4 e 6 meses. Essa segunda reorganização perceptiva aproxima as capacidades de discriminação da criança das de um ouvinte adulto. O estudo de Werker e Tees (1984) é uma das pesquisas mais famosas revelando os efeitos dessa reorganização. Eles testaram bebês anglófonos em três idades diferentes: 6-8 meses, 8-10 meses e 10-12 meses. Para o teste foram utilizados contrastes fonéticos muito distantes da língua materna dos bebês (hindi e salish). No entanto, os bebês mais jovens discriminaram sem dificuldade os diferentes

contrastes, enquanto as crianças mais velhas falharam nessa tarefa. Para os bebês de 8-10 meses, os resultados foram mistos.

Figura 4 – Resultados do estudo de Werker e Tees (1984).



Fonte: Werker and Tees (1984, p.61).

No gráfico acima, podemos ver que os bebês ingleses de 6-8 meses conseguem discriminar os contrastes do hindi (em preto) e do salish (em branco), como os bebês de 10-12 meses de língua materna hindi e salish, mas os resultados não são tão bons aos 8-10 meses e os bebês de 10-12 meses já não conseguem mais realizar essa distinção. Esse estudo mostra que a aculturação com a língua materna é progressiva. A partir dos 6-10 meses e até 18-24 meses, os bebês começam a reconhecer os fonemas da sua língua materna, mas ainda não o seu valor funcional. E somente a partir dos 18 meses eles aprenderão a funcionalidade, a sintaxe e a morfologia.

4. A Linguagem Dirigida às Crianças (L.D.C.)

Quando um adulto fala a uma criança pequena, e especialmente uma mãe para seu filho, ele tem um modo particular de falar, extremamente simplificado em termos de sintaxe, do sentido e do repertório fonológico: a linguagem dirigida à criança, também chamada de “mamanais”, “motherese” ou “baby talk” em inglês e “manhês”, em português. Esse modo de fala caracteriza-se por uma grande musicalidade, que se expressa por meio de uma prosódia muito exagerada (altura, duração, intensidade). Sabemos

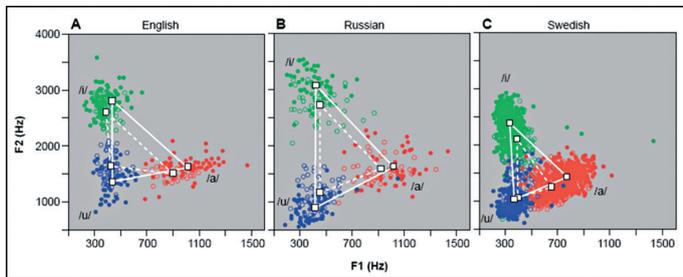
que recém-nascidos de apenas 2 dias já preferem esse modo de fala em comparação à linguagem dirigida aos adultos. Essa preferência é mantida para o parâmetro de altura, que deve ser o parâmetro mais importante para os bebês, se comparado com o ritmo e a intensidade, por exemplo. Os bebês também preferem um discurso em que a altura varia com contornos de entonação que se elevam rapidamente. Na língua dirigida às crianças, o tom de voz é mais alto de 3 a 4 semitons. Há uma continuidade na evolução da melodia, em comparação com a variabilidade na fala do adulto (FERNALD; SIMON, 1984). A mãe fala como se sua cavidade vocal fosse do mesmo tamanho da de seu bebê, com uma voz palatal. Observa-se uma grande continuidade na evolução da melodia, em comparação com a sua variabilidade na fala adulta (FERNALD; SIMON, 1984): há muitos glissandi e poucas mudanças bruscas. Os contornos de entonação são muito exagerados, mas sua configuração é simples e unidirecional (ascendente ou descendente) e eles são constantemente repetidos pela mãe. Essa continuidade e essa simplicidade os tornam mais fáceis de serem tratados pelas crianças e lhes permitem localizar facilmente a pessoa que fala e manter sua atenção focalizada nessa pessoa. Cinco ou seis contornos protótipos voltam regularmente no L.D.C. (PAPOUSEK, 1995). Os contornos ascendentes servem para atrair a atenção do bebê, enquanto os contornos ascendente-descendente, cuja tessitura é mais ampla, servem para manter sua atenção. A tessitura tende a ser mais estreita nos contornos descendentes, de modo a acalmar a criança. No L.D.C., a maioria dos enunciados são curtos, sem ou com pouco sentido e incompletos do ponto de vista gramatical, mas eles são completos do ponto de vista da entonação.

Quando aos demais parâmetros prosódicos, os enunciados são produzidos com mais regularidade e mais ritmicidade. A velocidade adapta-se ao estado do bebê: se ele está atento, a velocidade da fala será mais lenta e os enunciados mais rítmicos; no entanto, a velocidade acelera quando o bebê não está atento. Ela desacelera quando a criança está adormecendo. Não só há mais pausas entre os diferentes segmentos, mas, essas pausas são mais longas.

Finalmente, o L.D.C. se caracteriza por grandes mudanças de intensidade. O nível segmental é completamente distorcido em favor de exageros produzidos ao nível da prosódia. As palavras são transformadas e substituídas por apelidos, como “doggie” por “dog” (cachorro) em inglês e por reduplicações (*chachat* por *chat*, gato em francês). Dentro das sílabas, as vogais são prolongadas e carregam os contornos de entonação. Além disso, o grande número de monossílabos de tipo V (vogal) ou CV (consoante-vogal) sugere uma importância desses sons na aquisição.

Estudo realizado por Patricia Kuhl et al. (1997) mostra que a articulação das vogais produzidas pelas mães é exagerada. Elas falam a bebês russos, suecos e ingleses, entre 2 e 5 meses. Na figura abaixo, podemos ver os triângulos vocais das três línguas estudadas (inglês, russo e sueco). As linhas pontilhadas correspondem à língua dirigida ao adulto e as linhas contínuas, à língua dirigida à criança. Observa-se como na língua dirigida à criança, os triângulos vocais são mais estendidos. As mães exageram na articulação das vogais /i/, /a/ e /u/ quando falam com suas crianças. Além disso, os pesquisadores mostraram que as mães utilizam a prosódia para atrair a atenção de seu bebê nas três vogais [i], [a] e [u].

Figura 5 – Resultados do estudo de Kuhl et al. (1997).



Fonte: Kuhl et al. (1997, p.685).

As características da linguagem dirigida à criança não são estáticas e as mães mudam sua fala com a idade da criança. Elas inserem cada vez mais palavras isoladas, pausas, interrompendo suas frases com muita mais frequência (BROEN, 1972). Essas carac-

terísticas se reforçam até que o bebê atinge a idade de 4 meses e depois desaparecem. É justamente aos 4 meses que a mãe e a criança entram num período de “face a face” intenso. A mãe usa os contornos de altura ascendente para atrair a atenção da criança quando ela está olhando para outra direção, e usa contornos ascendente-descendente para manter contato visual com ela (STERN; SPIKER; MACKAIN, 1982), e isso, até os 6 meses de idade. Mas tarde, quando o bebê chega aos 14 meses, a mãe acentua o predicado, com uma altura mais elevada e uma intensidade maior (FERNALD; MAZZIE, 1991). Ela coloca as palavras chaves em posição final, para que as crianças as identifiquem mais facilmente.

Ao mesmo tempo, a compreensão do bebê das palavras da sua língua materna se desenvolve rapidamente. Desde a idade de 8 meses, o bebê é capaz de reconhecer palavras fora do contexto e aos 11 meses, sua atenção se fixa mais longamente sobre as palavras mais familiares, mesmo quando elas são alteradas ao nível fonológico. Por fim, aos 12 meses, as primeiras palavras isoladas aparecem dentro do balbúcio misto. De acordo com a pesquisadora Patrícia Kuhl et al. (1997), as vogais e as consoantes são pronunciadas pela mãe mais distintamente quando a criança começa a falar (hiper-articulação) do que quando ele é mais jovem ou, ao contrário, mais velho. Os pais se adaptam intuitivamente às habilidades de percepção do bebê e seu modo de falar evolui em função do desenvolvimento da criança. Desta forma, cria-se um jogo de espelho entre a mãe e seu filho: a mãe torna as informações sobre unidades linguísticas importantes mais acessíveis para seu filho na sua fala e continua a fazê-lo até o momento em que ele está pronto para acessar etapas mais difíceis na aquisição da linguagem.

Em resumo

Durante o período que precede a produção, o bebê mostra grandes capacidades para processar os sons da língua materna. Essas capacidades são surpreendentes e mostram que a percepção

é um processo complexo e ativo que exige diferentes tipos de tratamento por parte da criança. Ele mostra muito cedo uma grande sensibilidade ao ritmo e aos contornos de entonação de sua língua materna, aos indícios prosódicos correspondendo às principais fronteiras linguísticas e à prosódia das palavras. Essas capacidades são surpreendentes e não são limitadas ao nível prosódico, mas também ao nível segmental. Inicialmente, a criança é capaz de discriminar todos os contrastes fonéticos, mesmo se eles pertencem a línguas muito distantes de sua língua nativa. Através da experiência com o meio ambiente, o bebê vai gradualmente se focalizar nos fonemas da sua língua nativa. Ele vai conhecer uma primeira reorganização perceptiva por volta dos 6-8 meses sobre as vogais e uma segunda reorganização perceptiva entre 10-12 meses sobre as consoantes de sua língua nativa. Essas reorganizações sucessivas são necessárias para que as crianças internalizem os diferentes fonemas de sua língua nativa. Esse fenômeno não corresponde a uma perda de capacidade, mas a uma reorganização que vai lhe permitir otimizar o processamento do sistema fonológico. Os adultos se adaptam a essas capacidades dos bebês, usando um modo particular de falar, com características prosódicas exageradas que evoluem com a idade da criança.

REFERÊNCIAS

BERTONCINI, J. Initial capacities for speech processing: infants' attention to prosodic cues for segmentation. In: BOYSSON-BARDIES, B. de et al. (Ed.). **Developmental Neurocognition: speech and face processing in the first year of life.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993. p.249-257.

BEST, C. T. Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech a window on early phonological development. In: BOYSSON-BARDIES, B. de et al. (Ed.). **Developmental Neurocognition: speech and face processing in the first year of life.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 1993. p.289-304.

BROEN, P. A. The verbal environment of the language-learning child. **American Speech and Hearing Association Monographs**, Washington, DC, n.17, 1972. 103p.

BUSNEL, M. C. Audition foetale et réactivité prénatale à la voix maternelle adressée. BUSNEL, M. C. et al. **Que savent les Foetus?**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 1997. p.35-49.

CHRISTOPHE, A. et al. Do infants perceive word boundaries?: An empirical study of the bootstrapping of lexical acquisition. **Journal of the Acoustical Society of America**, Melville, n.95, p.1570-1580, 1994.

COOPER, R. B.; ASLIN, R. N. Preference for infant-directed speech in the first month after birth. **Child Development**, Hoboken, NJ, n.61, p.1584-1595, 1990.

DECASPER, A. J.; FIFER, W. P. Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. **Science**, Washington, v.208, n.4448, p.1174-1176, 1980.

DECASPER, A. J.; SPENCE, M. J. Prematernal speech influence newborns' perception of speech sounds. **Infant Behavior and Development**, London, n.9, p.133-150, 1986.

EIMAS, P. D. Auditory and phonetics coding of the cues for speech: discrimination of the r 2 1 distinction by young infant. **Perception and Psychophysics**, New York, n.18, p.341-347, 1975.

EIMAS, P. D. et al. Speech perception in infants. **Science**, Washington, v. 171, n.3968, p.303-306, 1971.

FERNALD, A. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. **Infant Behavior and Development**, London, n.8, p.181-195, 1985.

FERNALD, A.; MAZZIE, C. Prosody and focus in speech to infants mothers' speech to new-borns. **Developmental Psychology**, Washington, n.27, p.209-221, 1991.

FERNALD, A.; SIMON, T. Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. **Developmental Psychology**, Washington, v. 20, n.1, p.104-113, 1984.

FLEGE, J. E. Using visual information to train foreign-language vowel production. **Language Learning**, Hoboken, n.38, p.365-407, 1989.

GENTIL-NEYMON, V. **Influence de la Voix de la Mère auprès des Prématurés en Service de Soins Intensifs**. 1993. Thèse (Doctorat de Médecine) - Université Paris VII, Paris, 1993.

HEPPER, P. G.; SHAIDULLAH, S. Developmental of fetal hearing. **Archives of Disease in Childhood**, London, n.71, p.F81-F87, 1994.

HEPPER, P. G.; SCOTT, D.; SHAHIDULLAH, S. Newborn and fetal response to maternal voice. **Journal of Reproductive and Infant Psychology**, Abingdon, n.11, p.147-153, 1993.

HIRSH-PASEK, K. et al. Clauses are perceptual units for young children. **Cognition**, Amsterdam, n.26, p.269-286, 1987.

JUSCZYK, P. W. Perception of cues to causal units in native and non-native languages. In: BIENNIAL MEETING OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT, 1989, Kansas City. **Proceedings...** Kansas City: SRCD, Avril 1989.

JUSCZYK, P. W.; KRUMHANSL, C. Pitch and rhythmic patterns affecting infants' sensitivity to musical phrase structure. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, Washington, v. 19, n.3, p.627-640, 1993.

JUSCZYK, P. W. et al. Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. **Journal of Memory and Language**, Maryland Heights, n.32, p.402-420, 1993.

KAGAN, J.; LEWIS, M. Studies of attention in the human infant. **Merrill-Palmer Quaterly**, Detroit, n.11, p.95-122, 1965.

KELMER NELSON, D. G. et al. How the prosodic cues in motherese might assist language learning. **Journal of Child Language**, Cambridge, n.16, p.53-68, 1989.

KUHL, P. K. Speech perception. In: MINIFIE, F.H. **Introduction to Communication Sciences and Disorders**. San Diego: Singular Publishing Group, 1994. p.118-142.

KUHL, P. K. Infants' perception and representation of speech: Development of a new theory. In: OHALA, J.J. et al. **Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing**. Edmonton, Alberta: University of Alberta, 1992. p.449-456.

KUHL, P. K.; MILLER, J. D. Discrimination of auditory target dimensions in the presence or absence of variation in a second dimension by infants. **Perception and Psychophysics**, New York, n.31, p.279-292, 1982.

KUHL, P. K. et al. Cross-language analysis of phonetic in language addressed to infants. **Science**, Washington, n.277, p.684-686, 1997.

