

Leituras facilitadas como mediação linguística no ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira¹

[Graded readers as linguistic mediation in teaching/learning German as a foreign language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837234090>

Abdalan da Gama Cândido²

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista³

Abstract: While analysing convergences between the use of translation in language teaching and the practice with books known as graded readers (LLFs), we hypothesize that the language facilitation that characterizes these books can be seen as a type of translation, known as linguistic mediation (in German, “*Sprachmittlung*”). In order to deepen the study of graded readers and considering the interest of German learners in literature in German language, we analysed a graded reader for learners at the B1 level and compared it with the original text. The chosen book was *Die Verwandlung* [Franz Kafka], adapted by Achim Seiffert (2003). Using computational tools we generated quantitative data related to corpus linguistics, and verified to what extent the lexical profile and structural characteristics of this book contribute to the facilitation of the text. The results show that the analysed graded reader brings learners closer to Kafkas original novel and can contribute to the expansion of their vocabulary, thus characterizing linguistic mediation. Graded readers also enable the reading of classics of literature in German language at intermediate stages of language learning, which would otherwise be difficult or impossible to deal with.

Keywords: graded readers; linguistic mediation; German as a foreign language.

Resumo: Analisando convergências entre o uso da tradução no ensino de línguas e a prática com livros de leitura facilitada (LLFs), postulamos que a facilitação que constitui esses livros pode ser vista como uma forma de tradução, conhecida por mediação linguística (em alemão, *Sprachmittlung*). Para aprofundar os estudos sobre os LLFs e considerando o interesse dos aprendizes de alemão como língua estrangeira pela literatura em língua alemã, analisamos uma obra facilitada para nível B1 e a comparamos com o texto original. A obra escolhida foi *Die Verwandlung*, de Franz Kafka, adaptada por Achim Seiffarth (2003). Utilizando ferramentas computacionais, geramos dados quantitativos ligados à linguística de corpus, buscando verificar em que medida o perfil lexical e as características estruturais dessa obra contribuem para a facilitação do texto. Como resultado, entendemos que o livro de leitura facilitada (LLF) analisado

¹ Este artigo estabelece uma ligação entre as pesquisas desenvolvidas por nós, nos últimos anos, sobre o tema “tradução e ensino/aprendizagem de língua estrangeira” e a pesquisa de mestrado em andamento, que associa esse tema à prática de leitura extensiva e orienta todas as análises aqui apresentadas.

² Universidade de São Paulo, Avenida Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: abdalan@bk.ru. ORCID: 0000-0002-1491-4474

³ Universidade Estadual Paulista, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: macrisevangelista@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7658-766X



aproxima os aprendizes do texto e pode contribuir para a expansão de seu vocabulário, realizando, portanto, a mediação linguística. Além disso, os LLFs tornam possível a leitura de clássicos da literatura em língua alemã nos estágios intermediários de aprendizagem dessa língua, que de outra forma seria difícil ou impossível.

Palavras-chave: leitura facilitada; mediação linguística; alemão como língua estrangeira.

1 Introdução

A inserção da tradução no ensino de língua estrangeira (LE) está ligada a atividades de leitura, como forma de aproximação a palavras, expressões, frases e textos da língua a ser aprendida. A leitura de textos, completos ou parciais, curtos ou longos, originais ou facilitados, assim como a tradução e/ou a análise de traduções existentes, além da leitura de obras alinhadas contendo, lado a lado, o texto original e a tradução para uma língua conhecida pelo aprendiz, são algumas formas de promover a aprendizagem associando leitura e tradução.

Analisando convergências entre o uso da tradução no ensino de línguas e a prática com livros de leitura facilitada (LLFs), postulamos que a facilitação que constitui esses livros pode ser vista como uma forma de tradução, conhecida por mediação linguística (em alemão, *Sprachmittlung*). De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) (CONSELHO DA EUROPA 2001), a mediação linguística é uma das atividades linguísticas desempenhadas por um aprendiz na situação comunicativa, juntamente com a recepção, a produção e a interação. *Mediar*, nesse contexto, significa adotar práticas para facilitar a compreensão de significados, como tradução escrita, interpretação oral, paráfrase e resumo. Atividades de mediação são realizadas entre falantes de uma língua e pessoas que não a conhecem e/ou são aprendizes dessa língua (CONSELHO DA EUROPA 2001: 129; KATELHÖN e CURCIO 2012: 17-23), geralmente numa situação real de comunicação. A mediação linguística ocorre, por exemplo, ao explicarmos a um estrangeiro o conteúdo de um formulário a ser preenchido por ele ou, em sala de aula, quando um aluno explica a outro, na língua materna (LM), o conteúdo de um esclarecimento prestado pelo professor na LE. Neste estudo, consideramos que a criação de um livro LLF constitui uma atividade de mediação linguística, realizada pela “tradução” de obras originais para tornar seu conteúdo acessível para aprendizes de LE.

Nossa análise é voltada para uma obra literária facilitada para aprendizes de alemão como LE. Consideramos que, nesse tipo de texto, a linguagem adaptada constitui uma *tradução intralingual*, um dos três tipos de tradução descritos nos estudos de

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística Jakobson (2008), como veremos a seguir, assim como em estudos sobre a simplificação textual (FINATTO; EVERS; STEFANI 2016).

Em língua alemã, a simplificação textual está associada aos conceitos *einfache Sprache* (língua simples) e *leichte Sprache* (língua fácil), e pesquisas sobre essa temática discutem diferenças entre os termos *Einfache Lektüren* e *Leichte Lektüren* (BREDEL e MAAß 2016; GONDAR e SILVA 2018). Neste artigo, sem abarcar essa discussão, adotamos a denominação *livros de leitura facilitada* (LLFs) para os livros conhecidos como *graded readers* (leituras graduadas), *easy readers* (leituras fáceis), *Gestaffelte Lektüren* (leituras graduadas), *Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache* (leituras fáceis para alemão como língua estrangeira). Entendemos que a designação é adequada para apresentar esses livros em português, pois a palavra *facilitada* permite abrigar mudanças típicas de tais obras, referentes à escolha de palavras e estruturas e ao uso de recursos que *facilitam* o acesso do leitor ao texto, tais como explicações sobre vocabulário, imagens e glossários, entre outros. Além de obras da literatura mundial facilitadas (também classificadas na categoria *Leichte Literatur*), os LLFs podem conter histórias originais escritas para aprendizes de LE, biografias de personalidades e coletâneas de contos. Essas obras objetivam o desenvolvimento da habilidade leitora e a motivação para a prática de leitura na LE.

Coleções dessa natureza, de ampla distribuição, são publicadas constantemente por editoras, alemãs e de outros países, especializadas em materiais didáticos, como: *Klara & Theo (Leichte Krimis für Jugendliche in 3 Stufen)*, *Felix & Theo (Spannende Krimis für Deutschlerner aller Altersstufen ab 50, 100 und ab 150 Lernstunden)*, *Leo & Co. (Landeskundliche Erzählungen für jugendliche und erwachsene Deutschlernende ab 50, 100 und 150 Lernstunden)*, *Tatort DaF Hörkrimi*, *Leichte Lektüren für Jugendliche* (série elaborada em cooperação com o Goethe-Institut) – das editoras Ernst Klett e Langenscheidt –; *Lesehefte Deutsch als Fremdsprache*, *Lesetexte für die Grundstufe DaF*, *Leichte Literatur*, *Lektüren für Jugendliche* – da editora Hueber –; *Lesen und Üben (Gestaffelte Lektüren)* – editado pela Cideb –; e a coleção *DaF-Lernkrimi (Krimi-Lektüre mit Hörbuch)* – da editora Cornelsen, para citar algumas coleções representativas e as editoras correspondentes.

