

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NAS HUMANIDADES

REFLEXÕES DIDÁTICAS

ANA R. LUÍS
ADÉLIA NUNES
CRISTINA MELLO
JUDITE CARECHO
ANA ISABEL RIBEIRO
(COORDS.)

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

ANA R. LUÍS

orcid.org/0000-0002-7869-7835

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/CELGA-ILTEC

**A ADAPTAÇÃO LINGUÍSTICA DE TEXTOS
EM LÍNGUA INGLESA: EXEMPLOS
DE SIMPLIFICAÇÃO E DE ELABORAÇÃO**

**THE LINGUISTIC ADAPTATION OF ENGLISH
TEXTS: ILLUSTRATING SIMPLIFICATION
AND ELABORATION**

RESUMO: Tomando como ponto de partida o debate sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula, este trabalho coloca lado a lado as perspectivas que se têm delineado desde a década de 1970 no ensino de Inglês. Será nosso propósito mostrar que, apesar de reinar um amplo consenso quanto aos benefícios da utilização de textos autênticos, é possível apresentar argumentos a favor da adaptação do texto autêntico através do recurso à simplificação ou elaboração linguísticas que visam tornar os textos acessíveis a diferentes níveis de aprendizagem. Com recurso a exemplos práticos, dirigidos prioritariamente a professores de Inglês em formação inicial, serão apresentadas orientações metodológicas que podem auxiliar na seleção, preparação e avaliação de textos em língua inglesa.

Palavras-chave: leitura, texto, literatura, adaptação, autenticidade, ensino da língua inglesa

ABSTRACT: Taking as a starting point the debate on the authenticity of teaching materials in English language teaching, this work offers a survey of the views that have been formulated since the 1970s. It will be our goal to show that, although there is a broad consensus about the benefits of using authentic texts, it is important to bear in mind that numerous studies have also provided arguments in favor of the adaptation of authentic texts by means of linguistic simplification or elaboration. By providing practical examples, we offer guidelines which may help pre-service teachers (in Initial Teacher Education) in their selection, production and evaluation of English teaching materials.

Keywords: reading, texts, literature, adaptation, authenticity, English language teaching

1. Introdução

No ensino-aprendizagem da língua inglesa, os textos de leitura são geralmente de dois tipos: autênticos ou não-autênticos. Os primeiros são criados em situações comunicativas reais, para serem processados em tempo real por falantes proficientes (Long, 2014). Os segundos são concebidos para fins pedagógicos, tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem. Do conjunto dos textos autênticos fazem parte as produções textuais genuínas (Widdowson, 1978; Nuttal, 1996), tais como o texto literário, publicitário, informativo, documental, em forma de panfletos, brochuras, livros, entre muitas outros exemplos (cf. (1a)).

Os textos não-autênticos, por sua vez, dividem-se em dois grupos (cf. (1b)): os textos didáticos e os textos autênticos adaptados. Fazem parte do primeiro grupo, textos produzidos propositadamente para uso em sala de aula, sem fonte original como base. Textos autênticos adaptados são textos jornalísticos ou documentais linguisticamente adaptados, sendo a adaptação linguística geralmente menos comum em textos literários. A convicção de que a obra literária deve ser lida e apreciada tal como concebida pelo autor é ainda dominante no ensino das línguas estrangeiras, mesmo que essa prática reduza significativamente o contacto dos níveis menos proficientes com o texto literário em língua estrangeira (Day & Bamford, 1998).

- (1) a. Texto autêntico (artigo de jornal, panfleto, texto literário, etc.).
b. Texto não-autêntico: texto autêntico adaptado e texto didático.