LECANUET, J. P. Dans tous les sens... bref état des compétences sensorielles fœtales. In: BUSNEL, M.C. et al. **Que Savent les Fœtus?**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 1997. p.17-34.

LECANUET, J. P. L'expérience auditive prénatale. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. **Naissance du Développement Musical**. Paris: PUF, 1995. p.7-38.

LECANUET, J. P. et al. Prenatal discrimination of a male and a female voice uttering the same sentence. **Early Development and Parenting**, Chichester, n.2, p.217-228, 1993.

LIBERMAN, A. M. et al. Perception of the speech code. **Psychological Review**, Washington, n.74, p.431-461, 1967.

MEHLER, J. et al. Infant recognition of Mother's voice. **Perception**, London, n.7, p.491-497, 1978.

MENYUK, P. Word acquisition: the important role of prosody. **The Study of Sounds**, Tokyo, n.23, p.209-226, 1994.

MENYUK, P. **Language and Maturation**. Cambridge: MIT Press, 1977.

MOON, C.; COOPER, R.; FIFER, W. P. Two-day-olds prefer their native language. **Infant Behavior and Development**, London, n.16, p.495-500, 1993.

MORSE, P. A. The discrimination of speech and nonspeech stimuli in early infancy. **Journal of Experimental Child Psychology**, Maryland Heights, n.13, p.477-492, 1972.

NAZZI, T. et al. Six-month-olds' detection of clauses embedded in continuous speech: Effects of prosodic well-formedness. **Infancy**, Hoboken, v.1, n.1, p.123-147, 2000.

NOWIK-STERN, A. et al. The effect of premature infants' speech preferences on mother-preterm interaction. In: BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFANT STUDIES, 11., 1998, Atlanta, Georgia. **Proceedings...** Atlanta, Georgia: ICIS, 1998. Poster.

PAPOUSEK, M. Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance. In: DELIEGE, I.; SLOBODA, J. (Ed.). **Naissance et Développement du Sens Musical**. Paris: PUF, 1995. p. 101-130.

PAPOUSEK, M. et al. Infant responses to prototypical melodic contours in parental speech. **Infant Behavior and Development**, London, n.13, p.539-545, 1990.

QUERLEU, O. et al. Fetal hearing. **European Journal of Obstetrics and Reproductive Biology**, Shannon, n. 29, p.191-212, 1988.

SANSAVINI, A.; BERTONCINI, J.; GIOVANELLI, G. Newborns discriminate the rhythm of multisyllabic stressed words. **Developmental Psychology**, Washington, n.33, p.3-11, 1997.

SMITH, L. et al. Maturation of behaviours elicited by music in 32-37 weeks GA fetuses. In: BIENNIAL INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFANT STUDIES, 12., 2000, Brighton. **Proceedings...** Brighton, UK: ICIS, 2000. Poster.

SPENCER, M. J.; DECASPER, A. D. Prenatal experience with low-frequency maternal-voice sounds influence neonatal perception of maternal voice samples. **Infant Behavior and Development**, London, n.10, p.133-142, 1987.

SPRING, D.; DALE, P. The discrimination of linguistic stress in early infancy. **Journal of Speech and Hearing Research**, Rockville, MD, n.20, p.224-231, 1977.

STERN, D. N.; SPIKER, S.; MACKAIN, K. Intonation as signals in maternal speech to pre-linguistic infants. **Developmental Psychology**, Washington, n.18, p.727-735, 1982.

STERN, D. N. et al. The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. **Journal of Child Language**, Cambridge, n.10, p.1-15, 1983.

TROUBETZKOY, N.S. **Principes de Phonologie**. Traduits par J. Cantineau. Paris: Klincksieck, 1949. Original de 1939.

WERKER, J. F.; TEES, R. C. Phonemic and phonetic factors in adult cross language speech perception. **Journal of the Acoustic Society of America**, Melville, NY, n.75, p.1866-1878, 1984.

RESSIGNIFICANDO AS TIC COMO TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM E O CONHECIMENTO (TAC) E PARA O EMPODERAMENTO E A PARTICIPAÇÃO (TEP)

Mônica Ferreira Mayrink

Durante muito tempo circulou no contexto do ensino de línguas estrangeiras um discurso reiterado de que os professores ofereciam resistência ao uso das tecnologias em sala de aula. No entanto, para além de ser interpretada como um rechaço à tecnologia em si e uma tendência à preservação de certas práticas de ensino consideradas mais tradicionais, é necessário compreender essa postura algo reticente dos docentes como decorrente da falta de formação para a inserção das ferramentas tecnológicas no ensino. É preciso considerar, também, que nos últimos anos constatamos uma mudança nesse panorama, ainda que se observe que, em muitos casos, o uso da tecnologia não representa inovação, uma vez que não introduz mudanças efetivas e consistentes nas formas de ensinar.

O objetivo deste artigo é, em um primeiro momento, discutir algumas possibilidades de uso de recursos tecnológicos no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, chamando atenção para a necessidade de se converter as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Tecnologias para a Aprendizagem e o

Conhecimento (TAC). Em um segundo momento, pretendemos avançar na reflexão sobre um novo passo a ser dado em direção ao uso das Tecnologias para o Empoderamento e a Participação (TEP), também no contexto específico do ensino de línguas. Para desenvolver esse percurso, valorizamos, nesta discussão, a perspectiva de formação crítico-reflexiva do professor como um caminho orientador da transformação da prática docente.

Ensino de línguas estrangeiras e uso de tecnologias

A área de ensino de línguas estrangeiras a brasileiros deu importantes passos nos últimos anos do século XX e primeiros do XXI, com a elaboração de diversos documentos orientadores da prática de ensino na educação básica. Foram especialmente significativas as contribuições trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1996) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006).

Esse último documento, de forma particular, oferece diretrizes para o desenvolvimento de práticas docentes mais afinadas com a concepção de aprendizagem de língua estrangeira para a formação cidadã de indivíduos reflexivos e críticos, guiados pelo sentimento de tolerância e reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos falantes do idioma. Soma-se a essa perspectiva a necessidade de construir uma prática docente que valorize as novas maneiras de se relacionar, de se comunicar e de acessar a informação na sociedade contemporânea. Esse contexto deixa transparecer a estreita relação entre os múltiplos recursos disponibilizados pela *Web 2.0* e os diversos objetivos educacionais estabelecidos para o ensino de línguas, aspecto destacado por Braga (2013), entre outros autores.

As novas relações do indivíduo com o mundo (físico e virtual), propiciadas pelas tecnologias, também influem em sua maneira de aprender, e a educação não pode ficar alheia a essas transformações, uma vez que elas impactam diretamente na sala de aula. O contexto específico do ensino de línguas estrangeiras se vê beneficiado

pelo fato de termos, hoje, um amplo e inesgotável acesso a recursos que permitem ao aluno realizar as mais diversas práticas de linguagem. Além disso, segundo Braga (2013, p. 58-59), “[...] a tecnologia traz para a prática pedagógica formas mais dinâmicas de implementar modos colaborativos ou reflexivos de ensinar e aprender”.

Mayrink e Gargiulo (2013) também apontam algumas vantagens da inserção das tecnologias no ensino de línguas. Atendo-se especificamente às contribuições advindas do uso da internet, as autoras destacam a possibilidade que esta gera, em si mesma, de criar espaços, comunidades e redes de interação que constituem ambientes virtuais de uso real das línguas, ao promoverem, entre outras coisas:

- canais de comunicação e interação que contribuem para o enriquecimento lingüístico, cultural e intercultural dos alunos;
- a produção e publicação de conteúdos do próprio usuário;
- o desenvolvimento de comunidades discursivas virtuais;
- o trânsito por uma imensa diversidade de gêneros discursivos;
- o aprimoramento no uso de múltiplas formas de linguagem.

Frente a esse cenário, no entanto, coloca-se uma questão que é essencial para o bom uso desses recursos no ensino: a necessidade de formar o professor em uma perspectiva reflexiva e crítica que o leve a dirigir um olhar questionador em direção à sua própria prática, assim como em direção a contextos mais amplos, e com repercussão em seu entorno escolar e social. Nesse sentido, a formação **crítico-reflexiva** possui um maior alcance do que aquele promovido pela formação pautada na **reflexão prática**, que limita o exercício reflexivo às ações e experiências individuais do professor (LIBERALI, 2010). Para dar esse salto qualitativo, faz-se necessário definir estratégias e ações formativas que promovam o engajamento dos docentes

[...] em situações que favoreçam o intercâmbio com o coletivo, a fim de que eles possam desenvolver um olhar suficientemente crítico que lhes possibilite relacionar sua prática individual com o entorno social e gerar transformações nesses dois âmbitos (o individual e o social) (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK, [2017]).

No contexto do uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino de língua estrangeira, a perspectiva de formação crítico-reflexiva que defendemos - e que tem suas origens no pensamento de Dewey (1933) e Freire (1979) -, oferece bases para que o professor ressignifique a integração das tecnologias em sua prática docente, dando a elas um sentido dentro do contexto social mais amplo em que se inserem. Para isso, é necessário que o professor compreenda, reflita e estabeleça relações entre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e as TIC, reconhecendo que estas podem desempenhar um importante papel mediador nesse contexto. É preciso, então, que deixe de utilizar as TIC como novas ferramentas que apenas reproduzem técnicas de ensino tradicionais que poderiam ser substituídas por outros tipos de recursos (como o livro didático, por exemplo), sem gerar uma transformação das práticas docentes e de aprendizagem. Nesse sentido, a formação crítica e reflexiva pode contribuir para o empoderamento dos professores para o uso das TIC como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC), auxiliando-os a romper as barreiras que se impõem entre eles e as diversas ferramentas oferecidas pela *Web 2.0*. Sancho (2008, p. 24, tradução nossa) assinala alguns dos benefícios que podem ser alcançados com essa transformação das TIC em TAC:

Defende-se que as TIC podem se converter em TAC porque podem aumentar o grau de autenticidade da aprendizagem e o interesse dos estudantes; construir comunidades virtuais entre diferentes escolas, equipes colaborativas e docentes; ajudar a compartilhar perspectivas entre estudantes com distintas bagagens, promovendo a cooperação entre pares e experiências de referência em diferentes campos; facilitar a pesquisa baseada

na tecnologia e nos modelos de resolução de problemas para incrementar as habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas inovadoras (por exemplo, ferramentas móveis) de integrar o apoio ‘durante o processo’ e as interações em diferentes contextos de aprendizagem¹.

Felizmente, já são muitas as evidências de que os professores de línguas estão se preocupando com o uso efetivo das tecnologias voltadas para a aprendizagem e o conhecimento. Além de se engajar cada vez mais em programas de formação continuada (em cursos de especialização ou de pós-graduação, por exemplo), muitos deles têm se mostrado motivados a participar de eventos acadêmicos e científicos que constituem um lócus de reflexão e construção coletiva de saberes teóricos e práticos sobre o uso das TIC como TAC.

De TIC a TAC: uma reflexão necessária

Em pesquisa realizada em 2015, Albuquerque-Costa e Mayrink ([2017]) traçaram um breve panorama dos percursos investigativos que professores de línguas estão desenhando a partir de sua prática docente alinhada com o uso das tecnologias. Para realizar essa reflexão, as autoras realizaram um levantamento das temáticas abordadas nos trabalhos dos participantes da *Jornada de Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais*, evento acadêmico realizado anualmente na Universidade de São Paulo. Com base na análise das temáticas de um total de 67 comunicações apresentadas nas edições do evento de 2013 e 2014, foram identificadas duas grandes áreas em que se concentram as pesquisas dos professores: na primeira, inserem-se trabalhos relacionados ao docente e

¹ “Se mantiene que las TIC se pueden convertir en TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes escuelas, equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con distintos bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras (por ejemplo herramientas móviles) de integrar el apoyo ‘sobre la marcha’ y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje” (SANCHO, 2008, p. 24).

às ações do ensinar; na segunda, aqueles que focalizam o aluno e as questões que envolvem a aprendizagem, sua participação e interação com as tecnologias.

Essas duas orientações podem ser sintetizadas nos seguintes tópicos:

Preocupações com foco no docente:

- interação entre o professor e/ou tutor com os alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais;
- função mediadora do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem;
- elementos para a concepção de um curso para ambientes virtuais de aprendizagem;
- atribuição de sentidos para o uso das TIC no ensino de línguas;
- elementos para a formação do professor reflexivo;
- integração das TIC na sala de aula de língua estrangeira e materna;
- escolha e uso de ferramentas digitais que favoreçam a aprendizagem;
- elaboração de materiais didáticos para ambientes virtuais de aprendizagem.

Preocupações com foco no aluno:

- contribuição das TIC para a aprendizagem;
- nível de adesão ou rejeição dos alunos em relação ao uso das TIC;
- aprendizagem por meio de softwares, Skype, jogos, aplicativos;
- aprendizagem da leitura em ambientes virtuais de aprendizagem;
- aprendizagem da escrita em ambientes virtuais de aprendizagem;

- desenvolvimento de competências orais em ambientes virtuais de aprendizagem;
- recursos digitais que mobilizam o aluno para aprender;
- desenvolvimento da autonomia do aluno.

Como se pode constatar, o movimento reflexivo expressado pelos questionamentos levantados pelos professores aponta para um desejo de resignificar as TIC como TAC, uma vez que buscam estabelecer relações entre a tecnologia, o processo de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos. Tal transição é fundamental para o avanço na percepção das tecnologias não como mero suporte para as aulas, mas com um importante papel mediador do processo de ensinar e aprender. O grande avanço que se pretende alcançar com essa transição reside no reconhecimento das ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos autênticos e legítimos, que possuem características próprias que conferem ao processo de ensino-aprendizagem um novo status, diferente e distante da simples ideia de **simulação** de outro lócus de aprendizagem. Como consequência, reconhecer as TIC como TAC requer do professor a consciência de que nessa transição não basta realizar a transposição da sala de aula presencial para o ambiente virtual, mas é necessário reconhecer este último como um novo espaço de aprendizagem que permite redimensionar o ensinar e o aprender, que antes se realizava no espaço (físico) escolar (ROZENFELD; EVANGELISTA, 2011).