A característica marcante da publicação seriada dos LLFs enseja uma importante consideração: o aprendiz que não edifica a prática de leitura em um hábito não colhe os benefícios plenos oferecidos por esse recurso de aprendizagem. Embora, para o escopo

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística deste artigo, apenas um exemplar representativo dos LLFs seja minudenciado, a prática que se submete à apreciação é a da chamada *leitura extensiva*.

Graded readers têm sido empregados há muito tempo para a prática de leitura extensiva no contexto de aprendizagem de LE, buscando explorar seu potencial de proporcionar o aumento de vocabulário (DAY e BAMFORD 1998). Esse tipo de leitura difere da *leitura intensiva* que, de sua parte, tem como objetivo compreender os detalhes de um texto:

A leitura extensiva é uma abordagem de ensino de línguas em que os alunos leem muito material fácil na nova língua. Eles escolhem seu próprio material de leitura e leem-no independentemente do professor. Leem na busca por um significado geral, para obter informações e por prazer. São aconselhados a parar de ler se o material não for interessante ou for muito difícil; também são encorajados a sair de sua zona de conforto no que diz respeito à leitura, isto é, a ampliar a gama de material a ser lido facilmente e com confiança.⁴ (BAMFORD e DAY 2004: 1, tradução nossa)

A leitura abundante de textos dessa espécie também fornece aos aprendizes a oportunidade de consolidar o conhecimento de palavras parcialmente conhecidas – incluindo forma, significados e colocações típicas –, cada vez que são encontradas em diferentes contextos e acepções (WEBB e NATION 2017).

Para esclarecer questões teóricas e práticas concernentes aos LLFs, verificamos, a princípio na língua inglesa, trabalhos disponíveis na internet sobre a elaboração de *graded readers*. Uma breve busca com a pergunta “*how to write graded readers*” mostra, nas primeiras cinco páginas do site de pesquisas Google, que existem inúmeros materiais de orientação em inglês para a escrita dessas obras, publicados diretamente na internet (WARING 2019), em livros (LEATHER 2013) e em trabalhos acadêmicos (CLARIDGE 2011). Alguns trabalhos sobre essa temática apresentam formas de utilizar os LLFs em sala de aula, como o site do British Council e da BBC (USING... 2008).

Uma busca semelhante em língua alemã traz comparativamente poucos resultados. Utilizando as palavras-chave “*leichte Lektüre*”, foram obtidas novas referências que, juntamente com outras obtidas anteriormente, permitiram uma visão sobre o estado da arte em publicações em língua alemã e apontaram direcionamentos para aprofundar estudos sobre esse tema. Nesses levantamentos, acessamos materiais

⁴ No original: “Extensive reading is an approach to language teaching in which learners read a lot of easy material in the new language. They choose their own reading material and read it independently of the teacher. They read for general, overall meaning, and they read for information and enjoyment. They are encouraged to stop reading if the material is not interesting or if it is too difficult. They are also encouraged to expand their reading comfort zone – the range of material that can be read easily and with confidence”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística explicativos publicados por editoras (BOWIE 2012), por associações voltadas para o uso da linguagem facilitada, sobretudo em contextos de inclusão de pessoas com deficiências e dificuldades de leitura, mas também de estrangeiros (NETZWERK LEICHTE SPRACHE 2013), além de trabalhos desenvolvidos em universidades (BOENISCH 2018; JEKAT; KAPPUS; SCHUBERT 2018).

Em língua portuguesa, destacamos a publicação de Becker (2015), que discute a proximidade entre os LLFs, os tipos de tradução intralingual e intersemiótica, as funções dessas obras e as estratégias de simplificação adotadas na sua produção. A autora desenvolve, além disso, a análise do livro *Treasure Island (Ilha do Tesouro)*, de R. L. Stevenson, comparando as características de facilitação adotadas por diferentes editoras.

Uma informação que normalmente é apresentada nos LLFs e nos sites das editoras é a classificação desses livros segundo os níveis do CEFR (CONSELHO DA EUROPA 2001). Ela permite a escolha, por professores e aprendizes, de obras classificadas como adequadas para cada nível de conhecimento de LE. No que concerne à escolha do vocabulário, a elaboração de tais obras é baseada nos níveis do CEFR e apoia-se em *corpora* e em listas de frequência do vocabulário básico da respectiva língua, como o *Kernwortschatz* (literalmente, vocabulário central) e o *Grundwortschatz* (vocabulário básico), como veremos adiante.

O site da editora Pearson traz explicações sobre os procedimentos adotados para criar LLFs:

Listas de vocabulário são elaboradas a partir de uma série de importantes bases de dados em língua inglesa, como o Longman Corpus Network, que inclui o British National Corpus. As orientações gramaticais baseiam-se nas mais recentes especificações do Conselho da Europa e nos livros didáticos mais populares da (editora) Pearson.⁵ (FOR THE JOY... 2016, tradução nossa)

Como os LLFs são classificados geralmente segundo os níveis propostos pelo CEFR, há severas restrições de vocabulário e extensão do texto, bem como controle estrito das estruturas gramaticais a serem utilizadas. Entretanto, informações sobre as características das estruturas gramaticais empregadas em cada nível e em cada coleção de LLFs são mais raras nos materiais divulgados pelas editoras. Uma exceção é o site da editora Pearson, que apresenta quadros que detalham os conteúdos gramaticais incluídos em cada nível, além de uma estimativa do número de verbetes (*headwords*) neles

⁵ No original: “Vocabulary lists are drawn from a range of significant English language databases, in particular the Longman Corpus Network, which includes the British National Corpus. Grammar guidelines are based on the latest Council of Europe specifications and the most popular Pearson coursebooks”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística empregados. Esse site também apresenta uma lista com os conteúdos gramaticais contidos em seus livros facilitados em língua inglesa, de acordo com o CEFR: “As diretrizes para cada nível baseiam-se na língua que um aprendiz desse nível poderá ter estudado na aula ou ser capaz de compreender a partir do contexto e das ilustrações”⁶ (FOR THE JOY... 2016, tradução nossa).

Na pesquisa apresentada neste artigo, para iniciar o estudo de um LLF em língua alemã, estudamos as particularidades referentes ao léxico, buscando semelhanças e diferenças entre o texto original, o texto central da obra facilitada e o glossário, assim como características gerais do processo de facilitação, incluindo tópicos concernentes à sintaxe.

Escolhemos a obra literária de Franz Kafka, *Die Verwandlung* (KAFKA 1915), e sua adaptação para o nível B1 feita por Achim Seiffarth (2003), que faz parte da coleção *Lesen und Üben* (Editora Cideb) e é acompanhada por uma leitura dramatizada em CD. Uma das razões para a escolha dessa publicação foi a ampla oferta da série *Lesen und Üben*, voltada para jovens e adultos, abrangendo os níveis iniciais e intermediários do CEFR, com exemplares muito interessantes e, dentre o material a que temos acesso, a maior quantidade de adaptações de clássicos a partir do nível A1. As ilustrações são atraentes e coloridas, e há textos informativos adicionais sobre os autores, o contexto da história e questões culturais. Para o ensino de alemão como língua estrangeira (em alemão: *Deutsch als Fremdsprache – DaF*), consideramos tanto a possibilidade de inclusão dos livros em um programa extenso de leitura quanto a criação futura de um corpus mais robusto de obras adaptadas.

A seguir são desenvolvidos alguns dos temas centrais para a pesquisa, como o uso da tradução no ensino de LE, relações entre leitura e aprendizagem de vocabulário, bem como a metodologia de análise adotada; seguidos do exame das obras nos termos definidos, tendo em vista averiguar relações entre elas, a natureza da adaptação, proporções lexicais empregadas na facilitação e benefícios potenciais dos LLFs para expansão do vocabulário do aprendiz.