Para o propósito do presente trabalho, interessa sobretudo o conceito de texto autêntico adaptado que, segundo Widdowson (1978: 88), constituem “passages which are derived from genuine instances of discourse”, cujas alterações linguísticas são inseridas “directly into an original extract to produce a version which is judged to be within the linguistic competence of the learner.” Neste contexto, parece-nos essencial rever alguns dos argumentos que desde a década de 70 defendem o uso de textos autênticos, em detrimento de textos especificamente construídos para o ensino do Inglês. Mais do que seguir tendências em vigor sobre a autenticidade dos textos de leitura, o pro-

fessor deve saber justificar, de forma esclarecida e fundamentada, a seleção dos materiais que pretende usar em sala de aula, adequando-os ao nível de aprendizagem e ao grau de motivação das turmas, de modo a tornar os textos acessíveis e a criar momentos de aprendizagem efetiva. A nossa exposição segue a seguinte organização: na secção 2, apresentamos o debate em torno do uso de textos autênticos no ensino da língua inglesa. Com base nesta contextualização, na secção 3, centramos a nossa atenção no texto autêntico adaptado, distinguindo entre texto autêntico simplificado e texto autêntico elaborado. Na secção 4, ilustramos o processo de simplificação e o processo de elaboração, com exemplos concretos, seguindo-se uma síntese na secção 5.

2. O texto autêntico no ensino de Inglês

O debate sobre a utilização de matérias autênticos no ensino de Inglês estabeleceu-se definitivamente a partir de 1970, momento em que se instala, no espaço anglo-saxónico, a abordagem comunicativa do ensino das línguas estrangeiras, assente no princípio de que os materiais usados em sala de aula devem refletir o uso real da linguagem (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978).

Num primeiro momento, no cerne deste paradigma estavam sobretudo conteúdos referenciais e situacionais, cujos fins funcionais deveriam dar aos alunos a oportunidade de usarem a língua inglesa de forma autónoma e em situação comunicativa real. Assim, caberia aos professores selecionar os textos usados em sala de aula a partir de fontes genuínas, tais como artigos de jornal ou de revista, horários, menus, entre outros (Nunan, 1999; Bacon & Finnemann, 1990), em vez de recorrerem a textos de manuais, concebidos propositadamente para o ensino. Na década de 1990, com a generalização da internet e da sociedade global, a abordagem comunicativa ganha também uma dimensão cultural e intercultural, conduzindo igualmente a uma revalorização do texto literário, enquanto veículo de informação cultural autêntica (Kramsch & Hua, 2016).

Vários têm sido os argumentos aduzidos em defesa de materiais autênticos (literários ou não-literários) no contexto do ensino de Inglês (Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Wallace, 1992; Nuttall, 1996; Peacock, 1997; Richards, 2001;

Kilickaya, 2004; Berado, 2006; entre outros). Segundo estes autores, a autenticidade dos materiais permite:

- ilustrar a dimensão funcional e comunicativa da língua inglesa;
- fornecer uma ampla variedade de tipos de texto e estilos de linguagem, adequados à situação e contexto comunicativos;
- exemplificar um discurso coerente e organizado com clareza;
- transmitir informações culturais autênticas;
- criar momentos para a apreciação do texto literário em língua estrangeira.

De facto, numa primeira leitura, argumentos como estes parecem não deixar dúvida quanto aos benefícios do texto autêntico. Contudo, no nosso caso, importa considerar a natureza do processo de ensino-aprendizagem, no âmbito do qual os textos são usados. Devido à diversidade de níveis de competência linguística, têm sido apontadas desvantagens à utilização de textos autênticos, sobretudo em níveis iniciais ou intermédios de aprendizagem da língua inglesa (Breen, 1985; Guariento & Morley, 2001; Taylor, 1994; Long, 1996; Widdowson, 1990).

Argumentos contra o uso de materiais autênticos, apontam justamente para o seu grau de dificuldade. A linguagem autêntica, apontam estes autores, contém vocabulário menos frequente e estruturas linguísticas mais complexas, pois os textos nem foram concebidos para fins pedagógicos, nem têm em conta diferentes níveis de aprendizagem da língua. Mesmo um texto autêntico, por mais interessante que seja, poderá comprometer a sua compreensão por parte de alunos menos proficientes. Williams (1984) nota que a exigência do texto, além de impedir a apreensão do sentido, pode ainda desmotivar e, assim, atrasar o desenvolvimento da leitura.