De volta aos percursos investigativos traçados pelos professores em suas pesquisas, reconhecemos que estes legitimam e reconhecem que os recursos tecnológicos (sejam eles ambientes digitais, aplicativos ou outros), quando utilizados para o ensino, adquirem identidades próprias, pois possibilitam o desenvolvimento de práticas e formas de interação e mediação que nem sempre ocorrem nas aulas presenciais, ditas tradicionais² (MAYRINK; DANTAS, 2014). Nessa perspectiva, podemos dizer que as reflexões geradas

² Neste contexto, entendemos **tradicionais** como aulas ou propostas pedagógicas que não promovem o uso das TIC como TAC.

pelos professores de línguas estrangeiras sugerem que eles estão, efetivamente, avançando no uso das tecnologias a favor do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que suas preocupações se voltam para uma melhor compreensão de diversos elementos relacionados com a ação docente, com as formas de aprender e com o desenvolvimento de práticas linguísticas mais autênticas e significativas. No entanto, acreditamos que essas reflexões podem avançar ainda mais, em direção à percepção do uso das tecnologias para o empoderamento e participação.

TEP: mais um passo a ser dado na integração das TIC no ensino de línguas estrangeiras

Se ao longo dos últimos anos os professores de línguas já deram um importante passo em direção à apropriação das tecnologias como recursos mediadores da aprendizagem e do conhecimento, parece ser possível promover um engajamento ainda maior do aluno no seu uso. Partindo da perspectiva de Reig (2011, 2012), que se apóia nas Ciências Sociais para lançar o conceito de Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEP), acrescentamos às tecnologias o potencial que têm de favorecer a efetiva participação do aluno no processo de aprendizagem. Para a autora, o conceito de **participação** amplia a perspectiva da colaboração, também valorizada no contexto do uso das tecnologias na aprendizagem, principalmente no que diz respeito à utilização de ferramentas ou espaços colaborativos (como podem ser as wiki, os fóruns e os chats, entre outros). No olhar de Reig (2011, tradução nossa), a participação implica “[...] a obtenção de algo em troca de nossa colaboração, mesmo quando a única coisa alcançada ao participar seja o crescimento pessoal e social”³.

Para compreender o sentido dado pela autora à idéia de *empoderamento*, cabe resgatar a concepção do termo na perspectiva de Paulo Freire, que, já na década de 1970, o relacionava à constru-

³ “[...] *la obtención de algo a cambio de nuestra colaboración, aunque solo sea el crecimiento personal y social que se logra al participar*” (REIG, 2011).

ção da autonomia dos grupos sociais. Pesce e Bruno (2015, p. 355) associam o pensamento de Paulo Freire, que “[...] sinaliza o importante papel da Educação, na promoção de práticas sociais contribuintes à construção do capital cultural de grupos sociais economicamente desfavorecidos”, à perspectiva de Manuel Castells, que situa as práticas sociais contemporâneas “num híbrido entre o ciberespaço e os espaços urbanos”. Para as autoras, o pensamento dos dois autores converge

[...] na medida em que ambos se referem à incorporação de artefatos culturais e de saberes construídos socialmente. Estes, capazes de auferir aos indivíduos contemporâneos o lugar de sujeitos sociais, construtores da sua própria história e promotores coletivos de mudanças que contribuam para a emancipação dos grupos sociais. (PESCE; BRUNO, 2015, p. 355).

No que diz respeito ao uso das tecnologias no ensino de línguas voltado para o empoderamento, uma primeira relação que pode ser estabelecida é a necessidade de conscientizar o aluno sobre o seu uso, a fim de que este possa se apropriar dessa tecnologia e da informação que ela veicula de forma crítica e não ingênua, como mero consumidor e sujeito vulnerável “à alienação promovida por conteúdo eletrônico, que em nada acrescenta à plena formação humana”, como fazem notar Pesce e Bruno (2015, p. 356).

Uma segunda relação possível é a perspectiva de promover, via empoderamento, uma horizontalização nas tomadas de decisão, as quais deixam de ser impostas pelo professor e passam a ser assumidas também pelos demais participantes do processo de aprendizagem: os alunos. Nesse sentido, de acordo com Castells (2013), cria-se a possibilidade de transformar a maneira como ainda hoje a sala de aula vem sendo organizada (de modo vertical, tradicional), pois, para o autor, esta não é compatível com a forma de comunicação que caracteriza os jovens de hoje, que é baseada na cultura da autonomia.

De uma forma ampla, a possibilidade de se estabelecer uma relação entre o uso das TIC como TEP no campo da aprendizagem de línguas se visualiza na formação crítica e cidadã dos alunos. Como

ponto de partida para essa reflexão, podemos tomar como exemplo o potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem (como poderiam ser as plataformas Moodle e Edmodo, por exemplo), e dos ambientes virtuais de interação ou redes sociais (como o Facebook) como espaços autênticos de intercâmbio linguístico e de colaboração. Ao aproximar-se do modo como os alunos atualmente se relacionam socialmente com seus pares no mundo virtual, esses ambientes ou redes podem constituir-se como canais para sua participação efetiva ao engajá-los na construção de seu próprio processo de aprendizagem. Isso é possível graças ao fato de que as redes sociais, em contexto de ensino e aprendizagem, permitem dar voz ao estudante e abrem espaço para que ele coloque em prática os valores e atitudes que aprendeu em outros contextos de interação *online* (REIG, 2012).

Não obstante, o caminho para a conversão das TIC em TEP pode não ser simples. Por um lado, requer do aluno o desejo de exercer uma real participação mediante o exercício de sua autonomia, pensamento crítico-reflexivo e tomada de decisões. Por outro, é necessário que o docente, além de desenvolver estratégias didáticas que permitam dar voz ao aluno, saiba também escutar e mostrar que sua participação é valorizada e considerada na construção do processo de aprendizagem. Para isso, a fim de construir um projeto de integração das TIC que se converta em TEP na aula de língua estrangeira, é importante prever algumas ações que motivem a participação do aluno em diferentes níveis e momentos:

- definição da tecnologia a ser utilizada (computador, dispositivos móveis, aplicativos, ambientes digitais etc.);
- definição dos objetivos a serem alcançados;
- identificação de estratégias e modalidades de participação (individual, coletiva, colaborativa);
- definição e seleção crítica de materiais e conteúdos a serem explorados;
- avaliação conjunta e permanente do processo que leve à revisão e validação das metas e procedimentos estabelecidos;

- estabelecimento de caminhos reflexivos a serem seguidos ao longo do processo, que contribuam para o empoderamento do aluno;
- definição de novos percursos de aprendizagem autônoma, com apoio de recursos tecnológicos.

Reflexões finais

Procuramos, neste texto, desenvolver uma reflexão a respeito das diferentes dimensões que as tecnologias podem alcançar quando integradas na sala de aula de língua estrangeira.

Em um primeiro momento, destacamos seu uso pautado em uma perspectiva meramente técnica (das TIC), que não gera, necessariamente, uma transformação das práticas docentes e de aprendizagem, mas configuram uma reprodução de procedimentos e ações tradicionais com o apoio de novas ferramentas tecnológicas.

Avançamos, em seguida, em direção a uma perspectiva mais particular, que entende o uso da tecnologia a favor da aprendizagem e da construção de conhecimentos (TAC) e que exige uma resignificação das ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos que assumem identidade própria no contexto de ensino-aprendizagem.

No terceiro momento, demos um último salto rumo ao entendimento das tecnologias no ensino como instrumentos para o empoderamento e participação efetiva do aluno na construção de sua aprendizagem, o que envolve, necessariamente, seu desenvolvimento reflexivo e crítico.

É preciso reconhecer que, para o professor que opta por integrar as tecnologias em sua prática docente, o trânsito entre essas diferentes dimensões não constitui um processo necessariamente natural ou isento de dificuldades, pois demanda uma revisão de sua própria percepção dos motivos, finalidades e modos de utilizar a tecnologia no ensino. Nesse sentido, faz-se cada vez mais necessário promover instâncias de formação docente (como os cursos de formação inicial e continuada de capacitação, especialização, pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como eventos acadêmico-científicos em geral e eventos específicos na área de tecnologia/educação)

que contribuam para o empoderamento do professor e o auxiliem a transformar sua própria prática de forma a promover, também, transformações em contextos sociais e educacionais mais amplos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: orientações para a elaboração de programas de formação de professores. In: ORTENZI, D.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. (Org.). **Ensino de línguas e tecnologia**. Campinas: Pontes: [2017]. No prelo.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CASTELLS, M. Pergunte para Manuel Castells. **Fronteiras do Pensamento**. 2013. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/pergunta-para-manuel-castells>>. Acesso em: 10 de junho de 2016. Entrevista

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MAYRINK, M. F.; GARGIULO, H. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache**, São Paulo, n. 4, p. 147-163, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Revista%20Abehache,%20n.%204,%20147-163.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MAYRINK, M. F.; DANTAS, R. Concepción de actividades para la práctica de ELE en ambientes virtuales de aprendizaje: entre la transposición y la (re)creación de propuestas didácticas. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS, 4., 2014, Córdoba. **Anales...** Córdoba: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, 2014.

PESCE, L.; BRUNO, A. R. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 349-357, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21779/14086>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

REIG, H. D. Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. **Revista TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación**, Madri, p. 1-2, enero-marzo 2012. Disponível em: <<https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012020215200001&idioma=es>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

REIG, H. D. **TIC, TAC, TEP y el 15 de octubre**. 2011. Disponível em: <<http://www.dreig.eu/caparazon/2011/10/11/tic-tac-tep/>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

ROZENFELD, C. C. F.; EVANGELISTA, M. C. R. G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n.18, p. 214-247, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38121/40853>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SANCHO, J. M. De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n.64, p.19-29, 2008. Disponível em: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

FORMAR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA À DISTÂNCIA: NOVAS PRÁTICAS, ANTIGOS DESAFIOS?

Fernanda Costa Ribas

Introdução

A formação de professores de línguas é um tema que vem sendo explorado há anos e há uma gama de trabalhos publicados em Linguística Aplicada, principalmente a partir da década de 90, quando começou o interesse pelo paradigma da reflexão. Falar sobre formação de professores em contexto de formação a distância, em contrapartida, é um tema relativamente novo no Brasil. Quando em 2011 comecei a atuar na modalidade a distância, no Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR), eu não tinha experiência para tratar de questões linguísticas e didático-metodológicas que permeiam esse contexto e acabei percorrendo um caminho da prática para a teoria, que demorou 3 anos para se delinear de forma mais sistemática e só agora posso dizer com um pouco mais de propriedade que começou a se iluminar.

Um dos questionamentos que comecei a me fazer quando ampliei minhas experiências como professora formadora para o contexto de ensino a distância (EaD) foi: o que significa formar um professor de língua estrangeira a distância? Trata-se de um pro-

cesso diferente daquele que vivenciamos em cursos de formação presenciais?

Para Leffa (2001), formar professores de língua estrangeira significa desenvolver competências e habilidades linguístico-comunicativas (falar, ouvir, ler e escrever na língua-alvo) e metodológicas dos professores no que concerne o ensino de uma língua estrangeira.

Num viés reflexivo, envolve também dar acesso às variadas perspectivas teóricas sobre linguagem, ensino e aprendizagem que fundamentam a formação profissional, de forma crítica e autônoma, para que os futuros professores possam se posicionar em relação a essas correntes teóricas e relacionar os conhecimentos adquiridos no curso de formação a sua prática de sala de aula, em diferentes níveis de ensino. A formação reflexiva é uma “[...] formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

Além da formação teórico-metodológica, que para Santana e Alvarez (2015) envolve um conjunto de saberes - o **saber**, o **saber fazer** (como, para quê e para quem ensinar) e o **saber ser** - não podemos deixar de mencionar a formação política do professor de línguas. Como ressalta Leffa (2001, p. 354):

A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.

Falar em formação política do professor significa, portanto, discutir direitos, responsabilidades e compromissos que estão incluídos na convivência de qualquer indivíduo na coletividade, na sua forma de relacionar com o outro, de forma a exercer sua cidadania. Vai além de uma discussão das exigências legais para o exercício da profissão docente e inclui a reflexão sobre a função do professor na sociedade (SANTOS; ALVAREZ, 2015). Ou seja, uma for-

mação política envolve levar o professor à sensibilização acerca do impacto de suas decisões e escolhas em nível micro (sala de aula) e macro (sociedade), uma vez que ele é instrumento de transformação social; também engloba pensar o impacto de questões políticas e econômicas no agir docente.

A visão de formação de professores, que inclui as dimensões teórica, pedagógica e política, está refletida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-inglês PARFOR, contexto de investigação a ser apresentado neste artigo, o qual pretende formar um tipo de professor consciente das teorias e metodologias de ensino que embasam seu fazer docente, questionador de sua realidade de trabalho, criativo, crítico e autônomo na busca de soluções, capaz de transformar seu entorno educacional e de desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. Espera-se também que o curso capacite os alunos a usar a língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros e a utilizar as novas tecnologias.

Entretanto, será que a maneira como vemos o futuro professor de Língua inglesa (LI), ou seja, as expectativas que temos em relação ao perfil desejado para esse professor corresponde à maneira como os futuros-professores se veem no Curso de Letras? Como eles experienciam o processo de aprender uma língua estrangeira na modalidade a distância? Como eles experienciam o processo de formação docente no curso a distância? Essas são questões que motivaram as considerações que apresento neste artigo, as quais são influenciadas por minha experiência como coordenadora de tutores, professora conteudista e também pesquisadora interessada nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na EaD. Apresentarei resultados de um questionário *online* aplicado aos alunos do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR) a distância, no ano de 2012, e respostas de duas alunas a uma atividade realizada em uma das disciplinas que elaborei para o referido curso, ministrada no ano de 2014.

O que é o Curso de Letras-inglês PARFOR na UFU?

O Curso de Graduação em Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (PARFOR)¹ na modalidade a distância foi implantado no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 2011 para suprir uma demanda de formação de professores da educação básica pública em resposta à chamada do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Pública (PARFOR), criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de capacitar professores que vinham atuando na Educação Básica, sem formação específica em sua área de atuação.

Ao aderir ao Plano Nacional, o ILEEL optou por oferecer o Curso na modalidade a distância, visando atingir o maior número de pessoas interessadas nessa qualificação. No entanto, os 162 inscritos que tivemos não eram professores que estavam atuando na rede pública, mas eram provenientes de demanda social, ou seja, pessoas da cidade de Uberlândia e região que estavam desejando uma chance de cursar o ensino superior, mas que não sabiam exatamente o que estava envolvido na educação a distância.