⁶ No original: “The guidelines for each grading level are based on the language which a learner at that level is likely to have studied in class or be able to understand from the context and illustrations”.

2 Tradução no ensino de línguas estrangeiras

O termo tradução geralmente é entendido como a passagem de um texto da LE para a LM ou vice-versa. No entanto, como aponta Jakobson, a tradução pode ocorrer de três formas diferentes:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação (rewording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON 2008: 64-65, grifos do autor)

Livros de leitura facilitada relacionam-se a esses três tipos de tradução. Adaptações de um texto já existente, como, por exemplo, um texto literário, enquadram-se na categoria da *tradução intralingual* pela escolha de estruturas e vocabulário adequados para promover e/ou facilitar a compreensão do texto por leitores em níveis específicos de aprendizagem de LE. As imagens incluídas em muitos desses livros, utilizadas para facilitar o acesso dos aprendizes ao vocabulário, correspondem à *tradução intersemiótica*. O uso de glossários, que contêm o vocabulário menos conhecido no nível correspondente, aproximam os LLFs da *tradução interlingual*.

O uso da tradução no ensino de LE é associado ao termo *tradução pedagógica*, conhecido a partir do trabalho de Lavault (1985). Para delimitar o que entendemos por tradução pedagógica nesta pesquisa, utilizamos, no Quadro 1, a comparação entre os conceitos de Lavault (1985), Welker (2003 apud CORRÊA 2014) e Corrêa (2014):

	Lavault (1985)	Welker (2003)	Corrêa (2014)
Tradução pedagógica	Exercícios de tradução	Tradução pedagógica	Exercícios de tradução (tradução pedagógica)
	Tradução explicativa	Uso da LM	Uso da LM Uso de uma “L3 comum”

Quadro 1: A tradução e a língua materna no ensino de línguas

Fonte: Corrêa (2014: 171).

O Quadro 1 mostra que, para Lavault (1985), a tradução pedagógica compreende exercícios realizados pelos aprendizes e explicações feitas pelo professor na LM. Welker (2003 apud CORRÊA 2014), por sua vez, considera que a tradução explicativa não pertence ao âmbito da tradução pedagógica e sim ao uso da LM em sala de aula. Corrêa (2014)

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística adota essa distinção e acrescenta, na tradução explicativa, um possível uso de outra língua comum para explicações em sala de aula.

Entendemos a tradução pedagógica como uma proposta que abrange atividades de tradução, orais ou escritas, a serem realizadas pelo aprendiz, que contribuam para o aprimoramento de suas habilidades na LE (ADARVE MARTINEZ 2013: 6-7). Tais atividades permitem o contato com diferentes aspectos da LE, como vocabulário, estruturas gramaticais, assim como com tópicos pragmáticos e culturais, e devem promover uma “aprendizagem crítico-reflexiva” (BOHUNOVSKY 2011: 210-213).

Nessa perspectiva, a tradução pedagógica inclui atividades de mediação linguística de significados (*Sprachmittlung*) realizadas por um aprendiz. Porém, embora os LLFs não sejam elaborados por aprendizes de LE, postulamos, como exposto na introdução deste artigo, que constituem um tipo de atividade de mediação linguística.

Nesta pesquisa, partindo dessa ideia, submetemos um desses livros a um exame atento de vocabulário, como forma de entender melhor seu modo de elaboração, seu potencial de aprendizagem lexical, assim como para fornecer orientações mais concretas para seu emprego.

3 Aprendizagem (de vocabulário) de LE por meio da leitura

Grande parte das disciplinas de DaF nos cursos de Letras de universidades brasileiras é ministrada com base em livros e materiais didáticos desenvolvidos na Alemanha. Nesses materiais, é bastante reduzido o volume de leitura, sobretudo de textos autênticos ou textos autênticos adaptados para a aprendizagem. Segundo Andrade e Silva (2017: 22), estudando uma amostra de oito livros para ensino de alemão publicados entre 2005 e 2013, o número de textos autênticos limita-se a 25% dos textos. Aos estudantes, além disso, nem sempre são oferecidas oportunidades de leitura de textos relativamente longos, uma vez que os livros didáticos não comportam certos gêneros e tipologias textuais.

As habilidades leitoras esperadas para os estágios iniciais de aprendizagem, segundo o CEFR, estão circunscritas a uma gama limitada de textos, a saber, “palavras e frases muito simples, por exemplo, em *avisos, cartazes ou folhetos*”, no nível A1, “textos simples de uso corrente, por exemplo, *anúncios, ementas, horários*. [...] *cartas pessoais curtas e simples*”, no nível A2, e ainda “textos em que predomine uma linguagem corrente”, adequada para o nível B1 (CONSELHO DA EUROPA 2001: 53, grifo nosso). É

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística
consenso, contudo, que os hábitos de leitura dos estudantes de LE não devem se limitar às horas de curso e aos livros didáticos. A leitura praticada fora das salas de aula tem grande relevância em equipar o estudante com habilidades linguísticas e técnicas que envolvem macroestratégias de compreensão de textos mais longos. O domínio do vocabulário tem papel preponderante neste processo.

O processo gradual de acúmulo do repertório lexical por meio de repetidos encontros com palavras contextualizadas, sem auxílio de glossários e afins, é conhecido como *aprendizagem incidental* de vocabulário. De uma parte, a atividade de compreensão é regulada pelo (con)texto e, de outra, pelo conhecimento prévio de mundo do leitor, por suas experiências, pendores e interesses. Muitas pesquisas em diferentes línguas (DUPUY e KRASHEN 1993; PITTS; WHITE; KRASHEN 1989) apontam que a leitura de LLFs facilita o processo desse tipo de aprendizagem, a saber, por inferência. Embora a aprendizagem incidental de vocabulário, um subproduto da atividade comunicativa, desempenhe um papel importante na operação da leitura, ao publicarem LLFs, as editoras incluem nas obras, na maior parte das vezes, glossários na forma de notas marginais, notas de rodapé e apêndices, bem como aposições com expressões equivalentes no corpo do texto. A mediação entre o desconhecido e seu significado, além da facilitação de vocabulário e estruturas sintáticas ainda não estudadas, encontra suporte ainda em ilustrações, informações de apoio, atividades de compreensão, dossiês, bem como de leitura dramatizada do texto em áudio digitalizado, tornando o texto atraente e acessível a um número maior de leitores. A aprendizagem *incidental* é complementada, portanto, com a aprendizagem *intencional*.

Os glossários podem ser fornecidos juntamente com o texto do LLF ou elaborados pelos próprios aprendizes. Sua elaboração está associada, nos estudos da tradução, ao conceito de *adaptação*. Segundo Bastin (2001: 7) a adaptação de um texto para uma outra língua inclui a *expansão*, realizada para “tornar explícita a informação que está implícita no original, anotando-a no corpo do texto ou em notas de rodapé ou num glossário” (tradução nossa). Desse modo, um glossário pode ser entendido como uma forma de expandir um texto, realizando sua adaptação para o leitor.