Apesar dos benefícios tradicionalmente associados ao uso de materiais autênticos em contexto pedagógico (Wallace, 1992; Peacock, 1997; Nutall, 1996), é imperativo garantir que as turmas compreendam o texto e desenvolvam o gosto pela leitura. Neste sentido, também Widdowson (1978) alertou desde cedo para o facto de materiais autênticos não produzirem necessariamente situações comunicativas autênticas, ao contrário de textos linguisticamente adaptados. A adaptação, concebida para um público-alvo específico

e, por isso, com propósitos didáticos previamente definidos, tem o potencial de promover um maior envolvimento dos alunos e proporcionar momentos de aprendizagem mais genuínos. Widdowson coloca assim no centro do debate a distinção entre a autenticidade do texto (como propriedade intrínseca dos materiais) e a autenticidade da tarefa realizada (como propriedade processual)¹. A mesma distinção é defendida por Davies (1984): “It is not that a text is understood because it is authentic but that it is authentic because it is understood. (...) Everything the learner understands is authentic for him.” (Davies, 1984: 192).

3. Adaptação linguística de textos autênticos

De uma forma geral, professores e professoras consideram que a adaptação tem por finalidade respeitar as necessidades dos alunos, contudo não conhecem ao certo o tipo de mudanças que os textos adaptados sofreram, principalmente porque nenhuma informação exata é fornecida sobre a extensão da adaptação ou até mesmo dos critérios adotados. Um vasto conjunto de estudos, no entanto, tem vindo a demonstrar que existem diferentes tipos de adaptação, pelo que importa conhecer de que modo textos autênticos podem ser adaptados e quais os tipos de alteração mais comuns. No presente trabalho centramo-nos em dois tipos de adaptação: a simplificação linguística (secção 3.1) e a elaboração linguística (secção 3.2).

3.1. Simplificação linguística

Para Widdowson (1978), o desfasamento entre a linguagem dos textos autênticos e a competência linguística dos aprendentes pode ser minimizado através da simplificação linguística. No seguimento de Widdowson (1978), Hirvela (1988: 135) explica que: “Simplification, then, is the product of a carefully constructed attempt to rearrange discourse so as to match the linguistic

¹ Sobre a distinção entre autenticidade do texto e autenticidade da aprendizagem, veja-se igualmente Lee (1995).

needs and abilities of learners at a specific place in their language development.” O mesmo texto poderá assim ser preparado para diferentes turmas e ser sujeito a diferentes graus de simplificação, podendo a intervenção ser tanto maior quanto menor for a proficiência da turma.

Quanto aos domínios linguísticos sujeitos a simplificação, McDonough *et al.* (2012: 75) destacam os domínios estrutural, lexical e gramatical. A especificidade das adaptações aplicadas a cada domínio é resumidamente descrita pelos autores nos seguintes termos:

(2) (McDonough *et al.*, 2012: 75)

- Sentence structure. Sentence length is reduced, or a complex sentence is rewritten as a number of simpler ones, for example, by the replacement of relative pronouns by nouns and pronouns followed by a main verb.
- Lexical content, so that the number of new vocabulary items is controlled by reference to what students have already learned.
- Grammatical structures. For instance, passives are converted to actives; simple past tense to simple present; reported into direct speech.

Conforme seria de esperar, o processo de simplificação linguística assenta num conjunto de alterações que se destinam unicamente a criar textos acessíveis, preservando o sentido original do texto autêntico.

3.2. Elaboração linguística

Conforme tentaremos mostrar, existem alternativas à dicotomia entre texto original e texto simplificado, sendo possível optar por uma solução que não obrigue o professor a decidir entre um ou outro. Segundo Long & Ross (1993: 29), um procedimento alternativo para a criação de textos destinados a um público não-nativo consiste em adaptar linguisticamente a linguagem sem remover itens lexicais desconhecidos, sem reduzir a naturalidade das formas linguísticas e sem diluir o conteúdo original do texto. Assim, em vez de ‘simplificação’ linguística, os autores propõem a ‘elaboração’ linguística.