Os materiais foram totalmente produzidos pelos professores da equipe ILEEL/UFU. Englobaram guia de estudos para cada disciplina (digital e impresso), com explicações teóricas e atividades diversas, além de vídeo-aulas disponibilizadas aos alunos no *Moodle*. Também, foram realizadas webconferências ao longo das disciplinas para que os alunos pudessem interagir em língua estrangeira, discutir teorias e conceitos estudados e esclarecer dúvidas. As disciplinas eram acompanhadas por professores formadores, do ILEEL/UFU, que também eram responsáveis pela realização de webconferências. O curso funcionava com tutores a distância para cada disciplina e quatro tutores presenciais, um em cada polo. O tutor a distância foi o mediador da aprendizagem dos alunos-professores nos conteúdos das disciplinas do Curso, interagindo

¹ O Curso funcionou em quatro polos, nas cidades de Uberlândia, Uberaba, Araxá e Patos de Minas, no modelo Universidade Aberta do Brasil (UAB), na plataforma *Moodle* do Centro de Educação a Distância da UFU.

com os alunos em fóruns de discussão e *chats*, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem dos alunos e motivando-os em seus estudos. O papel do tutor presencial foi o de orientar os alunos sobre assuntos administrativos e técnicos, acompanhar a participação e desempenho dos aprendizes e aplicar as provas presenciais das disciplinas.

Quem são os alunos do Curso de Letras-inglês PARFOR na UFU?

Para entender o perfil de nossos alunos, bem como levantar suas opiniões acerca do Curso de Letras-Inglês PARFOR², dos materiais, da relação com tutores e entre os alunos, foi aplicado um questionário *online*, com questões objetivas e dissertativas. O questionário foi elaborado com o recurso do *Google docs* e foi disponibilizado no *Moodle* aos alunos pela Coordenação do Curso. 28 alunos responderam o questionário, dentre eles 22 mulheres e 6 homens. Os dados nos permitiram traçar o perfil dos nossos alunos e levantar suas concepções sobre língua, ensinar e aprender, bem como sentimentos em relação ao Curso.

Os alunos tinham entre 20 a 60 anos, sendo que a maioria estava concentrada na faixa dos 25 e 35 anos. A experiência com educação formal a distância foi a primeira para vários alunos. Alguns já tinham feito outros cursos na modalidade a distância, mas nenhum voltado para línguas.

A renda familiar desses alunos era baixa (entre 1 e 3 salários mínimos). A maioria estudou em escola pública e havia concluído o ensino médio há mais de 10 anos. Esses alunos escolheram fazer um curso a distância pelas seguintes razões: flexibilidade de acesso aos conteúdos e na organização do tempo para se dedicar ao curso; comodidade (não ter que sair de casa, deixar a família); *feedback* oferecido (melhor do que em um curso presencial). Eram alunos, em sua maioria, que trabalhavam e dispunham de pouco tempo para se dedicar aos estudos.

² Daqui em diante, usarei esta forma abreviada para me referir ao Curso.

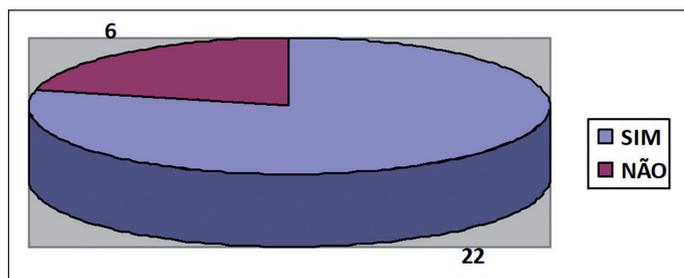
Quanto às experiências com o estudo da LI, a maioria afirmou que estudou a língua apenas na escola regular ou em instituto de idiomas (por menos de 1 ano). Eles avaliaram seu conhecimento da LI e suas habilidades nessa língua como muito fraco, fraco ou regular.

Como os alunos PARFOR experienciam o processo de aprender uma língua estrangeira no contexto a distância?

Uma das perguntas dissertativas do questionário *online* aplicado aos alunos dizia respeito às dificuldades que estavam enfrentando nas disciplinas de LI do Curso de Letras-inglês PARFOR.

Como podemos ver no gráfico 1, quando questionados “Você tem encontrado dificuldade nas disciplinas de língua inglesa?”, a maioria dos alunos (22) afirma que sim. A dificuldade de aprendizagem pode fazer com que a língua estrangeira (LE) seja uma barreira para a maioria dos aprendizes:

Gráfico 1 – Dificuldade dos alunos em relação às disciplinas de língua inglesa



Fonte: Elaboração própria.

A principal dificuldade apontada pelos alunos nas disciplinas de LI é lidar com a oralidade, tanto no que diz respeito aos exercícios de compreensão, quanto de produção oral, como podemos perceber nos comentários a seguir dos alunos no questionário:

As atividades que envolvem a tentativa de compreender o que os professores falam são desesperadoras, ao contrário dos fóruns que proporcionam a construção do conhecimento e a oportunidade de ler de diversas maneiras sobre o mesmo tema e compartilhar ideias.

O que estou achando mais difícil é a questão da oralidade (pronúncia), tenho muitas dificuldades nessa parte. Devíamos fazer mais atividades de áudio.

Também sinto dificuldade em pronúncia. Gostaria também de que pudéssemos fazer juntos alguns exercícios de gramática que constam nos guias.

O domínio da oralidade parece ser visto pelos alunos como sinônimo de sucesso na aprendizagem de LE, ou seja, falar a LE é saber a LE (BRITO; GUILHERME, 2014). Como apontam Brito e Hashiguti³ (2014), o desejo do domínio de uma língua ideal pode incidir na relação do aluno com a LE, podendo gerar sentimentos de fracasso. Além disso, a falta de domínio da oralidade faz com que o aluno questione a própria preparação para ser um professor de inglês, se indagando qual seria a formação adequada para atuar na sala de aula, como podemos observar dos seguintes excertos:

Até este momento do curso não me sinto preparada para ser professora, ao termino do curso irei procurar mais conhecimento, para só depois pensar em ir para a sala de aula, pois os alunos não podem ser prejudicados pela falta de conhecimentos dos professores [...] No meu ponto de vista, o professor precisa ter conhecimento, não dependendo do dicionário para tudo, saber escrever em inglês, saber traduzir um texto sem utilizar tanto o dicionário ou tradutor, meus conhecimentos são péssimos, jamais teria coragem de ir para sala de aula neste momento, pois dependo do dicionário para tudo.

³ Dados do questionário *online* foram também analisados por Brito e Hashiguti (2014), professoras no Curso de Letras inglês-PARFOR.

Diante de tamanhas dificuldades ficou uma indagação na minha mente... Estou preparada para seguir em frente nessa formação? Não sei ainda a resposta, estou seguindo em frente, na busca de recuperar essas incompetências.

Um dos obstáculos ao domínio da oralidade é atribuído pelos alunos à falta de interação face-a-face no curso a distância, a qual pode dificultar seu desenvolvimento na língua-alvo, como percebemos no comentário a seguir:

Em um curso presencial, quando ocorre o debate acerca de um texto, a maneira de o professor discutir o assunto, a entonação de voz, auxilia no processo de compreensão. Aqui, sempre ficamos na dúvida se, de fato, compreendemos alguns conceitos, falta esse contato.

Notamos, nesse excerto, a comparação que o aluno estabelece com o contexto de ensino presencial, que parece ser sentido como mais proveitoso, por auxiliar na compreensão de teorias, devido à possibilidade de interação presencial com o professor. Percebemos o quanto a cultura de aprender dos alunos está fortemente baseada no ensino presencial, o que pode ser percebido também em um dos excertos anteriormente apresentados quando um aluno comenta que gostaria que os exercícios de gramática do guia de estudos fossem feitos juntos com os estudantes, ou seja, de forma síncrona, como comumente ocorre em aulas presenciais, em que a resolução e correção de exercícios podem ocorrer de forma quase imediata⁴.

Esse exemplo nos faz perceber que os alunos entendem que não se aprende LI a distância com a mesma eficiência com que se aprende no contexto presencial. Devido a essa crença, os alunos desejam que o curso ofereça também aulas presenciais (por exemplo, nos polos de cada cidade), para que consigam aprofundar os

⁴ Os exercícios de gramática dos guias de estudo do Curso, em sua maioria, não eram avaliativos e deveriam ser completados e corrigidos pelos alunos de forma autônoma. Dúvidas sobre os exercícios deveriam ser, então, esclarecidas com os tutores a distância nos fóruns ou discutidas nas webconferências com os professores formadores.

conhecimentos aprendidos no contexto a distância e tenham direcionamento maior de um professor:

Com relação às disciplinas, estou disposta a conhecê-las, descobri-las. Mas precisamos muito de aulas de inglês presenciais. Precisamos de um norte.

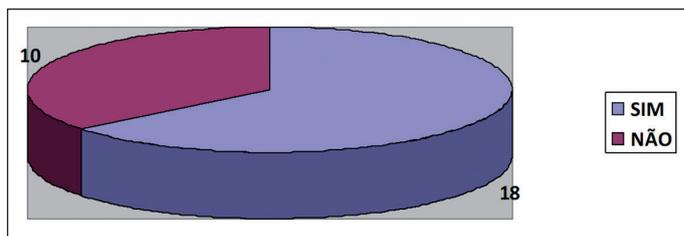
Além da dificuldade com a LE, a construção do saber em ambientes virtuais parece ser sentida como uma barreira, para esses alunos. Um dos motivos parece ser a dificuldade em administrar o tempo para completar as atividades exigidas no Curso:

Poderíamos ter um botão para curtir as postagens dos colegas. Sei que parece estranho, mas tem horas que não temos tempo para fazer um comentário por escrito.

O comentário do aluno me chama a atenção também por revelar que há, para alguns, um desejo de que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) se assemelhe mais a espaços como as redes sociais, pois é provável que suas experiências de interação na *web* ocorram principalmente nesses ambientes (BRITO; HASHIGUTI, 2014). Percebe-se, assim, que usar a tecnologia para fins de aprendizagem e, mais especificamente, para fins de aprendizagem de uma LE (e não só para entretenimento) constitui uma novidade para os alunos e como tal pode ser desafiadora.

Apesar das dificuldades relatadas no questionário, quando indagados se estão sendo suficientemente preparados no Curso de Letras-inglês PARFOR, a maioria dos respondentes afirma que sim, como mostra o gráfico 2. Nos excertos do questionário, fica evidente que eles reconhecem que a formação docente é um processo gradual:

Gráfico 2 – Opinião dos alunos quanto à formação docente oferecida pelo Curso de Letras-inglês PARFOR: Você acredita que o Curso de Letras promove o conhecimento necessário a um professor de língua inglesa?



Fonte: Elaboração própria.

Acredito que o mais importante nessa caminhada é percebermos o quanto temos evoluído, mesmo que saibamos o quanto ainda teremos que crescer.

Eu no curso estou aprendendo gradativamente, tenho visto uma boa evolução, gosto de ver e ouvir os videos com os professores do curso falar e as atividades de repetir as falas.

Esses relatos mostram a importância do Curso de Letras-inglês PARFOR para o desenvolvimento profissional dos aprendizes, apontando a relevância do programa em termos de inclusão social, no cenário do ensino superior no Brasil, contrariando o lugar da EaD da margem (BRITO; HASHIGUTI, 2014). Eles nos permitem perceber as percepções e experiências sobre o que significa para os professores em formação desse curso aprender a distância, as quais são permeadas por sentimentos de satisfação, de esperança e também por obstáculos, sentimentos esses que acredito serem inerentes a “ser professor”, independentemente do contexto de atuação.

Como os alunos PARFOR experienciam o processo de formação docente no curso a distância?

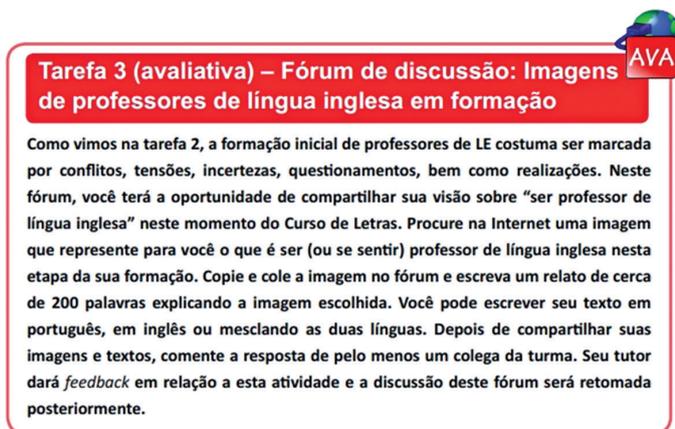
Para tratar das experiências dos professores em formação no curso de Letras-inglês PARFOR, trago exemplos de uma atividade de

fórum de discussão de uma disciplina de Estágio Supervisionado, ofertada no ano de 2014. Nessa disciplina, procuramos propor atividades que levassem os alunos-professores a conectar suas crenças e suas experiências sobre ensino e aprendizagem de línguas com as teorias estudadas na referida disciplina.

Seguindo a proposta de Pavlenko (2007), Negueruela-Azarola (2011) e Kalaja, Alanem e Dufva (2013), a atividade consistia na postagem de narrativas visuais. A ideia era que os alunos-professores pudessem refletir sobre crenças e experiências no momento em que tivessem que usar a linguagem (escrita e visual) para explicitar seus pensamentos e sentimentos em relação ao que significa ser professor. As narrativas podem atuar como ferramentas de mediação na formação de professores, pois ao contar suas histórias, os professores constroem e reconstróem suas identidades discursivamente (KALAJA; ALANEM; DUFVA, 2013).

Com base nesses pressupostos, pudemos vislumbrar, na atividade *online* que apresento na Figura 1, como os alunos atribuem sentido à experiência de formação no Curso de Letras-inglês PARFOR:

Figura 1 – Tarefa envolvendo narrativas visuais do fórum de discussão da disciplina Estágio Supervisionado



Tarefa 3 (avaliativa) – Fórum de discussão: Imagens de professores de língua inglesa em formação

Como vimos na tarefa 2, a formação inicial de professores de LE costuma ser marcada por conflitos, tensões, incertezas, questionamentos, bem como realizações. Neste fórum, você terá a oportunidade de compartilhar sua visão sobre “ser professor de língua inglesa” neste momento do Curso de Letras. Procure na Internet uma imagem que represente para você o que é ser (ou se sentir) professor de língua inglesa nesta etapa da sua formação. Copie e cole a imagem no fórum e escreva um relato de cerca de 200 palavras explicando a imagem escolhida. Você pode escrever seu texto em português, em inglês ou mesclando as duas línguas. Depois de compartilhar suas imagens e textos, comente a resposta de pelo menos um colega da turma. Seu tutor dará *feedback* em relação a esta atividade e a discussão deste fórum será retomada posteriormente.