Widdowson (1978: 82-83 apud HARVEY 2009: 82) define dois tipos de glossários: o “*priming glossary*”, que contém “palavras com explicações que antecedem o texto a ser lido e prevê possíveis palavras que podem ser um empecilho para a leitura de certas passagens”, e o “*prompting glossary*”, que contém “explicações de certas palavras à

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística medida que o leitor as encontra num dado contexto”. As primeiras abordagens de ensino de línguas usavam o *priming glossary* como forma de acesso ao vocabulário dos textos, muitas vezes exigindo que o aprendiz soubesse de cor as listas de palavras, como discutido no trecho que segue:

No entanto, as abordagens de Seidenstücker e de Meidinger nem sempre estão em oposição. Quanto ao vocabulário, ambos são apoiados numa metodologia dedutiva de fornecer os equivalentes e esperar sua memorização. O vocabulário é, por exemplo, a única informação sobre a qual Seidenstücker dá uma explicação explícita (através da tradução das palavras do francês para o alemão) antes de oferecer seus textos em francês. Ou seja, Seidenstücker trata o vocabulário da língua estrangeira como algo que o estudante deve conhecer plenamente antes de tentar ler a língua estrangeira. Seidenstücker sublinha esse princípio dedutivo em relação ao vocabulário quando, como já dito, coloca as listas de vocabulário no final de seu livro, mesmo assim instrui seu aluno a primeiramente “aprender essas palavras de cor” antes de ler os textos nos quais elas aparecem. Uma abordagem mais indutiva do vocabulário pode encorajar o aluno a tentar chegar ao significado de uma palavra durante a leitura, analisando seu uso no contexto; ou pode usar imagens de palavras de língua estrangeira como rótulos, em lugar de um glossário bilíngue. Meidinger também instrui seus estudantes a primeiramente memorizar o vocabulário, antes de realmente ler alguns dos textos em francês que fornece no final de seu livro.⁷ (SIEFERT 2013: 59)

A leitura extensiva, ao contrário, busca levar o aprendiz a interessar-se pelo conteúdo do texto, pela história em si, tendo o *prompting glossary* como um apoio para a compreensão, considerando que a aprendizagem de vocabulário se dá por meio do contato com o texto e não anteriormente a ele.

4 Critérios de análise de livros de leitura facilitada

A forma escolhida para avaliação dos LLFs nesta pesquisa utiliza varredura eletrônica por meio de ferramentas de análise computacional, *AntConc* (ANTHONY 2019) e *AntWordProfiler* (ANTHONY 2014), para verificar a frequência de ocorrência de vocabulário e de determinadas estruturas no LLF, comparando-as com a frequência em

⁷ No original: “However, Seidenstücker and Meidinger’s approaches are not always in opposition. As regards vocabulary, both authors actually ascribe to a deductive methodology of providing the equivalents and expecting their memorization. Vocabulary is, for example, the only information that Seidenstücker gives an explicit explanation of (via his translating the French words into German) before offering his French texts. That is, Seidenstücker treats foreign language vocabulary as something that the student is to know fully before attempting to read the foreign language. Seidenstücker underscores this deductive principle towards vocabulary when, as noted above, he eventually places his vocabulary lists at the end of his book, but still nonetheless instructs his student first to “learn these words by heart” before reading the texts where they appear. A more inductive approach to vocabulary might encourage the student to try and arrive at a word’s meaning while reading, by analyzing the word’s use in context; or an inductive vocabulary approach might use pictures with foreign language words as labels, instead of a bilingual glossary. Meidinger, too, instructs his students first to memorize vocabulary before actually reading any of the free-standing French texts that he provides at the end of his book”.

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística corpora da língua alemã. Como se trata de um texto literário adaptado, também é pertinente comparar seu vocabulário com o que está presente na obra literária original.

A elaboração dos LLFs e de materiais de orientação para ensino de LE, assim como de materiais didáticos e exames de proficiência, fundamenta-se, em parte, em dados sobre vocabulário básico utilizado por falantes nativos, denominado *Kernvokabular* na língua alemã (BOENISCH 2018; SCHARLOTH et. al. 2016) ou, em estudos sobre aprendizagem de LE, *Grundwortschatz* (JONES e TSCHIRNER 2006). Segundo Boenisch, *Kernvokabular* em sentido estrito refere-se às:

palavras mais frequentemente usadas numa língua. O vocabulário básico é responsável por 80% do que é falado e é usado de forma flexível, independentemente da situação de vida do indivíduo e do tema. Estas são principalmente palavras de função inespecífica (pronomes, verbos auxiliares e modais, preposições, artigos, conjunções) e advérbios, que são complementados por palavras de conteúdo individuais (substantivos, verbos, adjetivos).⁸ (BOENISCH 2014 apud BOENISCH 2018: 22)

Por outro lado, num sentido mais genérico, *Kernvokabular*:

refere-se, independentemente da marca de 80%, às 200-300 palavras mais faladas de um grupo de pessoas (crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, crianças com deficiência física/mental, crianças em aquisição de segunda língua, adultos, etc.).⁹ (BOENISCH 2014 apud BOENISCH 2018: 22)

Com base nessas considerações sobre um vocabulário básico da língua alemã, para obter dados sobre as palavras mais frequentes nessa língua, foram utilizados corpora de referência compilados no Institut für Deutsche Sprache (IDS), da cidade de Mannheim, o *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo), a *Korpusbasierte Grundformenliste* e sua versão ampliada *DeReWo-Grund-/Wortformenlisten*, doravante DeReWo (INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE 2014). Recorremos, adicionalmente, ao corpus de referência *Profile Deutsch* (GLABONIAT; MÜLLER; RUSCH 2005) e às listas do Goethe-Institut para orientação lexical de provas de nível, *Das Zertifikat DaF* (DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND e GOETHE-INSTITUT 1991).

Para os procedimentos de identificação, categorização e cotejo do perfil lexical das obras, executamos a *tokenização* dos textos, isto é, a extração dos *tokens* (também

⁸ No original: “die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache. Das Kernvokabular macht 80% des Gesprochenen aus und wird unabhängig von der individuellen Lebenssituation und vom Thema flexibel eingesetzt. Es sind vor allem situationsunspezifische Funktionswörter (Pronomen, Hilfs- und Modalverben, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen) und Adverbien, die durch einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt werden”.

⁹ No original: “bezieht sich unabhängig der 80% Marke auf die 200–300 am häufigsten gesprochenen Wörter einer Personengruppe (Vorschulkinder, Schulkinder, Kinder mit körperlicher/geistiger Beeinträchtigung, Kinder im Zweitspracherwerb, Erwachsene etc.)”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística aportuguesadas: “toquenização”, “toquens”). *Tokens* são unidades linguísticas únicas; para os fins desta pesquisa, cada *token* constitui uma palavra. Além disso, ao contarmos as palavras de qualquer texto, nos deparamos com unidades lexicais que ocorrem muitas vezes; considerando suas diversas aparições como apenas uma entrada, chegamos à definição de *types*: o número de *palavras únicas*. A partir desses valores, a medida da repetição lexical de um texto sob análise é definida quantitativamente na linguística de corpus como a razão entre número de *types* dividido pelo número de *tokens*, por isso aqui chamada *razão type/token* (RTT). Outro parâmetro, a *densidade lexical* (DL), é calculado com procedimento semelhante, uma vez excluídas das contagens palavras funcionais (*Stoppwörter*) como veremos adiante, trazendo a lista dessas palavras.