Segundo Long (2014: 252), o processo de elaboração linguística obtém-se aumentando tanto o grau de redundância com o nível de regularidade do texto. O grau de redundância de um texto pode ser aumentado através de diversos recursos linguísticos, entre os quais a repetição, paráfrase, sinônimos, segmentação e repetição. Um texto regular, por sua vez, pode ser obtido através de opções estruturais que visam tornar o texto mais acessível, como, por exemplo: a ordem canônica das palavras (evitando inversões); a explicitação de constituintes subentendidos; a sinalização de relações lógicas através do uso de conectores (*but, however, although, therefore*), ou simplesmente a preservação da cronologia dos eventos, conforme ilustrado em (3a), em que a ordem das orações reflete a ordem dos eventos na frase, ao contrário das frases (3b) e (3c):

(3) (Long 2014: 252)

- a. *The plane took off before the family reached the airport.*
- b. *The family reached the airport after the plane took/had taken off.*
- c. *When the family reached the airport, the plane had taken off.*

O processo de elaboração linguística procura, assim, aumentar a inteligibilidade do texto autêntico, sem contudo o empobrecer estruturalmente e lexicalmente.

4. Exemplificação

No que se segue, apresentamos alguns casos de simplificação linguística e de elaboração linguística, tendo por referência os trabalhos de Long (2014) e Siemensen (1987).

4.1. Simplificação linguística

4.1.1. *The Paco sentences*

No exemplo apresentado em (4), o significado veiculado pelas duas frases é muito idêntica. Contudo as frases diferem estruturalmente entre si,

na medida em que a frase (4b) constitui uma versão linguisticamente simplificada da frase (4a). Neste sentido, a primeira frase ilustra um tipo de estrutura autêntica que seria selecionada para alunos avançados, enquanto a sequência simplificada de frases curtas seria dirigida a alunos menos proficientes.

(4) (Yano, Long, Ross, 1994; Long 2014: 253)

- a. *Because he had to work at night to provide for his family, Paco often fell asleep in class.*
- b. *Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.*

Conforme explica Long (2014: 253), na construção da frase simplificada foram inseridas as seguintes alterações: a) a frase complexa contendo três orações foi decomposta em três frases simples; b) a oração subordinada (*Because he had to work at night to provide for his family*) foi substituída por duas orações principais (*Paco had to make money for his family. Paco worked at night.*); e c) os verbos com sentido restrito (*provide for* e *fell asleep*) foram substituídos por verbos com sentido mais lato e mais frequentes (*make* e *sleep*). Uma consequência da simplificação é óbvia: a versão simplificada apresenta uma estrutura entrecortada, enquanto a versão autêntica traduz uma linguagem mais natural. Regressaremos a estes exemplos, mais adiante, na secção 4.3.

4.1.2. *Computer literacy for everyone?*

Passamos agora a comparar o excerto (5), intitulado *Computer literacy for everyone*, com a sua versão simplificada em (6):

(5) Versão autêntica (Long 2014: 255)

The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance. The widespread availability of word-processing, for example, has supposedly had a major impact on the productivity of those who have traditionally made their living at least in part from the pen, or in recent years, from the typewriter . . .

(6) Versão simplificada (Long 2014: 255)

This is the age of the personal computer. People usually say the computer is very important for society. Word-processing, for example, is easy for everyone. Many people have to write with a pen or a typewriter as part of their work. Word-processing, people think, increases the amount of writing . . .

A partir da comparação, é possível identificar um conjunto de alterações características da simplificação:

- a decomposição de frases complexas em frases simples: neste caso, o sentido de *The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance* é processado através de duas frases simples (ou seja, duas frases com um sintagma verbal);
- a substituição de sintagmas nominais, tais como *social significance* e *widespread availability*, por orações com sentido equivalente: *is very important for society* e *is easy for everyone*, respetivamente.