Fonte: Ribas e Tagata (2015, p. 12).

26 alunos participaram do fórum de discussão e foram feitas 138 postagens de alunos e do tutor. Por questões de espaço, selecionei apenas duas imagens postadas pelas alunas Vivian e Stella⁵, as quais passo a analisar a seguir:

Figura 2 – Imagens postadas no fórum de discussão da tarefa 3 pela aluna Vivian

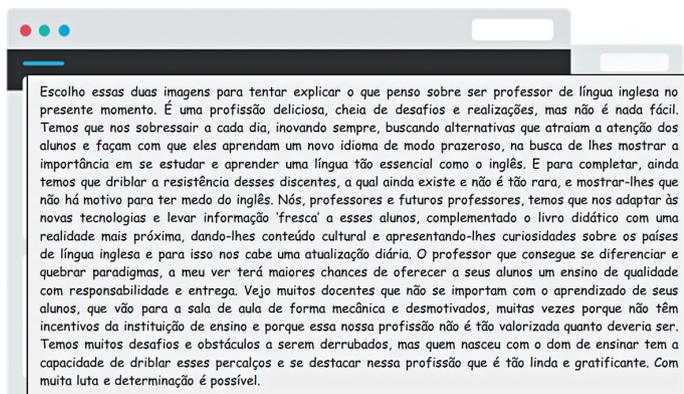


Fonte: Fórum de discussão.

Com essas duas imagens, Vivian ressalta que o professor tem que se sobressair em seu campo de atuação, não apenas “ser mais um na multidão”, como sugere a imagem à direita. Para a aluna-professora, o professor deve quebrar paradigmas, ir além “das quatro paredes da sala de aula” (ou do aquário, como mostra a imagem à esquerda). Os verbos “sobressair”, “inovar”, “diferenciar”, “destacar”, empregados por Vivian em seu texto interpretativo (Figura 3) reforçam essa visão:

⁵ Nomes fictícios.

Figura 3 – Texto interpretativo de Vivian



Fonte: Fórum de discussão.

Para a aluna-professora, o professor tem “muitos desafios e obstáculos a serem derrubados”, como sugere a imagem à esquerda, mas, para ela, “quem nasceu com o dom de ensinar tem a capacidade de driblar esses percalços e se destacar”. Ela destaca, em seu texto, os aspectos positivos e negativos da profissão docente. Dentre os fatores positivos, temos as realizações e gratificações que são alcançadas na profissão quando se trabalha “com responsabilidade e entrega”. Dentre os fatores negativos, Vivian menciona, por exemplo, a desmotivação do professor que pode surgir devido à falta de incentivo nas instituições em que atua e à desvalorização da docência na sociedade brasileira.

Analisando o relato da aluna-professora em seu aspecto linguístico, como sugere Pavlenko (2007), percebe-se o uso da primeira pessoa do singular em algumas passagens (“penso”, “vejo”, “a meu ver”) para defender suas percepções, ou seja, suas crenças sobre o que é ser professor; em outros momentos, Vivian usa a primeira pessoa do plural com o verbo “ter” que indica os deveres e obrigações do professor (“temos que nos adaptar as novas tecnologias”), ressaltando, assim, aspectos com que todo futuro professor (e não somente ela) deve se preocupar, se posicionando, dessa forma, no coletivo. Ela instaura em sua narrativa duas cate-

gorias de professores: aqueles desmotivados que não se importam com os alunos e um grupo restrito, daqueles que se destacam, ou seja, “o professor que consegue se diferenciar” ou “aquele que nasceu com o dom de ensinar”. E é nesse segundo grupo que ela deseja estar.

A segunda imagem que destaque é a da aluna-professora Stella:

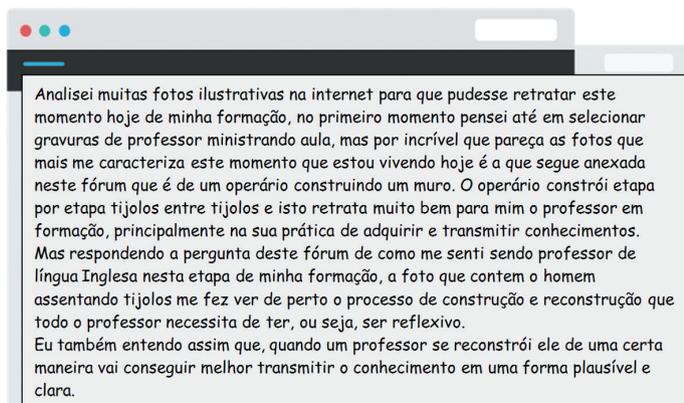
Figura 4 – Imagem postada no fórum de discussão da tarefa 3 pela aluna Stella



Fonte: Fórum de discussão.

Stella compara o trabalho do professor com o de um operário que “constrói etapa por etapa tijolos entre tijolos”, como explica em seu texto:

Figura 5 – Texto interpretativo de Stella



Fonte: Fórum de discussão.

Para Stella, o professor em formação seria um profissional em construção. Parece haver um desejo dessa professora de alcançar um produto final no processo de construção, quando ela se sentirá, então, mais completa e pronta para “melhor transmitir o conhecimento de forma plausível e clara” e, dessa forma, encarar sua missão de formar alunos críticos e reflexivos.

Além do processo de construção da identidade profissional do docente, Stella ressalta em seu texto a “reconstrução que todo o professor necessita de ter”, entendendo esta como o processo de reflexão que deve constituir o fazer docente. A ideia de construção está ligada não só a se construir e reconstruir enquanto professora, mas de construir alunos “críticos, reflexivos que não irão somente aprender uma língua estrangeira” - verão “o mundo com um novo olhar”. Nota-se, em seu texto, o uso da conjunção adversativa “entretanto” para introduzir essa outra ideia de reconstrução.

A análise dos aspectos linguísticos do texto de Stella nos faz perceber o uso da primeira pessoa do singular (“entendo que...”, “me fez ver”, “fidelizo em mim”, “meu objetivo”) na tentativa de marcar seu ponto de vista, suas crenças sobre o que significa ser professora de inglês. No entanto, percebemos que, ao mesmo tempo, ela traz em seu texto uma voz coletiva, que aponta,

tal como faz Vivian, os deveres de todo professor, esperados pela sociedade e pelo Curso de Letras: um professor reflexivo, responsável, comprometido com a profissão e com a missão de formar alunos críticos e reflexivos.

A proposta da atividade 3 do fórum de discussão era que os alunos-professores focalizassem suas visões e sentimentos quanto ao processo de formação em que se encontravam, no momento de realização do estágio supervisionado, fase essa que sabemos (pois todos nós professores passamos por ela) ser marcada por questionamentos, medos e inseguranças. No entanto, contrariando nossas expectativas, nenhum aluno-professor postou no fórum imagens sobre ser professor que sugerissem o caos e a insegurança que foram expressos no questionário. Mesmo aqueles que apontaram aspectos desmotivadores ligados à docência, no geral, apresentaram imagens no fórum que retratavam professores sorridentes, de mãos unidas, abraçados, em meio aos alunos, subindo degraus ou escalando montanhas, “segurando o mundo”. Elas exaltam uma concepção do professor como um super-herói, disposto a superar desafios e obstáculos em seu percurso para cumprir sua missão de ensinar. Parecem evocar visões desejadas sobre ser professor (e não tanto imagens correntes que têm de si mesmos), um tanto romantizadas, que são possivelmente formadas por influência dos discursos que circulam na sociedade, por exemplo, nas redes sociais.

As participações dos alunos no fórum da disciplina de estágio apontam o quão importantes, nos cursos de formação, são os espaços de reflexão e discussão não apenas sobre teorias, mas sobre crenças dos alunos-professores acerca de tópicos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Identificar as crenças dos futuros professores e criar oportunidades para debater diferentes pontos de vista entre o grupo é importante em dois sentidos: 1) para que problematizemos concepções demasiadamente irrealistas ou idealistas sobre a profissão docente (o professor é um super-herói) que podem entrar em choque com a realidade escolar com a qual os professores irão se deparar ao se graduarem e 2) para provocar a reflexão dos futuros docentes de forma que certas crenças (como

por exemplo, formar alunos críticos) não se realizem apenas no discurso desses professores, mas que possam ser transformadas em práticas concretas nas escolas.

Considerações finais

A modalidade EaD instaura novas práticas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores, dentre elas: 1) novas formas de comunicação proporcionados pelas tecnologias digitais (tanto dentro do curso de formação quanto fora dele), além de novas maneiras de ler e escrever; 2) formas colaborativas de construção de conhecimento por meio do diálogo entre professores, tutores e alunos; no contexto virtual, o conhecimento, incluindo o de uma língua estrangeira, se torna mais distribuído e colaborativo (não é só transmitido) e 3) formas mais autônomas e de controle de sua própria aprendizagem, com posicionamento mais ativo por parte dos alunos- professores.

Se por um lado a EaD proporciona novas práticas, que permitem romper fronteiras, por instaurar novas maneiras de construir, ampliar e fazer circular saberes, ela também revela a complexidade dos processos de aprendizagem de uma LE nesse contexto. Com isso, novos desafios aos cursos de formação, aos professores formadores e aos professores em formação inicial são impostos.

Diferentemente de outros cursos superiores a distância, cujas interações ocorrem em língua materna, o Curso de Letras-inglês PARFOR visou formar profissionais com proficiência na LI em todas as habilidades, via interação pela Internet e por ferramentas digitais, de maneira a prepará-los para serem professores na educação básica. Nesse cenário, é preciso, portanto, repensar concepções sobre ensinar, aprender, avaliar, os papéis que serão exercidos por professores, tutores e alunos, bem como os materiais que são utilizados nessa modalidade. Não basta inserir material do curso de Letras presencial, que já vem sendo utilizados em nosso instituto, nos meios tecnológicos. Os materiais precisam ser pensados de forma que favoreçam a produção de conhecimento de forma mais autônoma, reflexiva e colaborativa por parte dos alunos-professo-

res, tal como tentamos propor no fórum de discussão da disciplina de estágio.

É necessário estabelecer novas formas de entender o que significa aprender e ensinar no contexto a distância, com suas especificidades e limitações técnicas. Por exemplo, a interação professor-aluno na EaD é bastante pautada na escrita, o que traz implicações para a aprendizagem de LE. Na sala de aula presencial, o professor em formação pode interagir face-a-face com professor e colegas na LE e ter uma intervenção ou resposta imediata do seu interagente. No contexto virtual de nosso curso, as práticas de oralidade na LE ocorriam por meio de gravações de áudio. O *feedback* do tutor ocorria de forma escrita ou oral, mas não de forma síncrona, nem imediata. Essa configuração pode trazer implicações afetivas aos alunos-professores. Por um lado, o fato de não estar interagindo face-a-face parece causar menos constrangimento para o aluno que se sente mais à vontade para expor sua opinião no grupo. Por outro lado, essas opiniões são registradas e, uma vez que o aluno comete um erro, este não passará despercebido, o que pode inibir a participação do aluno. Portanto, devido às especificidades do contexto virtual, é preciso mostrar aos alunos-professores que há formas mais adequadas para a interação em meio digital.

Neste artigo, apresentei as visões que professores em formação inicial apresentam a respeito de sua aprendizagem e de sua formação no Curso de Letras-ínglês, no qual atuei por 4 anos. Como vimos nas seções anteriores, os alunos-professores relatam sentir dificuldade na LI, principalmente em tarefas de compreensão e produção oral, que muitos atribuem à falta de interação face-a-face na LE. Essa dificuldade leva-os a questionarem a própria competência para concluir sua formação. Sentem-se ainda em construção e que têm um longo caminho para adquirir conhecimentos na/sobre a LI para atingirem suas imagens desejadas: professores responsáveis, comprometidos com a profissão, capazes de superar obstáculos e cumprirem sua missão de formar alunos críticos e reflexivos.

Essas visões nos fazem pensar que juntamente com os novos desafios impostos pelas especificidades da EaD, temos também que lidar com antigos desafios que permeiam os cursos de formação de professores de línguas no Brasil, quando não pensávamos ainda em tecnologia: como desenvolver a proficiência dos alunos-professores na LI de forma que possam se sentir confiantes e minimamente preparados para ministrar aulas nessa LE? Como superar o dilema teoria *versus* prática, de forma que os futuros professores consigam mover da prática (das experiências de ensino nos estágios) para a teoria, questionando, adaptando ou subvertendo os conhecimentos adquiridos no curso de formação e as crenças que circulam na sociedade sobre o que significa ser professor? Como promover a reflexão dos alunos-professores a respeito de suas crenças (quais suas origens? Como atuam em suas decisões e práticas?) para que possamos formar professores nos atentando para as dimensões teórica, pedagógica e política dessa formação, um professor com o perfil que nosso curso almeja e que os próprios professores almejam para si?

Apesar de tratar de novos e antigos desafios na formação de professores na EaD, acredito que a dicotomia novo/ antigo precisa ser repensada. As novas tecnologias provocam mudanças nas formas de interagir, de construir conhecimento, de ensinar e aprender uma LE, mas que ainda se entrecruzam com o velho, ou seja, velhas concepções, velhos desafios. Não tenho a pretensão de oferecer respostas a esses desafios neste artigo. Mais do que trazer respostas, acredito que o que mais importa são os questionamentos que fazemos no percurso de nossa atuação na universidade, questionamentos esses que nos impulsionam a inovar, a avançar.

REFERÊNCIAS

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p.511-532, 2014.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Aspectos discursivos sobre/no ensino-aprendizagem de língua inglesa e na formação de professores em um curso EaD. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.13, n.2, p. 89-114, 2014.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 105-131.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 353-376.

NEGUERUELA-AZAROLA, E. Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. **System**, Oxford, v. 39, n.3, p. 359-369, 2011.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford, v.28, n.2, p. 163-188, 2007.

RIBAS, F. C.; TAGATA, W. M. **Estágio curricular supervisionado em língua inglesa III**. Uberlândia: UFU, CEaD, 2015.

SANTANA, L. M. A. T.; ALVAREZ, M. L. O. Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 187-229.

SANTOS, P. S.; ALVAREZ, M. L. O. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 261-311.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

PEDAGOGIA DO LÉXICO E DA TRADUÇÃO: NOVAS PRÁTICAS EM PESQUISA

Adriane ORENHA-OTTAIANO
Paula TAVARES PINTO

Introdução

Neste artigo, visamos refletir sobre aspectos teóricos e práticos acerca da *Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de corpora*, tecendo comentários do que pode ser realizado em pesquisas que contribuem para seu desenvolvimento.