5 O *graded reader Die Verwandlung*

Trata-se de uma edição atraente para o leitor, contendo várias imagens, sendo que as maiores ocupam quase sempre uma página inteira e estão posicionadas junto a cada capítulo. Além delas, há pequenas imagens que assinalam o início e o fim de cada capítulo da história. Os títulos e subtítulos utilizam cores: *Atividades pós-leitura*, *Compreensão leitora* e *Gramática*, propostas após cada capítulo, são escritas em vermelho, assim como a numeração das atividades propostas em cada um desses itens. A estrutura completa do livro adaptado é apresentada no Quadro 2:

Sumário		Página	Imagem	
	Texto complem.	<i>Leben</i>	5	p. 5; 7
Parte I	Capítulo I		8	p. 9
	Atividades	Compreensão leitora	12	
		Sobre vocabulário	13	
		Verbos – <i>Sportarten</i>	14	
	Texto complem.	<i>Käfer und Schmarotzer</i>	16	p. 16
		Perguntas	17	
		Interpretação		
	Capítulo II		18	p. 19
	Atividades	Compreensão leitora	22	
		Sobre vocabulário	23	
	Capítulo III		25	p. 30
	Atividades	Compreensão leitora	31	
		Sobre vocabulário	32	

	Capítulo IV		33	p. 36-37
	Atividades	Compreensão leitora	38	
		Sobre vocabulário	39	
		Sobre a gramática – Finalidade	40	
Parte II	Capítulo I		43	p. 47
	Atividades	<i>Leseverständnis</i>	48	
		Sobre a gramática	49	
	Dossiê	<i>Prag</i>	51	p. 51-52
		Perguntas	53	
	Capítulo II		54	p. 55
	Atividades	Compreensão leitora	58	
		Sobre vocabulário	59	
	Capítulo III		61	p. 64
	Atividades	Compreensão leitora	66	
	Texto complem.	<i>Vater Unser</i>	68	p. 68-69
		Perguntas; Interpretação; Pesquisa	70	
Parte III	Capítulo I		71	p. 75
	Atividades	Compreensão leitora	76	
		Gramática	77	
	Dossiê	<i>Kafka und das Judentum</i>	79	p. 79
		Perguntas	80	
	Capítulo II		81	p. 82-83
	Atividades	Compreensão leitora	87	
		Sobre vocabulário	88	
	Capítulo III		89	p. 90-91
	Atividades	Compreensão leitora	93	
		A obra original	94	
	Dossiê	<i>Das Grotteske</i>	95	
Atividade	Comparação com texto adicional	96		

Quadro 2: Estrutura do LLF *Die Verwandlung* (SEIFFERT 2003)

Fonte: Elaboração e tradução própria (2019).

6 Apresentação, análise e discussão dos resultados

A pesquisa envolve contagens de palavras e estruturas dos dois livros, *Die Verwandlung* original (KAFKA 1915) e o de leitura facilitada (SEIFFERT 2003), para avaliar diferentes esferas de facilitação que contribuem para a aproximação do leitor a este último, que são explicadas e discutidas nos itens que seguem.

6.1 Modificação da forma

A primeira esfera analisada é a *modificação formal* do texto: enquanto o texto do autor austro-húngaro é composto de três capítulos/partes, a adaptação que aqui analisamos divide cada capítulo em subcapítulos, criando pontos potenciais de intermitência na leitura, como visto no Quadro 2¹⁰.

6.2 Sumarização e supressão

A característica mais aparente da adaptação é a *sumarização textual*, bem como a *supressão* de parte do texto original. Com efeito, em *Die Verwandlung*, das aproximadamente 19.140 unidades lexicais, isto é, das palavras corridas (*tokens*), apenas 7.850 foram mantidas no texto adaptado para o nível B1, o que representa 41% do texto original. Como consequência disso, o leitor precisa de menos “fôlego” para concluir a leitura de um texto facilitado: a uma velocidade de 150 palavras por minuto, pouco mais de 52 minutos seria o tempo necessário para ler a adaptação. De fato, a gravação da leitura em formato MP3 que acompanha a adaptação perfaz 58 minutos.

6.3 Diminuição da razão *type/token* e da densidade lexical

Por definição, o número total de palavras únicas (*types*) é bem menor que o número de *tokens*. Conhecido esse número, podemos calcular a *razão type/token* (RTT), o que nos permite quantificar a medida de repetição lexical, dado importante para estimar quantitativamente o número encontros que o estudante teria com as palavras – uma baixa RTT sugere que há muita repetição de itens lexicais no texto sob análise e, conseqüentemente, maior potencial de aprendizagem e retenção lexical, haja vista a recorrência de *input*. Com 1.260 *types*, a RTT da adaptação é de 16% (no texto original, aproximadamente 20%).

A comparação da riqueza lexical dos textos pode ser estimada, semelhantemente, com base na *densidade lexical* (DL) a partir da razão entre *types* e *tokens* com a exclusão do *ruído* das assim chamadas “palavras vazias”, isto é, palavras funcionais ou gramaticais

¹⁰ Modificações formais mais abrangentes podem ser encontradas em outras obras. Em *Nibelungenlied* (2000), livro facilitado do mesmo autor, Achim Seiffarth, para a mesma série, *Lesen und Üben*, o poema épico medieval Canção dos Nibelungos é adaptado para uma narrativa em prosa, apresentando a história da língua, literatura e música relacionadas aos motivos heroicos germânicos.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística (em oposição às palavras lexicais) e, para fins desta análise, pertencentes aos níveis A1 e A2, segundo o CEFR. A proporção ficou expressa nas porcentagens 34% e 27% para o original e a adaptação respectivamente.

6.4 Diminuição do número de lemas

Ao reduzirmos as palavras dos textos que estamos cotejando à sua forma canônica e listarmos as formas lexicais de mesma raiz e pertencentes à mesma classe de palavras, processo conhecido como *lematização*, extraindo e examinando todas as variantes dos lexemas, podemos obter informações de frequência e distribuição para o léxico empregado nos textos.

Os 10 lemas mais frequentes e suas formas (com número de ocorrências) presentes no texto adaptado e no texto original estão listados no Quadro 3:

Clas.	Adaptação			Original		
	freq.	lema	formas do lema	freq.	lema	formas do lema
1	89	haben	gehabt 1, habe 13, haben 20, hat 55	111	haben	gehabt 4, habe 19, haben 25, hat 9, hätte 46, hätten 8
2	68	sehen	gesehen 2, sehen 21, seht 1, sieh 1, sieht 43	107	Schwester	Schwester 107
3	66	Tür	Tür 62, Türen 4	104	Vater	Vater 91, Vaters 13
4	61	Schwester	Schwester 60, Schwestern 1	102	nur	nur 102
5	59	Vater	Vater 58, Vaters 1	95	schon	schon 95
6	58	gehen	geh 1, gehe 1, gehen 22, geht 33, ging 1	94	so	so 94
7	55	Zimmer	Zimmer 54, Zimmers 1	92	um	um 92
8	52	wollen	will 46, wollt 2, wollte 2, wollten 1, wollten 1	91	ihn	ihn 91
9	51	noch	noch 51	91	Mutter	Mutter 91
10	49	kommen	gekommen 3, komm 4, komme 2, kommen 13, kommt 27	87	ganz	ganz 55, ganze 17, ganzem 1, ganzen 13, ganzer 1

Quadro 3: Os 10 lemas mais frequentes nas obras em análise

Fonte: Elaboração própria (2019).

O texto original apresenta em torno de 2.770 *lemas* e a adaptação da editora italiana, 890 (32%).

6.5 Substituições e acréscimos

Não apenas supressão faz parte do processo de facilitação do texto, mas também há *substituições* e *acrécimos*. Aproximadamente 170 lemas no texto facilitado não são encontrados na obra original. Um exame atento dessas novas palavras sugere que o CEFR não é o único critério para seleção lexical: embora mais de 30% dos lemas classificados como substituições e acréscimos estejam arrolados no nível B1 (classificação nominal da adaptação) em corpora de referência como o *Profile Deutsch* (GLABONIAT; MÜLLER; RUSCH 2005) e nas listas do Goethe-Institut para orientação lexical de provas de nível, *Das Zertifikat DaF* (DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND e GOETHE-INSTITUT 1991), 15% pertencem, segundo os mesmos documentos, ao nível B2, e uma pequena porcentagem (4%) aos níveis superiores. Outros 18%, além disso, não estão inventariados *ipsis litteris* (Gráfico 1).