4.1.3. Graded Readers

Passamos agora às obras literárias simplificadas, conhecidas por *Graded Readers*, para dar conhecimento do tipo de modificação geralmente recomendada pelas editoras. Para tal, recorreremos ao estudo levado a cabo por Simensen (1987), que teve por finalidade estudar os critérios aplicados pelos ‘adaptadores’ na produção de versões simplificadas de clássicos da literatura. Uma vez mais, são três os domínios linguísticos sobre os quais incide a simplificação linguística: lexical, gramatical e sintática.

Quanto ao domínio lexical, é dada primazia ao léxico mais frequente, a partir de listas lexicais adaptadas a cada um dos vários níveis linguísticos (Coxhead, 2000). A nível gramatical, a simplificação dá preferência a tempos verbais mais frequentes, a relações anafóricas (em vez de catafóricas) e à explicitação da relação lógica entre as orações e as frases (Simensen, 1987: 44-53). Sintaticamente, as editoras desaconselham o uso de expressões idiomáticas, de orações subordinadas, construções elípticas, arcaísmos, estruturas estilísticas complexas, inversões, sintagmas nominais longos, orações relativas

em posição de sujeito, entre outras (Siemenssen 1987: 50-51). Uma breve ilustração da simplificação aplicada a um excerto literário (cf. (7)) é reproduzida abaixo, no excerto (8), a partir de Siemenssen (1990: 404).

(7) Versão autêntica (Maugham, 1951: 886)

He could allay certain pains by the touch of his cool, firm hands, and by talking to them often induce sleep in men who were suffering from sleeplessness.

(8) *Graded Reader* – Versão simplificada (Maugham, 1958: 95)

He could stop certain pains by the touch of his cool, firm hands, and by talking to men who were suffering from sleeplessness, he could often cause them to sleep.

A comparação entre (7) e (8) revela que a versão simplificada sofreu as seguintes alterações:

- a relação catafórica entre *them e men* foi substituída por uma relação anafórica entre *men e them*, o que permitiu obter uma estrutura referencial mais explícita;
- verifica-se igualmente a substituição de itens lexicais menos frequentes, como *allay e induce*, por itens mais comuns, como *stop e cause*;
- também a estrutura sintática foi simplificada: a oração relativa *who were suffering from sleeplessness* foi colocada na sua posição canónica, depois do complemento *men*, do qual depende.

4.2. Vantagens e desvantagens da simplificação

As vantagens do texto simplificado são inequivocamente de natureza pedagógica, uma vez que visam garantir o sucesso de aprendizagem da língua inglesa. Tal é conseguido através de uma diminuição da complexidade lexical, sintática e discursiva, deixando o texto mais acessível para níveis iniciais e intermédios. Neste sentido, textos que, na sua versão original, seriam dema-

siado exigentes e desmotivadores, podem constituir um incentivo para leitores menos proficientes. A simplificação, segundo Waring (2008), também pode servir de ‘ponte’ entre o texto adaptado e o texto autêntico, uma vez que permite aos alunos progredirem gradualmente e preparem-se para a leitura de textos não adaptados, o que constitui afinal o objetivo principal.

Entre outras vantagens, o texto simplificado permite acentuar a *task authenticity* (Long, 2014; Tomlinson, 2017), uma vez que é pensado para a execução de tarefas e o envolvimento genuíno da turma (Widdowson 1990). Este envolvimento dos alunos na situação de aprendizagem, conforme acima referido, não está dependente da autenticidade do texto. A este propósito, Tomlinson esclarece que “[a]n authentic task is usually considered to be one in which the learners perform a real life task which is meaning focussed, has a communicative purpose and aims to achieve an intended effect.” (Tomlinson, 2017: 3).