O termo *Pedagogia do Léxico e da Tradução* foi empregado por nós para designar uma linha de pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UNESP, Câmpus de São José do Rio Preto. O nome foi projetado para atender às necessidades de pesquisas que objetivam não apenas os estudos da tradução e do léxico, mas também aplicações pedagógicas a partir destas investigações.

Se, por um lado, a *Pedagogia da Tradução Baseada em Corpora* refere-se ao ensino teórico e prático de habilidades tradutórias, cujo termo guarda-chuva compreende a prática do tradutor (*translator training*), por meio do ensino da tradução (*teaching of translation*), bem como a sua formação (*translator education*) (LAVIOSA, 2003), por outro, a *Pedagogia do Léxico baseada em corpora* diz res-

peito ao ensino teórico-prático do léxico, especialmente do léxico fraseológico, objetivando a elaboração de materiais didáticos e obras fraseológicas baseadas em corpora. O termo também compreende a prática, o treinamento e a formação do professor pré e em serviço, por meio do ensino do léxico, com foco no desenvolvimento da competência linguístico-fraseológica.

A *Pedagogia da Tradução Baseada em Corpora* possibilitará reflexões teóricas e práticas que promovam o desenvolvimento de habilidades tradutórias, baseado e dirigido por corpora (*corpus-based* e *corpus-driven*) enquanto que a *Pedagogia do Léxico Baseada em Corpora* favorecerá reflexões acerca do desenvolvimento de habilidades para apreender o léxico mais frequentemente empregado por falantes nativos ou fluentes, por meio de pesquisas e materiais didáticos baseados e dirigidos por corpora (*corpus-based* e *corpus-driven*), com foco no desenvolvimento da competência linguístico-fraseológica.

Dada a importância da Linguística de Corpus para várias áreas de pesquisa da Linguística Aplicada, o termo *Pedagogia do Léxico e da Tradução* necessitava ser ampliado para *Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora*, tratando, desse modo, do ensino teórico e prático do léxico baseado e dirigido por corpora (*corpus-based* e *corpus-driven*), haja vista que todos os trabalhos desenvolvidos na referida linha de pesquisa são baseados ou dirigidos por corpora, evidenciando o uso real da língua.

O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Tradução

Historicamente, o Ensino de Línguas Estrangeiras com o auxílio da Tradução passou de único método de ensino à prática proibida e abominada em sala de aula. Sabe-se que a tradução era, e ainda é, amplamente utilizada no ensino de línguas clássicas como o latim e o grego, uma vez que os alunos traduzem textos antigos e peças de teatros de línguas que já não são mais faladas. Alguns autores ainda advogam a favor do uso da tradução em suas disciplinas de língua estrangeira uma vez que acreditam que, dependendo da língua e de sua distância estrutural e fonética da língua portu-

guesa, a prática da tradução deveria ser o primeiro passo, antes de uma abordagem focada na comunicação oral. Romanelli (2009), Bohunovsky (2011), Tecchio e Bittencourt (2011) discutem as abordagens que distanciaram a tradução do ensino de língua estrangeira até chegar à questão da tradução como “quinta habilidade”. Consideram a tradução como uma habilidade comunicativa inserida na vida real, ou seja, nos diálogos e nas negociações comunicativas do dia-a-dia, principalmente em se tratando de estudantes que participam de programas de intercâmbio no exterior ou ainda turistas em um país no qual sua língua não é falada.

No ensino da língua estrangeira, o uso da tradução é considerado até mesmo desejável, conforme apontado por Harbord (1992):

[...] os alunos inevitavelmente (e até mesmo inconscientemente) farão uma tentativa de igualar a estrutura da língua estrangeira ou um item lexical com seu correlato mais próximo ou o mais comum na língua materna, independente de haver ou não a oferta ou a permissão do professor para se traduzir (HARBORD, 1992, p. 351).

Romanelli (2009) elenca os motivos sugeridos por Atkinson (1993) para o uso da tradução em sala de aula como a possibilidade de reflexão sobre o significado de palavras dentro de um contexto; a maior consciência acerca das diferenças linguísticas (pensar comparativamente), o estímulo aos alunos para assumirem riscos na língua estrangeira e até mesmo o incentivo a um ritmo mais dinâmico à aula, uma vez que os alunos não se sentirão constrangidos em expressarem suas opiniões sobre diferentes discussões na língua estrangeira.

Atkinson (1993) apresenta algumas atividades de tradução que favorecem a aquisição da língua estrangeira como a comparação de versões diferentes de um mesmo texto traduzido; a tradução de um texto realizada por todos os alunos e discutida em sala de aula, o resumo de um texto escrito em língua estrangeira para a língua materna e a prática de interpretação consecutiva de diálogo na língua estrangeira. É importante ressaltar que, de modo semelhante, todas as atividades propostas pelo autor são realiza-

das em cursos de Tradução e Interpretação. O aluno do curso de Tradução normalmente frequenta uma disciplina na qual ele e seus colegas discutem os textos traduzidos por todos e esta ação favorece a conscientização de que na língua estrangeira podem existir diferentes sinônimos a serem empregados em um mesmo contexto, ou ainda, sinônimos que são adequados a certos gêneros textuais e não a outros.

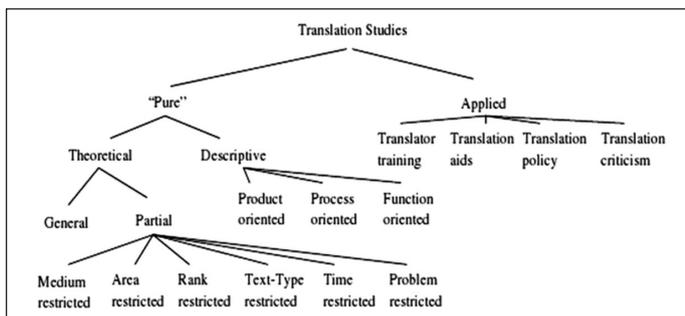
Tomando como base as atividades elencadas anteriormente, propomos uma abordagem que faça o uso da conscientização comparativa entre línguas estrangeiras como facilitadora da aquisição de uma língua estrangeira. Esta abordagem é realizada por meio de atividades apoiadas por ferramentas computacionais que permitem que os alunos possam comparar coletâneas de textos originais e traduzidos, disponibilizados lado a lado. Esta prática possibilita rápidas buscas comparativas do léxico geral e específico em milhares de textos. Permite, por exemplo, que o aluno compare uma estrutura gramatical de sua língua materna com a língua-alvo, que visualize diferentes traduções de uma mesma obra literária feitas em épocas distintas, o que possibilitará tanto a observação sincrônica da língua, quanto a descoberta de expressões idiomáticas e diferentes construções sintáticas.

A seguir apresentamos algumas concepções que ajudaram a construir a proposta de uma Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em Corpus, principalmente no que se refere à utilização da tradução como aquisição de uma língua estrangeira.

Os Estudos da Tradução e a Linguística de Corpus

Holmes, em 1988, foi um dos primeiros pesquisadores que propôs uma disciplina intitulada Estudos na Tradução, uma vez que, até então, a tradução tangenciava outras disciplinas como os Estudos Comparativos em Literatura e o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Holmes apresentou um mapa que descrevia os Estudos da Tradução e suas aplicações de acordo com a figura apresentada a seguir:

Figura 1 – Mapa dos Estudos da Tradução



Fonte: Holmes (1988, p.71 apud TOURY, 2012, p.4).

Conforme vemos a sua subdivisão, Holmes divide os Estudos da Tradução entre “Puros” e “Aplicados”. Nos estudos puros, estão os estudos teóricos e descritivos com suas próprias categorizações. Nos estudos aplicados, o pesquisador identifica pesquisas voltadas à formação do tradutor, às ferramentas de auxílio ao tradutor, como os dicionários e, atualmente, as memórias de tradução. Também estão nos estudos aplicados as questões de política da tradução e os estudos críticos.

A Pedagogia do Léxico e da Tradução estaria vinculada aos estudos aplicados, uma vez que se dedica às questões linguísticas na formação do tradutor, assim como às questões pedagógicas que envolvem o léxico, ou seja, o ensino-aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira. Acreditamos que o uso de ferramentas computacionais que permitem as buscas do léxico bilíngue em coletâneas de textos disponibilizados no computador, os chamados corpora eletrônicos, permitirá que os aprendizes de uma língua estrangeira, tradutores e professores de línguas estrangeiras possam realizar inúmeras pesquisas, das quais algumas serão apresentadas neste capítulo. Neste contexto, é importante salientar que o corpus computacional segue a definição de Sanchez, o qual preconiza que um corpus é:

[...] um conjunto de dados linguísticos [...] sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em

amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SÁNCHEZ, 1995, p. 8).

O trabalho com corpus eletrônico possibilita análises que em outros tempos eram difíceis de serem realizadas, dada a grande extensão de dados. Sendo assim, a pesquisa se restringia a partes do texto, comprometendo a amplitude do trabalho.

A utilização dos recursos da Linguística de Corpus para o ensino de tradução e de línguas estrangeiras concentra-se numa proposta teórico-metodológica que parte do uso para a constituição dos padrões de determinadas formulações linguísticas. Assim, o aprendiz de uma língua estrangeira recorrerá a dados de frequência e co-ocorrência de itens lexicais como fonte primordial para sua aprendizagem. Como aponta Berber Sardinha (2010, p.304), estas características são essenciais para a observação de um sistema linguístico, pois revelam “a maneira como ‘as coisas’ são ditas” e como são formalizadas as construções de uma língua.

Dentre os autores que discutem a contribuição da Linguística de Corpus para o ensino da língua estrangeira está Sripicharn (2010), que discute a preparação do aprendiz para o uso de corpora. De acordo com o autor, o professor de língua estrangeira deverá, em primeiro lugar, descobrir o que o aluno já sabe por meio de discussões, questionários e aulas práticas sobre a manipulação de corpora em computadores. Em seguida, o professor deverá identificar os objetivos da tarefa que pretende estabelecer e quais os tipos de corpora que serão utilizados. As tarefas baseadas em corpus são reveladoras a partir do momento em que o aluno assume o papel de investigador da língua e, a partir de inferências, testará hipóteses e fará generalizações a fim de chegar às suas próprias conclusões. O aluno também utilizará os exemplos dos corpora, neste caso, de duas línguas, para realizar sua autocorreção de estruturas que possam ter sido adquiridas e internalizadas fora dos padrões da língua alvo.

Pesquisas em Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora

Várias pesquisas têm sido realizadas sobre o ensino de línguas estrangeiras e tradução, como por exemplo, os estudos realizados por Bernardini (2004a) e Zanettin (2011), que têm como foco o léxico da língua estrangeira e com comparações entre várias línguas; Baker (1993, 1995, 1996), que utiliza corpora de textos traduzidos para a língua inglesa para descrever os universais da tradução; Bernardini (2004b), que trabalha na formação de tradutores e organização de corpora especializados para a busca de padrões linguísticos e especializados. No Brasil, destacamos os trabalhos de Magalhães e Novodvorski (2012) sobre o estilo de tradutores; Tagnin (2013), Orenha-Ottaiano (2009) e Orenha-Ottaiano e Rocha (2015) sobre colocações gerais e especializadas; Paiva (2009) sobre a terminologia médica bilíngue e Camargo, Rocha e Paiva (2012) sobre a tradução de textos literários, juramentados e especializados.

Sripicharn (2010) ainda aponta a importância da preparação do corpus, antes da realização das atividades. Deve-se levar em conta se o texto é escrito ou falado; geral ou especializado. Em seguida, os aprendizes devem estudar o conteúdo e a composição do corpus, assim como se prepararem para lidar com uma grande quantidade de dados. As tarefas seriam direcionadas para o uso de linhas de concordância ou contextos expandidos, como vemos na figura a seguir:

Figura 2 – Corpus paralelo COMPARA, compostos por obras literárias em português e inglês

Concordância	
EBDLITI(47) :	OXFAM, CAFOD, UNICEF, Salvemos As Crianças, Instituto De Cegos, Cruz Vermelha, Cancro Imperial, Distrofia Muscular, Abrigo Aos Sem-Abrigo, etc., todos com circulares e folhetos impressos em papel reciclado, com fotografias pouco nítidas a preto e branco de crianças negras a morrerem de fome, com uns membros que parecem ramos de árvores e caras de velhinhos, ou então de míldos em cadeiras de rodas, refugiados de olhos esbugalhados, tipos com braços e pernas amputados.
EBDLITI(114) :	Disse-me que tirasse dentes postiços, olhos de vidro, próteses ou quaisquer outros acessórios do género que tivesse sem querer que ninguém soubesse e foi-se embora.
EBDLITI(266) :	Ontem, imediatamente depois de ter escrito o que escrevi, resolvi tentar ficar um bocadinho de olhos fechados para ter uma ideia de como seria ser cego e para relembrar a sorte que tenho em comparação com o pobre Roland.
EBDLITI(267) :	Fui, de resto, ao ponto de pôr uma venda nos olhos, que me deram em tempos num voo da British Airways vindo de Los Angeles.
	OXFAM, CAFOD, UNICEF, Save the Children, Royal Institute for the Blind, Red Cross, Imperial Cancer, Muscular Dystrophy, Shelter, etc. etc., all containing form letters and leaflets printed on recycled paper with smudgy b / w pictures of starving black babies with limbs like twigs and heads like old men, or young kids in wheelchairs, or stunned-looking refugees, or amputees on crutches.
	She told me to remove any false teeth, glass eyes, artificial limbs or other such accessories I might be secreting on my person, and then left me.
	Immediately after writing that last bit yesterday I thought I would try shutting my eyes for a bit, to give myself an idea of what it would be like to be blind, and remind myself how lucky I am compared to poor old Roland.
	I actually went so far as to blindfold myself, with a sleeping mask. British Airways gave me once on a flight from Los Angeles.

Fonte: COMPARA¹.

Para a realização de pesquisas nesta área, nas línguas inglesa e espanhola, por exemplo, é possível contar com o auxílio de corpora eletrônicos *on-line*, desenhados especialmente para a exploração da língua e, no caso de grandes editoras, tais como *Cambridge University Press*, *Pearson Education (Longman)*, *Collins*, *Oxford University Press*, *Real Academia Española (RAE)*, para a elaboração de livros didáticos, livros de gramática e dicionários:

- *Corpus of Contemporary American English (COCA)*², com mais de 520 milhões de palavras;
- *Collins Corpus*, composto por 4.5 bilhões de palavras, tendo como um de seus subcorpora o famoso *The Bank of English*, com 650 milhões de palavras;
- *British National Corpus*³, com 100 milhões de palavras;

¹ COMPARA. Disponível em: <<http://www.linguateca.pt/COMPARA/>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

² CORPUS of Contemporary American English [COCA]. Disponível em: <<http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

³ BRITISH NATIONAL CORPUS [BNC]. Disponível em: <<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>>. Acesso em: 14 set. 2015.