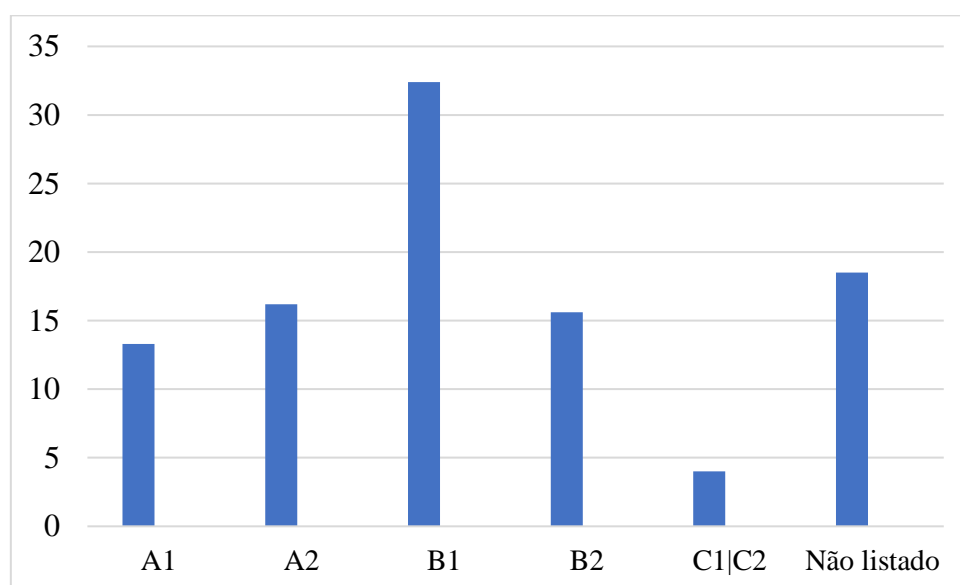


Gráfico 1: Distribuição dos lemas segundo o CEFR (%)

Fonte: Elaboração própria (2019).

6.6 Expansão por meio de glossário

Como mediação de compreensão de leitura, um glossário com 82 entradas é oferecido ao leitor na forma de nota de rodapé do texto adaptado. O CEFR, de igual forma, não parece ser o único critério para mediar a compreensão de palavras fora do espectro esperado para

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

o nível, nem justificativa para exclusão de termos potencialmente conhecidos por pertencerem a estágios mais rudimentares. Do total de palavras elucidadas no glossário, 30% estão catalogadas no nível B1. Além disso, vocábulos como *eilig* (apressado), *fertig* (pronto), *gleich* (logo), típicas do nível A1, e *(in) Ruhe* [(em) paz], *basteln* (fazer trabalhos manuais ou artesanais, construir), *(jdm.) kündigen* (despedir alguém), *schieben* (empurrar, culpar), *schlimm* (ruim), *verpassen* (deixar passar, perder, por exemplo, o ônibus), *verrückt* (louco, doido) e *zuhören* (ouvir, prestar atenção), que em geral fazem parte do vocabulário a ser aprendido no nível A2, estão entre as escolhidas para comporem o glossário. Outras, de significação mais obscura, são deixadas de fora, embora algumas delas sejam abordadas nos exercícios ligados ao capítulo. À guisa de exemplo, *Panzer* (tanque, armadura, blindagem) e *gepanzert* (blindado), *Pelzmantel* (casaco de pele) – ainda que apareça *Pelzmuff* (manguito de pele) –, *außerirdisch* (extraterrestre), *verwinden* (superar) (nível B2), bem como *Unterrock* (saiote), *bekreuzigen* (benzer-se com o sinal da cruz) e *herumschnüffeln* (bisbilhotar) (nível C1 e C2)¹¹, para mencionar as trazidas pelo próprio adaptador, não estão presentes no glossário.

Poderíamos concluir que a mediação por meio do glossário deixa espaço para aprendizagem incidental, por inferência, a partir do contexto. A presença no glossário, por outro lado, de um número considerável de palavras classificadas no nível proposto pela adaptação, é indício de que não é esperado do leitor o domínio completo do novo vocabulário antes que ele inicie seu contato com os LLFs classificados naqueles níveis.

6.7 Introdução de restrições sintáticas e preferência da parataxe

No plano *estrutural*, há *restrições sintáticas* consideráveis na adaptação. O número médio de palavras por oração (NP), por exemplo, é 9 contra 29, haja vista que há *divisões* e *reorganizações* das sentenças mais longas. Como resultado, mesmo com as supressões, há mais sentenças na adaptação (861) do que no original (654). Ainda no plano estrutural, os processos sintáticos de parataxe são preferidos aos de hipotaxe. Para exemplificar, a razão entre o número de conjunções coordenativas e subordinativas é de 2,2 para 1 no texto original, e 9,5 para 1 no texto adaptado.

¹¹ As palavras em alemão citadas neste trecho foram traduzidas com seu significado para português a partir dos dicionários online dict.cc e pauker.at.

6.8 Introdução de simplificações morfológicas e aumento do índice de legibilidade

Simplificações morfológicas também são detectáveis: enquanto 1,5 é o número médio de sílabas (NS) na adaptação, o texto original apresenta uma média de 1,7 – embora possa parecer desprezível, essa diferença se faz mais clara no cálculo do índice de legibilidade (IL) de Rudolf Flesch (AMSTAD 1978), adaptado para analisar a língua alemã por Toni Amstad (BACHMANN 2019):

$$IL = 180 - NP - (58,5 \times NS)$$

A fórmula parte da premissa que quanto menos palavras tiver a sentença e mais curtas forem as palavras, mais facilmente compreensível esta sentença será. Embora os comprimentos de palavras e frases não sejam fatores determinantes nem critérios suficientes para estimar a inteligibilidade de um texto, há também a relação entre a carga cognitiva mobilizada na leitura e essas variáveis. Enquanto o IL do texto adaptado está em torno de 80, o IL do texto original resulta em aproximadamente 52 e pode ser qualificado (Quadro 4) como:

IL		Classificação
81	– 100	extremamente fácil
71	– 80	muito fácil
61	– 70	fácil
41	– 60	mediano
31	– 40	um pouco difícil
21	– 30	difícil
até 20		muito difícil

Quadro 4: Classificação do índice de legibilidade de Flesch
Fonte: Elaboração própria (2019).

6.9 Aumento do limiar de compreensibilidade pela preferência por palavras nos estratos superiores de frequência lexical (análise segundo corpus de referência)

As dimensões de compreensibilidade de um texto envolvem, ademais, a *frequência lexical*. Em vista disso, nas adaptações para aprendizes de LE, palavras mais raras são substituídas por outras mais frequentes na língua. Neste ponto, uma frutífera discussão emerge do questionamento sobre a densidade e natureza do vocabulário necessários para leitura relativamente ininterrupta da obra original e de sua adaptação. Como a *inferência* é uma variável que também está em jogo, investiga-se quantos *tokens* no texto devem ser familiares ao leitor para que a apreensão de significados (não mediada por dicionários)

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística seja levada a cabo no processo de leitura. Seria suficiente, por exemplo, conhecer 90% das palavras do texto para ter uma compreensão adequada? Estes 10% – o que implicaria em uma palavra desconhecida por linha, aproximadamente – demonstrou ser demasiadamente prejudicial no entendimento global. Segundo Hirsh e Nation (1992) há uma relação previsível entre a densidade de palavras desconhecidas e o grau de compreensão que deve ser de, no máximo, 5% (com ideal de 2%) para a compreensão ótima. Em outros termos, o leitor de um livro de ficção deveria desconhecer apenas 1 palavra em cada 20 para que a compreensão fosse adequada. Assim considerando, no estabelecimento de prioridades na investida no terreno da aquisição de conhecimentos lexicais, o aprendiz pode tirar proveito de uma característica presente nos textos para alcançar o máximo de cobertura lexical e, conseqüentemente, maior compreensão: deve dar primazia às palavras de alta frequência. O Gráfico 2 apresenta palavras típicas no perfil de frequência da adaptação que analisamos.