Contudo, são também apontadas desvantagens à simplificação textual, podendo mesmo dizer-se que as virtudes da simplificação são também os seus defeitos. Embora a simplificação seja motivada pela vontade de melhorar a legibilidade dos textos (e, deste modo, incentivar a leitura), alguns autores salientam que a versão simplificada de um texto é sempre um substituto pobre da versão original: a redução do número de palavras, a redução dos eventos, a restrição do vocabulário e o controle dos recursos estilísticos empobrecem tanto a forma como o conteúdo do original.

Segundo Long, através da simplificação, os materiais ficam compreensíveis, mas à custa da qualidade do *input* linguístico:

(...) simplified texts make processing possible, but do so by removing from the input the very linguistic material to which learners need to be exposed if they are to progress. Simplification (...) improves comprehensibility (of texts learners will never encounter again) at the expense of language learning, which is the real goal. (Long, 2014: 251).

Uma desvantagem adicional da simplificação advém do facto de não existirem orientações exatas para a simplificação; uma simplificação mal executada pode ter o efeito contrário (Guariento & Morley, 2001). Hirvela (1988: 133) explica que:

There is no fixed process for simplifying a text, nor is the audience for such texts a completely unified body possessed of precisely the same language abilities. Though the process of simplification is often done conforming to certain strictly defined limits (number of words known by the target group, in most cases), there is no guarantee that the end result is satisfactory.²

Com base nesta sucinta discussão sobre as vantagens e desvantagens apontadas pela literatura especializada, podemos concluir que tanto textos autênticos (secção 2) como textos simplificados (secção 3) são problemáticos: enquanto o texto autêntico é pouco acessível, tornando a leitura desmotivadora, o texto simplificado oferece estímulos linguísticos limitados, empobrecendo o contacto dos aprendentes com a língua real. Na secção seguinte, sugerimos caminhos para sair este dilema, tentando responder às duas seguintes perguntas:

- De que modo podemos integrar materiais autênticos no ensino de Inglês sem sobrecarregar os níveis iniciais e intermédios de aprendizagem?
- Como se pode tornar o texto autêntico mais acessível sem recorrer à simplificação?

4.3. Elaboração linguística

4.3.1. *The Paco sentences*

Retomando as frases apresentadas anteriormente na secção 4.1, observemos agora a frase (9c), que constituiu uma versão elaborada da frase (9a).

- (9) (Yano, Long, Ross, 1994; Long 2014: 253)
- a. Because he had to work at night to provide for his family, Paco often fell asleep in class.*
 - b. Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class.*

² Veja-se a este propósito a avaliação de diferentes séries de *graded readers* em Hill (2001).

- c. *Paco had to work at night to earn money to support his family, so he often fell asleep in class the next day during his teacher's lesson.*

Comparando a versão autêntica em (9a) com a versão elaborada em (9b), verificamos que foram feitas as seguintes adaptações:

- a primeira oração subordinada (*Because he had to work at night*) passou a oração principal (*Paco had to work at night*), tendo o sujeito (*Paco*) sido topicalizado, ou seja, colocado no início da primeira oração principal; neste contexto, a topicalização tem como finalidade facilitar a identificação rápida do agente da frase;
- foi explicitado o significado, ou seja, o propósito, da oração infinitiva *to work at night* através da inserção de uma nova oração infinitiva (*to earn money*);
- o verbo preposicional *provide for* foi substituído por um verbo menos idiomático e com estrutura argumental transitiva (*to support*);
- foi acrescentado um sintagma nominal com valor circunstancial de tempo (*the next day*) que clarifica a relação temporal entre o trabalho noturno de Paco e o seu comportamento na aula;
- também o sintagma preposicional com valor circunstancial de tempo (*during his teacher's lesson*) permite explicitar o significado de sala de aula (*class*).

4.2.2. *Computer literacy for everyone?*

Passamos de seguida a um segundo exemplo de elaboração linguística, retomando a secção 3.2 acima. Tendo em conta a versão original do texto intitulado *Computer literacy for everyone?*, reproduzida de novo em (10) abaixo, apresentamos a versão elaborada em (11).