- *The Cambridge English Corpus*, composto por multi-bilhões de palavras;
- *Longman Corpus Network*, com 330 milhões de palavras;
- *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*⁴, com mais de 200 milhões de palavras;
- *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*⁵, com 260 milhões de palavras;
- *Corpus del Español*⁶, com 100 milhões de palavras.

Tanto o *Corpus of Contemporary American English (COCA)*, composto por textos escritos em inglês americano quanto o *British National Corpus*, formado por textos em inglês britânico, podem ser explorados em sala de aula para dirimir dúvidas dos aprendizes em relação a aspectos gramaticais e lexicais, assim como podem servir para a elaboração de atividades a serem aplicadas em sala de aula. A figura abaixo, gerada pelo COCA, mostra linhas de concordância de uma palavra que suscita dúvidas por parte dos alunos quanto a sua regência e que, pela análise das concordâncias, são mais facilmente compreendidas:

⁴ CORPUS de referencia del español actual [CREA]. Disponível em: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

⁵ CORPUS diacrónico del español. Disponível em: <<http://www.rae.es>> Acesso em: 18 mar. 2016.

⁶ CORPUS del español. Disponível em: <<http://www.corpusdelespanol.org/>>. Acesso em: 22 mar 2016.

Figura 3 – Linhas de concordância do COCA

SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	OVERVIEW
RND SAMPLE: 100 200 500 1000 PAGE: << < 1/79 > >>			
CLICK FOR MORE CONTEXT			
1	2015 NEWS WashPost	A B C	urban and agricultural use" an artificial breakdown" and said that "urban users depend on agricultural production, it's not about finger-pointing, it's about
2	2015 NEWS WashPost	A B C	is a matter of chance. The health of any children she might bear would depend on which mitochondria they happen to inherit. "Some eggs will acquire mar
3	2015 NEWS NYTimes	A B C	anchor chair, when the broadcast drew 10.2 million viewers, but ratings swings can depend on the news events covered during the broadcast. (During the v
4	2015 NEWS NYTimes	A B C	played a role a spokesman for Mr. Wicker replied: "Thousands of Mississippians depend on the furniture manufacturing industry for their livelihoods. Se
5	2015 NEWS NYTimes	A B C	"The people have no options. Because Jagantha's the boss, they totally depend on her. "What looks like ferocity is perhaps merely a practical result of
6	2015 NEWS Atlanta	A B C	the general revenue of the state, because there are too many other things that depend on that revenue." "Dad said, 'Starting small. Some projects are cheap
7	2015 NEWS Atlanta	A B C	fully implemented by the end of 2016. But how the system actually works will depend on the winning bid. Pastors would likely opt for the following changes: "I
8	2015 NEWS Atlanta	A B C	Midtown, Arts Center and Vine City — the ability to exit for free will depend on recent use of MARTA farecards. "At 11 lots that currently charge for
9	2015 NEWS Atlanta	A B C	"But drivers who worry they might miss an emergency phone call or whose jobs depend on continual contact while on the road say, professional drivers or
10	2015 NEWS Atlanta	A B C	would result in more or fewer partners obtaining coverage, in part, that would depend on how many same-sex partners decide to marry. "Marriage is a holy
11	2015 NEWS Atlanta	A B C	problem is that the "words of the law" are not clear... they depend on the mindset of the interpreter. Constitutional authority has identified at least six diffi
13	2015 NEWS Atlanta (4)	A B C	comes to something as technical as information technology contracts. "I have to depend on the department heads and the professionals," he said. "Robert
14	2015 NEWS Atlanta	A B C	a row crop. Murray had told him all along, a harvest they could depend on . Raising collards and okra, they'd nicked and dime their way to
15	2015 NEWS USAToday	A B C	the man behind the plate on a team making sure it doesn't have to depend on other youngsters. He's an excellent defender who has developed enough ofle
16	2015 NEWS Denver	A B C	for the ardent group of opponents, many of whom live near the river and depend on it for a living, believes the order issued in federal district court on
17	2015 NEWS Denver	A B C	help with such basic daily needs as eating, dressing and bathing. Payment amounts depend on the degree of help needed. The new assistance program us
18	2015 NEWS Denver	A B C	"Anschutz admits, it's not a priority. "None of our livelihoods depend on Troutcut wedding." Anschutz says, "Most of us are married with
19	2015 NEWS Denver	A B C	time studying the nuances of your possible options, which is exactly what fluoride opponents depend on . The reason most dentists, scientists, medical pract
20	2015 NEWS CSMonitor	A B C	future - and, by extension, American foreign policy in the region - will depend on navigating these complexities. "It's one thing to train up groups surround
21	2015 NEWS CSMonitor	A B C	be secured to vote." Mr. Allison says "A Buhari victory would depend on high turnout in the north and the fact that Boko Haram are still around

Fonte: COCA.

Por meio da exploração dos corpora acima mencionados, podemos já observar novos materiais de ensino de inglês e espanhol baseados em corpora. Acreditamos que a principal revolução na produção de materiais didáticos, seguido da revolução ocorrida na compilação de dicionários para aprendizes de língua estrangeira baseados em corpus, foi a publicação de livros de gramática baseados em corpus. Em língua espanhola, podemos citar a obra *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009).

Uma referência para o ensino de inglês como língua estrangeira é a obra *Longman Grammar of Spoken and Written English* (BIBER et al, 1999), baseada no *Longman Corpus Network*, com 330 milhões de palavras. Esta gramática traz exemplos autênticos, trata da variação de registro, explora diferenças entre inglês falado e escrito, entre inglês americano e britânico, inclui também informações lexicais, traz gráficos e tabelas com a frequência de construções em diferentes registros (de conversação a ficção e prosa acadêmica). Como se trata de uma gramática baseada em um corpus de grande porte, os autores puderam não somente atestar pontos gramaticais abordados pelas gramáticas tradicionais, mas, também, desafiaram outros aspectos apresentados pelas gramáticas tradicionais que, por meio da análise da língua real,

já não mais se confirmavam no uso. Além disso, e principalmente, foi possível trazer à tona novos pontos gramaticais que sequer eram ou foram pensados antes, somente contando com a intuição dos pesquisadores que já estiveram envolvidos em projetos para elaboração de gramáticas.

É importante mencionar também outros corpora que têm se tornado extremamente relevantes para a *Pedagogia do Léxico a partir de corpora* como, por exemplo, os grandes corpora de aprendizes, compostos por textos escritos por aprendizes de línguas estrangeiras:

- *The Longman Learner Corpus*, com 10 milhões de palavras de textos, escritos por aprendizes de inglês como língua estrangeira;
- *The International Corpus of Learner English (ICLE)*, constituído por textos escritos em inglês por aprendizes de 26 nacionalidades diferentes (francês, espanhol, português, alemão etc.). Cada subcorpus contém 200 mil palavras e sua compilação visa mapear o inglês produzido por falantes não-nativos de vários países
- *The Cambridge Learner Corpus*, com 50 milhões de palavras, composto por uma coletânea de exames escritos por alunos que realizaram exames da *Cambridge* em todo o mundo;
- *The Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE)*, com 1,8 milhões de palavras. É formado por transcrições (aproximadamente 200 horas de gravações) de vários tipos de eventos de fala realizados na *University of Michigan*, tais como: palestras, discussões em sala de aula, seminários, aulas em laboratório etc.
- *The Michigan Corpus of Upper-level student papers (MICUSP)*, com 2,6 milhões de palavras. É composto por aproximadamente 830 redações de nota A, escritos em quatro áreas acadêmicas (Humanas e Artes, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e da Saúde e Física), da *University of Michigan*.

Desta forma, observamos uma série de iniciativas voltadas para aplicar os benefícios advindos do uso de corpora eletrônicos em sala de aula e para a elaboração de materiais didáticos, pensando o aprendiz como foco principal e no desenvolvimento de uma pedagogia do léxico e do ensino de tradução baseados em corpus.

Vale também mencionar pesquisas realizadas na área de *Pedagogia do Léxico e da Tradução Baseada em Corpora* que utilizam corpus de aprendizes com o objetivo de buscar um diagnóstico das dificuldades encontradas pelos mesmos no uso da língua, discutir suas produções escritas ou orais, possibilitando tanto a intervenção do docente, no sentido de elaborar atividades que atendam às suas necessidades, quanto favorecer a elaboração de materiais de ensino e de tradução baseados em corpora, os quais atestam o uso real e corrente na língua inglesa.

Orenha-Ottaiano, Paiva e Camargo (2007) realizaram um estudo que discute aspectos relacionados a corpora de aprendizes e a características linguísticas dos textos produzidos por aprendizes de língua inglesa com base em algumas evidências da influência da língua materna em sua produção textual. Com o objetivo de sanar as dificuldades dos aprendizes, foram propostos exercícios, possibilitando uma reflexão por parte dos alunos envolvidos, favorecendo, assim, o ensino de produção textual em língua inglesa.

Orenha-Ottaiano (2012) mostra os resultados de uma investigação a respeito do ensino implícito ou explícito de colocações para alunos universitários brasileiros. Além disso, a pesquisa visou apresentar alguns aspectos colocacionais, levantados a partir de um *corpus* de aprendizes de língua escrita, composto por textos argumentativos de alunos de nível intermediário, intermediário avançado e avançado, de uma universidade pública, no Brasil, com o propósito de auxiliá-los a produzir textos mais fluentes na língua inglesa.

Paiva (2013) apresenta uma comparação da variedade lexical em textos de alunos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradutor e de alunos de Licenciatura em Letras, com base em corpora de aprendizes. Os resultados demonstram uma maior variação de vocábulo em língua inglesa por parte dos

alunos do curso de Tradução. Esse dado poderia evidenciar que, de certa forma, as discussões comparativas entre os textos originais e traduzidos dos alunos favorecem uma maior diversidade lexical empregada por estes aprendizes.

Quando discutimos, por exemplo, *Pedagogia do Léxico Baseada em Corpora*, faz-se necessário também considerar vários aspectos outrora tratados em investigações relacionadas à pedagogia da língua (JONES, 2007; JOHNSON, 2008) e aplicá-los à nova realidade e em contextos baseados em corpus (MOHSEN GHADESSY; HENRY, 2001; MEYER, 2004; SRIPICHARN, 2010; VIANA; TAGNIN, 2011; RÖMER, 2012) e por meio de ferramentas de análise lexical em corpora eletrônicos (SCOTT, 2001), tais como: *Wordsmith Tools* (SCOTT, 2008), *VocabProfile* (COBB, 2007), *AntConc* (ANTHONY, 2014) e *The Sketch Engine* (KILGARRIFF; RYCHLÝ, 2004).

Ao estudar o léxico fraseológico e buscar traçar estratégias pedagógicas para ensiná-lo ou aprendê-lo em uma língua estrangeira, não podemos desconsiderar, por exemplo, o papel do professor, que passou a ser um facilitador, aquele que auxilia aos alunos realizar tarefas do mundo real. Para tanto, é preciso trazer o mundo real para a sala de aula, tarefa essa que poderá ser facilitada pelo uso de corpus eletrônico (contextualização da língua em uso), criando um ambiente com foco no aluno (*learner-centered*).

Neste cenário, pode-se notar uma motivação maior por parte do aluno, que tende a atuar de modo colaborativo (ORENHA-OTTAIANO; PAIVA; CAMARGO, 2007), desenvolvendo, assim, autoconfiança e autoimagem, sendo capaz de desenvolver habilidades extralinguísticas como, por exemplo, maior sensibilidade para assuntos relacionados a culturas específicas. Nesse sentido, é possível compreender melhor como o léxico da língua funciona para seus usuários.

Considerações finais

A *Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em corpora* é uma linha de pesquisa que, embora ainda jovem, visa contribuir para

reflexões teóricas e contribuições práticas, baseadas e dirigidas por corpora (*corpus-based e corpus-driven*), no que diz respeito à educação do tradutor, bem como à formação do professor pré-serviço e em serviço. Tem desenvolvido pesquisas cujos objetivos são, além de fornecer subsídios teóricos, a produção de materiais que possibilitam o aprendiz de línguas estrangeiras e de tradução desenvolver habilidades tradutórias, assim como habilidades para apreender o léxico mais frequentemente empregado por falantes nativos ou fluentes.

Atualmente, a linha tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação. Dentre os temas que estão sendo investigados, destacamos o ensino de inglês com fins específicos e acadêmicos, bem como o ensino de colocações e unidades fraseológicas baseados em corpora. Tais trabalhos têm suscitado interesse de docentes de universidades no Brasil e no exterior, o que tem possibilitado a troca de conhecimentos, por meio de acordos e parcerias, apresentações em congressos e palestras sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. **AntConc**. Version 3.4.3. [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2014. Disponível em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. Essex, UK: Longman, 1993.

BAKER, M. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). **Terminology, LSP and translation: studies in language engineering in honour of Juan C. Sager**. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

BAKER, M. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Org.). **Text and technology**: in honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p.233-250.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira: por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, 2010. p. 293-348.

BERNARDINI, S. Corpus-Aided Language Pedagogy for Translator Education. In: Malmkjær, K. (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004a. p. 97-111.

BERNARDINI, S. Corpora for translator education and translation practice: achievements and challenges. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON LANGUAGE RESOURCES FOR TRANSLATION WORK, RESEARCH & TRAINING, 3., 2004, Paris. **Proceedings**... Paris: ELRA, 2004b.

BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v.50, p.205-217, 2011.

BIBER, D. et al. **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Harlow: Longman, 1999.

CAMARGO, D. C.; ROCHA, C. F.; PAIVA, P. T. P. (Org.). **Pesquisas em estudos da tradução e corpora eletrônicos no Brasil**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2012. v.1. 146p.

COBB, T. **Web Vocabprofile**. 2007. Disponível em: <<http://www.lexutor.ca/vp/eng/>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, Oxford, v.46, n.4, Oct. 1992.

JONES, L. **The Student-Centered Classroom**. New York: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSON, K. **Foreign language learning and teaching**. 2. ed. London: Pearson-Longman, 2008.