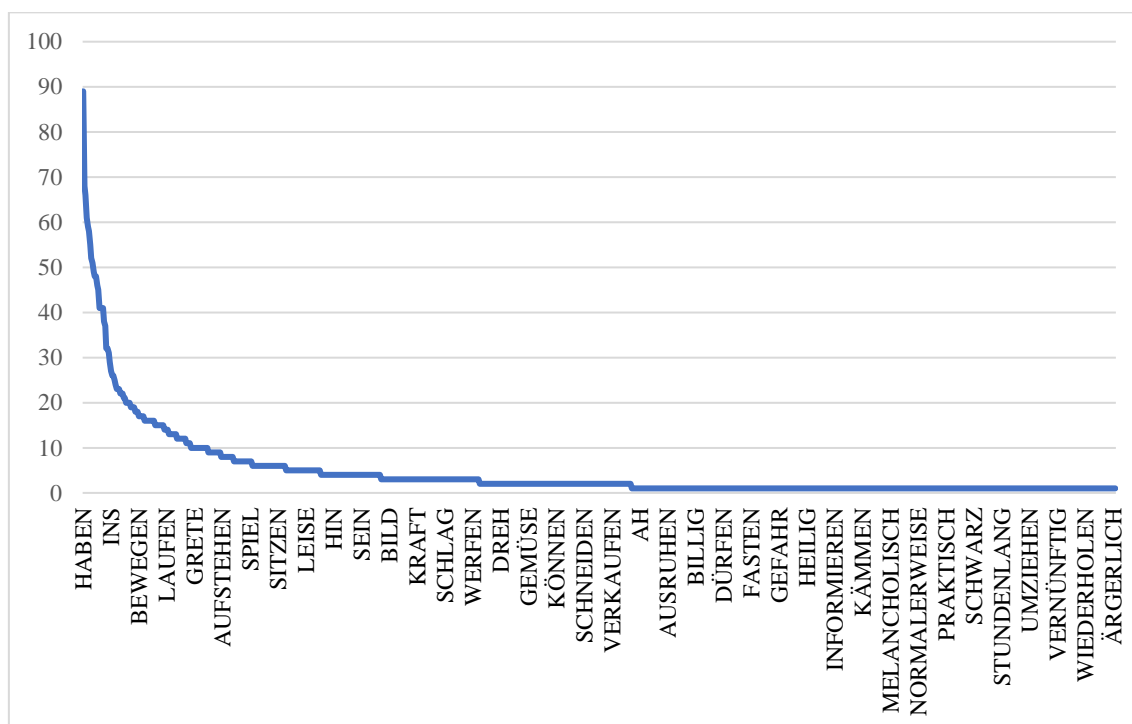


Gráfico 2: Distribuição de frequência no livro facilitado
Fonte: Elaboração própria (2019).

Para análise da frequência, tomamos as palavras alemãs mais comuns segundo os corpora de referência do Institut für Deutsche Sprache, *Korpusbasierte Wortgrundformenliste* (e sua versão ampliada DeReWo) (INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE 2014). Separamos os 6 mil lemas mais frequentes em grupos de 1.000. O

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística
 propósito foi de relacionar as palavras mais frequentes da língua com as obras em consideração neste estudo, segundo esses estratos tradicionalmente empregados. A ferramenta utilizada para perfilamento dos textos foi o *AntWordProfiler* (ANTHONY 2014). Os resultados estão sumarizados nos Quadros 5 e 6.

Original						
Nível	Referência DeReWO	Tokens	(%)	TokensAcu (%)	Type	(%)
1	0001-1000	12857	66,61	66,61	506	18,29
2	1001-2000	2118	10,98	77,62	288	10,41
3	2001-3000	703	3,64	81,26	230	8,31
4	3001-4000	665	3,45	84,71	187	6,76
5	4001-5000	317	1,64	86,35	141	5,10
6	5001-6000	331	1,72	88,07	115	4,16
0	Ausentes	2303	11,93	100,00	1300	46,98
Total		19294			2767	

Quadro 5: Frequência lexical segundo as 6 mil palavras mais frequentes no DeReKo
 Fonte: Elaboração própria (2019).

Adaptação						
Nível	Referência DeReWO	Tokens	(%)	TokensAcu (%)	Type	(%)
1	0001-1000	5614	70,24	70,24	338	36,46
2	1001-2000	999	12,50	82,74	120	12,94
3	2001-3000	285	3,57	86,31	78	8,41
4	3001-4000	248	3,10	89,41	67	7,23
5	4001-5000	73	0,91	90,32	33	3,56
6	5001-6000	89	1,11	91,43	28	3,02
0	Ausentes	685	8,57	100,00	263	28,37
Total		7993			927	

Quadro 6: Frequência lexical segundo as 6 mil palavras mais frequentes no DeReKo
 Fonte: Elaboração própria (2019).

Como se vê, as 1000 palavras mais frequentes da língua, segundo o DeReWo, cobrem 66,61% do espectro lexical no texto original e 70,24% no texto adaptado. O segundo milhar de palavras, contudo, tem uma cobertura consideravelmente menor: aproximadamente 11% para o original e 12,5% para a adaptação, chegando a uma porcentagem de cobertura acumulada (TokensAcu) de 77.62% para o livro facilitado, contra 82.74% para o original. Essas 2 mil palavras cobriram o limiar de 80% que caracterizariam o *Kernvokabular* discutido anteriormente. Com 6 mil palavras, quase 12% das palavras do texto original não estariam cobertas *versus* 8.57% no texto adaptado. Ainda que essa cifra possa parecer prejudicial à inteligibilidade global, muitas dessas palavras, contudo, podem ser consideradas (1) palavras de uso tópico, isto é, peculiares ao texto (nomes próprios, características ou ações próprias da narrativa específica), (2) passíveis de serem compreendidas a partir de outras palavras conhecidas (*Komposita*, diminutivos, internacionalismos, etc.), (3) não estar presentes no corpus de referência devido à sua natureza (preferência do corpus por modalidade escrita da língua, preponderância de fontes como jornais, textos acadêmicos ou literatura). Nas contagens, além disso, não são computados os recursos de mediação presentes nos LLFs e discutidos neste artigo. Levando esses fatores em consideração, verificamos que o limiar de 95% é alcançado com conseqüente aumento da compreensibilidade global.

7 Considerações finais

Na pesquisa que apresentamos, analisamos principalmente o vocabulário de um representante dentre os diversos LLFs oferecidos em língua alemã, em comparação com o vocabulário presente no texto original, além de questões sintáticas que implicam na facilitação do processo de leitura. Com essas análises, buscou-se verificar em que medida o perfil lexical e características estruturais dessa obra contribuem para a facilitação do texto para um aprendiz de língua alemã em nível B1 e, indiretamente, para a compreensão do texto e a expansão de vocabulário por meio da prática de leitura. Como resultado, entende-se que a facilitação presente nos LLFs resulta eficazmente na aproximação do aprendiz ao texto, realizando, portanto, a mediação linguística, levando-o à prática de leitura de um clássico da literatura alemã nos estágios intermediários de aprendizagem da língua, que de outra forma seria penosa ou impossível.