(10) Versão autêntica (Long 2014: 255)

The advent of the personal computer is often claimed to be of great social significance. The widespread availability of word-processing, for example, has supposedly had a major impact on the productivity of those who have traditionally made their living at least in part from the pen, or in recent years, from the typewriter . . .

(11) Versão elaborada (Long 2014: 255)

The advent, or arrival, of the personal computer is often claimed to be of great significance for society. For example, word-processing is easily and widely available to everyone. This widespread availability of word-processing has caused a major increase, people think, in the amount of work, or productivity, of a certain group of people. The group whose productivity has supposedly been helped in this way is those people who have always traditionally made their living, that is, earned money, at least in part from writing, either with a pen, or in recent years, with a typewriter . . .

Colocando os textos (10) e (11) lado a lado, verificamos que foi usada a paráfrase e a sinonímia no caso do vocabulário menos frequentes (por exemplo, *advent*) ou mais idiomático (por exemplo, *made their living*). A adaptação encontra-se ilustrada na coluna da direita, na tabela em (12):

(12)

Versão autêntica	Versão elaborada
<i>... advent ...</i>	<i>... advent, or arrival ...</i>
<i>... productivity ...</i>	<i>... amount of work, or productivity ...</i>
<i>... supposedly ...</i>	<i>... people think ...</i>
<i>... made their living ...</i>	<i>... made their living, that is, earned money...</i>

O texto em (11) ilustra outro efeito da elaboração linguística, ou seja, o preenchimento de estruturas elípticas através de informação adicional. Conforme ilustra o exemplo (13), a construção *made their living (...)* *from the pen* surge, na versão elaborada, como *made their living (...)* *from writing with the pen*, em que é explicitado o valor de *pen* enquanto fonte de rendimento e instrumento de trabalho.

(13)

Versão autêntica	Texto elaborado
<i>... made their living at least in part from the pen ...</i>	<i>... made their living, that is, earned money, at least in part from <u>writing with a pen</u> ...</i>

4.2.3. Graded Readers

Também na produção de *Graded Readers* a elaboração linguística constitui uma técnica adotada por editoras anglófonas para a adequação do grau de dificuldade dos textos de leitura. Recorrendo ao corpus apresentado por Siemensen (1990: 403), ilustramos de seguida alguns exemplos de elaboração.

- (14) Versão autêntica (Maugham, 1947: 225-226)

When the maid had shown me my room I asked her what I could have to eat.

“What you like”, she answered.

I knew well enough the unreality of the seeming profusion.

“What have you got in the house?”

“You can have eggs and ham.”

- (15) Versão elaborada (Maugham, 1976:2)

Then I felt rather hungry and asked the maid if I could have something to eat.

“You can have anything you want”, she replied.

When a hotel maid gives this answer, it is usually untrue.

“What have you got in the hotel?”, I asked.

“You can have eggs and ham.”, the maid replied.

Comparando os excertos (14) e (15), é possível detetar um conjunto de alterações destinadas a adequar o texto a níveis de aprendizagem menos proficientes. Entre elas, chamamos a atenção para as seguintes:

- é oferecido mais contexto através da oração *Then I felt rather hungry*, permitindo explicar uma causa que fica implícita na versão original;
- a resposta elíptica *What you like* é convertida numa resposta completa, com a oração principal *You can have...* reproduzindo uma estrutura sintática canónica;
- a frase *I knew well enough the unreality of the seeming profusion* é substituída na totalidade por uma frase equivalente, mas mais acessível do ponto de vista lexical e estilístico: *When a hotel maid gives this answer, it is usually untrue.*

- a identificação explícita dos interlocutores, nas duas últimas falas, permite desambiguar o diálogo.

A versão elaborada contém, pois, modificações centradas na clarificação de léxico e na paráfrase. Trata-se efetivamente de tornar o *input* mais rico (*rich input*, segundo Long (2014)) ou de tornar o *input* mais compreensível (*comprehensible input*, segundo Krashen (1985)).