KILGARRIFF, A.; RYCHLÝ, P. **Sketch Engine**. Disponível em: <<http://www.sketchengine.co.uk/>>. Acesso em 14 de outubro de 2015.

LAVIOSA, S. Corpora and the translator. **Benjamins Translation Library**, Amsterdam, v. 35, p. 105-118, 2003.

MAGALHÃES, C.; NOVODVORSKI, A. A chavicidade na análise de estilo em tradução: um estudo baseado em corpora paralelos espanhol/português. In: ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS: ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS DE CORPORA, 10., Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 294-313.

MEYER, C. F. Corpus analysis and linguistic theory. In: MEYER, C. F. **English Corpus Linguistics: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.1-29.

MOHSEN GHADDESSY, A.; HENRY, R. L. R. (Ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

ORENHA-OTTAIANO, A. English collocations extracted from a corpus of university learners and its contribution to a language teaching pedagogy. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, PR, v. 34, p. 241-251, 2012.

ORENHA-OTTAIANO, A. **Unidades fraseológicas especializadas: colocações e colocações estendidas em contratos sociais e estatutos sociais traduzidos no modo juramentado e não-juramentado**. 2009. 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

ORENHA-OTTAIANO, A.; PAIVA, P. T. P.; CAMARGO, D. C. de. O uso de corpora de aprendizes no ensino de produção escrita em língua inglesa. **MOARA**, Belém, PA, v. 26, p. 281-293, 2007.

ORENHA-OTTAIANO, A.; ROCHA, J. M. P. Ensino de inglês como LE e contribuições pedagógicas de um glossário bilíngue de colocações. **Revista Signótica**, Goiânia, v. 27, p. 485-509, 2015.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE]. Asociación de Academias de la Lengua Española. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 2009. 2v.

PAIVA, P. T. P. Instrumentos e atividades realizadas para a coleta de um corpus de aprendizes em língua inglesa para integrar o Br-ICLE (The Brazilian Portuguese Sub-corpus of ICLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, p. 312-322, 2013.

PAIVA, P. T. P. **Uma investigação de traduções de textos da área médica sob a luz dos estudos da tradução**. 288f. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200, 2009.

RÖMER, U. Corpora and teaching academic writing: exploring the pedagogical potential of MICUSP. In: THOMAS, J.; BOULTON, A. **Input, process and product: developments in teaching and language corpora**. Brno: Masaryk University Press, 2012. p. 70-82.

SÁNCHEZ, A. Definición e historia de los corpus. In: SÁNCHEZ, A. et.al. (Org.). **Cumbre: Corpus lingüístico del Español contemporáneo**. Madrid: SGEL, 1995. p. 7-24.

SCOTT, M. Frequency distributions through the WordSmith Tools suite of computer programs. In: MOHSEN GHADESSY,

A.; HENRY, R. L. R. (Ed.). **Small corpus studies and ELT: theory and practice.** Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 47-69.

SRIPICHARN, P. How can we prepare learners for using language corpora?. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Ed.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.** London; New York: Routledge, 2010. p. 371-384.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português.** São Paulo: Disal, 2013.

TECCHIO, I.; BITTENCOURT, M. J. G. A tradução no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Revista Magistro**, Duque de Caxias, RJ, v. 2, n. 1, 2011.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and beyond.** Revised edition. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing, 2012.

VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras.** São Paulo: Hub Editorial, 2011. p.363-370.

ZANETTIN, F. Translation and corpus design. **SYNAPS: A Journal of Professional Communication**, Stockholm, n.26, p.14-23, 2011.

SOBRE AUTORES E ORGANIZADORES

Autores

1. Hella Olbertz

É professora do Centro para línguas e Comunicação (Centre for Language and Communication - ACLC) da Universidade de Amsterdam, Países Baixos. Seus principais interesses de pesquisa envolvem os aspectos semânticos e sintáticos da variação e mudança em espanhol e em português, a partir da perspectiva teórica da Gramática Funcional do Discurso. De forma mais específica, suas pesquisas enfocam a modalidade e o aspecto verbal assim como a gramaticalização de expressões dessas categorias, enfatizando as diferenças entre essas duas línguas e suas variedades europeias. h.g.olbertz@uva.nl.

2. Maria Giulia Dondero

Maria Giulia Dondero é pesquisadora do Fonds National de la Recherche Scientifique-F.R.S.-FNRS (Bélgica) e professora na Université de Liège (Liège, Bélgica), onde desenvolve pesquisas em semiótica visual, especialmente sobre a imagem científica, artística, religiosa e sobre a argumentação visual na vulgarização científica. É autora de cerca de cinquenta artigos em língua francesa, italiana, inglesa, portuguesa e espanhola; dirigiu cerca de quinze obras coletivas e números especiais de revistas sobre fotografia, imagem científica e subjetividade em imagem. Publicou as obras: *Des images à problèmes: le sens du visuel à*

l'épreuve de l'image scientifique (com J. Fontanille, Limoges, 2012; tradução em língua inglesa: *The Semiotic Challenge of Scientific Images: A Test Case for Visual Meaning*, Ottawa, Legas Publishing, 2014); *Sémiotique de la photographie* (com P. Basso Fossali, Limoges, 2011; versão italiana: *Semiotica della fotografia. Investigazioni teoriche e pratiche di analisi*, Guaraldi, Rimini, 2006, 2008); *Le sacré dans l'image photographique: études sémiotiques* (Paris, 2009). É co-fundadora e editora da revista *Signata: Annales de sémiotiques/Annals of Semiotics*, co-diretora da coleção *Sigilla* (PULg) e também secretária geral da Associação Internacional de Semiótica Visual (AISV) e primeira vice-presidente da Associação Francesa de Semiótica (AFS). mariagiulia.dondero@ulg.ac.be.

3. Vera Pacheco e Marian Oliveira

Vera Pacheco

Possui graduação em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2002), Bacharelado Em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (2002), mestrado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2003), doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2006) e pós-doutorado pela Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Araraquara. Atualmente é professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Teoria e Análise Lingüística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise acústica, percepção da fala e prosódia. vera.pacheco@gmail.com.

Marian Oliveira

Possui Doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2011), área de concentração Fonética e Fonologia, com pesquisa que relaciona síndrome de Down e produção vocálica. É Mestre em Letras e Lingüística

pela Universidade Federal da Bahia (2005), área de concentração Sociolinguística. Fez graduação em Letras com Português e Inglês e respectivas Literaturas, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2001). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, docente do Programa de Pós-graduação em Linguística PPGLin (CAPES-UESB) e do ProfLetras-UESB. Coordena projetos de pesquisa sobre o sistema fonético-fonológico de pessoas com síndrome de Down. Também atua na coordenação do Projeto de Extensão Saber Down Núcleo de Pesquisas e Estudos em em Síndrome de Down. Neste projeto visa-se trabalhar eventuais problemas de fala, leitura, escrita e de abstração matemática apresentados por pessoas com síndrome de Down. A professora tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: síndrome de Down, acústica, vogais, variação e concordância. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Síndrome de Down-Saber Down (CNPq-UESB) e membro do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) -GPEL (CNPq-UESB), PROBRAVO (CNPq). O Grupo de Pesquisa Saber Down (CNPq-UESB) abrigará pesquisas em aquisição de linguagem e da escrita e pesquisas para descrição do sistema fonológico de pessoas com síndrome de Down. mdossoliveira@gmail.com.

4. Christelle Dodane

Possui graduação em Ciências da Linguagem - Universidade de Franche-Comté (1995), mestrado em Ciências da Linguagem, especialidade Fonética - Universidade de Franche-Comté (1996), Diplôme d'Etudes Approfondies (Master 2) - Universidade de Franche-Comté (1997), e doutorado em Ciências da Linguagem, especialidade Fonética - Universidade de Franche-Comté (2003). Desde 2006, é docente do Departamento de Linguística da Universidade Paul Valéry, Montpellier III

(França), exercendo a função de Professor Doutor. Desde 2009, desenvolveu projetos de pesquisa em colaboração com a UNESP, com uma pesquisa de Pós-Doutorado na Universidade de Araraquara (UNESP) sobre a aquisição da negação (2009-2010) e oficializado com um acordo de cooperação entre a UNESP e Montpellier 3 (abril 2012). Recebeu uma bolsa de professor visitante estrangeiro da CAPES (Ofício 448/2013), para realizar uma pesquisa sobre o papel da prosódia na transição do período pré-linguístico para o período linguístico e na primeira sintaxe (junho-dezembro 2013). Entre outros trabalhos, organizou o livro *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística* (Contexto, 2006) e, recentemente (2010), com a Profa Dra. Alessandra Del Ré (UNESP), um número temático sobre aquisição da linguagem para a revista ALFA (v.54, n.2). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da língua oral, fonética e prosódia. christelle.dodane@univ-montp3.fr.

5. Mônica Ferreira Mayrink

Possui graduação em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de São Paulo (1990), graduação em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. Atualmente, é professora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV) e do Grupo Recursos didáticos para a aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), cadastrados pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na

área de Educação, com ênfase em Formação de Professores de Língua Espanhola nos cursos de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: reflexão, ensino de espanhol, formação de professores, aprendizagem presencial e a distância, Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. momayrink@usp.br.

6. Fernanda Costa Ribas

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto (2002) e doutorado em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada também pela Unesp (2008). Doutorado sanduíche (Capes) em Educação pela Universidade de Maryland (2007). Professora adjunto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, onde trabalha nas áreas de língua inglesa, metodologia de ensino e estágio supervisionado em nível de graduação. Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Tem atuado principalmente nos seguintes temas: motivação, ansiedade, crenças, autocrenças, tecnologias e letramento digital, ensino de inglês nas escolas públicas e formação de professores. Líder do grupo de pesquisa Cognição, afetividade e letramento crítico, registrado no Cnpq. ribasileel@gmail.com.

7. Paula Tavares Pinto e Adriane Orenha-Ottaiano

Paula Tavares Pinto

Possui graduação em Letras com Habilitação em Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), graduação em Letras Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Bebedouro (1998), especialização em Estudos Avançados da Língua Inglesa (2007), mestrado (2006) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Realizou estágio de doutorado no exterior, PDEE-CAPEs, na Universidade

de Manchester, Inglaterra (2009). É orientadora de bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/PIBIT), pesquisadora de grupos cadastrados no CNPq e parecerista de revistas especializadas em Linguística. Atualmente é Professora Assistente Doutora vinculada ao Departamento de Letras Modernas do IBILCE, Câmpus de São José do Rio Preto, onde coordena o Centro de Línguas (CEL/PROEX) e o atual projeto de English Teaching Assistants (CAPES/Fulbright). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, nas linhas de Estudos da Tradução e Pedagogia do Léxico e da Tradução baseada em Corpora. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Linguística Aplicada atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos da Tradução, Linguística de Corpus, Terminologia Bilíngue, Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira. paula@ibilce.unesp.br, paulapaivaibilce@gmail.com.

Adriane Orenha-Ottaiano

Possui graduação em Letras com Habilitação para Tradutor, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo, e Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Pedagogia do Léxico, da Tradução e Linguística de Corpus, membro do grupo TEL -Tecnologia no Ensino de Línguas, e colaboradora do grupo Estudos de Corpora de Traduções - TradCorp: linguagem da tradução e interculturalidade para uma pedagogia da tradução. É Professora Assistente Doutora do Departamento de Letras Modernas, área de Língua Inglesa, da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto, desde 2010, e Professora Assistente Doutora, nível II, desde 2014. Atua na Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UNESP/IBILCE, nas linhas de pesquisa Estudos da Tradução e Pedagogia do Léxico e da Tradução a partir de corpora. Em 2015, realizou estágio na University of Surrey, no Reino Unido, (EDITAL Nº 03/2015-PROPG, do Programa de

Apoio para a realização de Estágio no Exterior - PAREex). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicadas, atuando principalmente em pesquisas que envolvem uma interdisciplinaridade entre Estudos da Tradução, Ensino de Inglês como LE, Linguística de Corpus, Fraseologia (colocações e colocações especializadas), Fraseografia, Lexicologia/Lexicografia, bem como Terminologia/Terminografia. adriane@ibilce.unesp.br, adrianeoreinha@gmail.com.

Organizadores

1. Nildicéia Aparecida Rocha

Pós-doutora em Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp, câmpus de Araraquara (SP), Mestre em Estudos Literários também pela Unesp de Araraquara, pós-graduada em Língua, Literatura e Ensino de Língua Espanhola pela Unioeste de Foz do Iguaçu (PR), pós-graduada em “Docencia Universitaria” pela Universidad Nacional de Misiones, UNaM (Argentina), licenciada em Letras Português e Inglês pela Unesp de São José do Rio Preto (SP) e licenciada em Letras Português e Espanhol pela Facemed (Faculdade de Medianeira, PR). É professora do Departamento de Letras Modernas e da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, de Araraquara (SP). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (GPEALE). Atua nas áreas de Análise de Discurso, Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, especialmente de Português e Espanhol como Língua Estrangeira. Coordena Subprojeto de Pibid Letras Espanhol. Autora de diversas publicações nacionais e internacionais. Membro de Corpo Editorial da Revista EntreLínguas (FCLAr/UNESP). Representante titular da Unesp no “Núcleo Disciplinar” PELSE (Português e espanhol língua estrangeira e segunda língua), na AUGM.

2. Angélica Terezinha Carmo Rodrigues

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), doutorado em Visiting Academic com Bolsa Doutorado Sandwich - Australian National University (2004) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é Professora Assistente na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Letras-Língua Portuguesa, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: sociolinguística, variação e mudança linguística, gramaticalização, gramática das construções, articulação de cláusulas e estudos descritivos de línguas de sinais (Libras).

3. Suzi Marques Spatti Cavalari

Possui graduação em Bacharelado em Letras Com Habilitação de Tradutor pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1993), mestrado (2005) e doutorado (2009) em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Atualmente é professora assistente doutora de língua inglesa da UNESP, campus de São José do Rio Preto, em nível de graduação. Na pós-graduação, atua na área de Linguística Aplicada, linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas, enfocando principalmente os seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua estrangeira; ambientes mediados por tecnologias, teletandem, autonomia e autoavaliação.

SOBRE O VOLUME

Série Trilhas Linguísticas, n.30

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 x 18,5 cm

Tipologia: Garamond 11/13,5

Papel: Pólen Bold 90 g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

1ª edição: 2018

Para adquirir esta obra:

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão

Laboratório Editorial

Rodovia Araraquara-Jaú, km 01

14800-901 – Araraquara

Fone: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br

Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