5. Conclusão

Foi nosso propósito, com este trabalho, demonstrar que, no plano da adaptação linguística, tanto a simplificação como a elaboração se apresentam como opções didáticas comuns para garantir a acessibilidade de textos autênticos em língua inglesa. A simplificação linguística proporciona aos níveis menos proficientes uma compreensão mais rápida, embora à custa de um *input* empobrecido. Já a elaboração linguística oferece um equilíbrio superior entre acessibilidade e qualidade. Importa sobretudo ter em conta que, por mais interessante que um texto autêntico seja, só por si não é garantia de uma aula bem sucedida, promotora da aprendizagem da língua³. Em suma, conforme observa Berardo (2006:67): “The role of the teacher is not to delude the language learner but to prepare him, giving the awareness and necessary skills so as to understand how the language is actually used.” Cabe, pois, ao professor, através de atitudes genuínas, estimular usos autênticos da língua estrangeira, idênticos aos usos naturais que caracterizam as línguas maternas.

Referências bibliográficas

BACON, S. M. & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.

³ Apesar do nosso enfoque na adaptação linguística, aproveitamos para lembrar, naturalmente, que o desenvolvimento da compreensão escrita deve ainda ser auxiliado por atividades de leitura, adequadas ao nível de proficiência da turma, seguindo a tipologia tripartida de atividades, proposta por Berardo (2006:65-66). A tipologia consiste em agrupar as atividades em três grupos: *pre-reading*, *whilereading* e *post-reading*.

- BERARDO, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- BREEN, M. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- COXHEAD, A. J. (2000). *An academic word list*. English Language Institute Occasional Publication, 18. Wellington: Victoria University of Wellington.
- DAVIES, A. (1984). Simple, simplified and simplification: what is authentic? In J.C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp.181-198). London: Longman.
- DAY, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUARIENTO, W. & Morley, J. (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- HILL, D. (2001). Graded Readers. *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- HIRVELA, A. (1988). Integrating simplified and original texts. *JALT Journal*, 9, 131-151.
- KILICKAYA, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7), 1-6.
- KRAMSCH, C., & Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 38-50). London: Routledge.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- LEE, W. (1995). Authenticity Revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328.
- LONG, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- LONG, M. H. (1996). Authenticity and learning potential in L2 classroom discourse. *University of Hawai'i Working Papers in ESL 14*(2), 127-149.
- LONG, M. H. & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In M. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- MAUGHAM, W. Somerset (1947). A man from Glasgow. In W. Somerset Maugham, *Creatures of Circumstance* (pp. 218-229). New York: The Sun Dial Press.
- MAUGHAM, W. Somerset (1951). Lord Mountdrago. In W. Somerset Maugham, *The Complete Short Stories. Vol. 2* (pp. 886-907). London: William Heinemann Ltd.

- MAUGHAM, W. Somerset (1958). *Lord Mountdrago*. In *Outstanding Short Stories. Longman Simplified English Series* (pp. 79-89). London: Longman Group Ltd.
- MAUGHAM, W. Somerset (1976). *A man from Glasgow*. Heinemann Guided Readers (Intermediate Level 3). London: Heinemann Educational Books.
- MCDONOUGH, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2012). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- NUNAN, D. (1999). *Second language teaching and learning*. London: Heinle & Heinle.
- NUTTALL, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- PEACOCK, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *English Language Teaching Journal* 51(2), 144-156.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIMENSEN, A. M. (1990). Adapted Texts: A Discussion of Some Aspects of Reference. *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 399-411.
- SIMENSEN, A. M. (1987). Adapted readers: How are they adapted? *Reading in a Foreign Language* 4, 41-57.
- TAYLOR, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *Teaching English as a Second Language – Electronic Journal*, 1(2). Consultado em 1 de dezembro de 2016, <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>
- TOMLINSON, B. (2017). Introduction. In A. Maley & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning* (pp. 1-9). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- WALLACE, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- WARING, R. (2008). Starting extensive listening. *Extensive Reading in Japan*, 1(1), 7-9.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, E. (1984). *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan.
- YANO, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning* 44(2), 189–219.