Os critérios utilizados na análise, que buscou descrever parte das esferas de facilitação adotadas na obra em foco, podem ser agrupados da seguinte forma:

(a) contribuem para a facilitação da leitura: modificações na forma; supressão de trechos; acréscimos; diminuição da razão *type/token*; adequação da densidade lexical ao nível do leitor por meio diminuição do número de lemas e eliminação de parte do conjunto das palavras de baixa frequência na língua; restrições sintáticas (reorganização e aumento do número sentenças e redução do seu tamanho; preferência pela parataxe por meio de maior quantidade de conjunções coordenativas ou justaposições, eliminando níveis de subordinação); maior repetição de palavras e particionamento da informação constante em sentenças longas e complexas em outras curtas, com conseqüente aumento do limiar de compreensibilidade;

(b) sugerem que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas não é o único parâmetro adotado para a facilitação: acréscimos, no texto, de palavras acima do nível nominal da adaptação e da expansão, pelo glossário, com termos presentes nos seis níveis do CEFR.

Além dos fatores sobre o léxico estudados, outros fatores relacionados à constituição do texto podem influenciar na sua compreensibilidade, como presença de cláusulas embutidas em orações relativas, inversões sintáticas, relação entre formas verbais analíticas e sintéticas. Adicionalmente, a escolha de tempos verbais, a flexão nominal, a derivação e a pontuação, bem como questões semânticas, como o uso de metáforas e metonímia, entre outras, influenciam na complexidade linguística (BREDEL e MAAB 2016). Além disso, fatores não intrínsecos ao texto podem influenciar sua compreensão, como a facilitação do processo de leitura caso o leitor já tenha lido o livro anteriormente em sua própria língua; a quantidade maior de encontros que um leitor que lê um grande número de livros poderá ter com o vocabulário de frequência mediana, considerando que, na primeira leitura, terá muitos contatos apenas com o vocabulário de alta frequência; além da qualidade do material, incluindo outros critérios adotados para a adaptação.

Embora tenhamos analisado o grau em que o vocabulário pode ser incidentalmente e deliberadamente aprendido através da leitura, examinamos esse potencial através da leitura de um único texto. Os resultados apontam, contudo, para a necessidade de criar mais oportunidades de encontrar repetidamente o vocabulário por meio de novas leituras, com vistas à consolidação da aprendizagem e expansão do

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística vocabulário, para ultrapassar o limiar de 95% de compreensão do vocabulário presente em textos autênticos.

Ao professor apresentamos evidências que demonstram quão vantajosa pode ser a inserção de LLFs no programa de aprendizagem destinado ao aluno que aspira níveis avançados de proficiência. As competências exercitadas com a leitura de textos mais longos vão desde aquelas para criação de macroestratégias de compreensão, às resultantes da aquisição de aptidões linguísticas que ultrapassam as habilidades básicas de comunicação oral.

Ao pesquisador, indicamos possibilidades de uso de ferramentas computacionais para buscar dados quantitativos ligados à linguística de corpus, para análise do potencial de aprendizagem de vocabulário presente em textos destinados a aprendizes de língua e, quiçá, chamamos à atenção alguns parâmetros importantes para criação de adaptações como a apresentada aqui. Para nós, especificamente, está criada a oportunidade de aprofundar duas questões centrais, examinando mais detalhadamente formas de compreender e associar a mediação linguística ao ensino/aprendizagem de línguas, assim como aprofundar o estudo dos LLFs e de suas características.

Esperamos que, por meio deste trabalho, sejam encontradas novas motivações para outras pesquisas futuras.

Referências bibliográficas

- ADARVE MARTINEZ, S. L. *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Jaén, Jaén, 2013.
- AMSTAD, T. *Wie verständlich sind unsere Zeitungen?* Zürich: Studenten-Schreib-Service, 1978.
- ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 20, n. 31, jul. /ago. 2017, p. 1-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720311>.
- ANTHONY, L. *AntConc*. Versão 3.5.8. Tokyo: Waseda University, 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- ANTHONY, L. *AntWordProfiler*. Versão 1.4.1. Tokyo: Waseda University, 2014. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BACHMANN, C. *Die Flesch-Formel*. Frauenfeld: [s. n.], 2009-2014. Disponível em: <http://www.leichtlesbar.ch/html>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BAMFORD, J.; DAY, R. R. *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BASTIN, G. Adaptation. In: BAKER, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 2001, p. 5-8.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

- BECKER, E. A escritura de graded readers: adaptação, princípios tradutórios e processo criativo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (org.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015, p. 10-20. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/pdf/CaminhodasLetras.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BOENISCH, J. *Kernvokabular trifft DaZ: Zwischenbericht 2018*. Köln: Universität zu Köln, 2018. Disponível em: <http://shop.fbz-koeln.de/wp-content/uploads/2018/09/2018-Zwischenbericht.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, jan./jun. 2011, p. 205-217. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 14 nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000100012>.
- BOWIE, J. *Lehrerhandreichung zur serie "ELI New Readers"*. Tradução: Iris Faigle. Recanati: ELI, 2012. Disponível em: http://www.eligradedreaders.com/guide/Guide_DEU.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BREDEL, U.; MAAß, C. *Duden: Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Anleitung für die Praxis*. Berlin: Bibliographisches Institut, 2016.
- CLARIDGE, G. M. H. *What makes a good graded reader: engaging with graded readers in the context of extensive reading in L2*. Tese (Doutorado em Philosophy in Applied Linguistics) – Victoria University, Wellington, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- CORRÊA, E. F. S. *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND; GOETHE-INSTITUT. *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache: Lernziele, Modelltest, Wortliste, Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen*. 4. ed. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, 1991.
- DUPUY, B.; KRASHEN, S. D. Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, Monterey, v. 4, n. 1-2, 1993, p. 55-63.
- FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, jan./jun. 2016, p. 135-158. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168685/001047501.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- FOR THE JOY of reading. *Pearson*, [London], 7 jul. 2016. Disponível em: <https://readers.english.com/about>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P. *Profile Deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt-Verlag, 2005. Acompanha CD-ROM.
- GONDAR, A. F. P.; SILVA, A. C. Possibilidades de letramento literário em nível superior: experimentando a leichte Lektüre. *Projekt*, São Paulo, n. 56, dez. 2018, p. 12-17. Disponível em: <https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Projekt2018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- HARVEY, M. S. S. *O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública*

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

- HIRSH, D.; NATION, P. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, Honolulu, v. 8, n. 2, 1992, p. 689-696.
- INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE. *Korpusbasierte Wortformenliste DeReWo, DeReKo-2014-II-MainArchive-STT.100000*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Programmbereich Korpuslinguistik, 2014. Disponível em: <http://www.ids-mannheim.de/derewo>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2008.
- JEKAT, S.; KAPPUS, M.; SCHUBERT, K. (eds.). *Barrieren abbauen, Sprache gestalten*. Winterthur: ZHAW, 2018. (Coleção Working Papers in Applied Linguistics, n. 14). Disponível em: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/12786/1/Working%20Papers%2014_Jekat_Kappus_Schubert.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- JONES, R.; TSCHIRNER, E. *Frequency dictionary of German: core vocabulary for learners*. London: Routledge, 2006.
- KAFKA, F. *Die Verwandlung*. Leipzig: Kurt Wolf, 1915.
- KATELHÖN, P.; CURCIO, M. N. *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Time, 2012. 287 p.
- LAVAUULT, E. *Fonctions de la traduction en didactique de langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1985.
- LEATHER, S. *How to write graded readers: ELT teacher 2 writer*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- NETZWERK LEICHTE SPRACHE. *Die Regel für leichte Sprache*. [Bremen]: Netzwerk Leichte Sprache, 2013. Disponível em: http://www.leichtesprache.com/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- PITTS, M., WHITE, H.; KRASHEN, S. Acquiring second language vocabulary through reading: a replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, Honolulu, v. 5, n. 2, 1989, p. 211-215.
- SCHARLOTH, J. ET AL. Gibt es einen Kernwortschatz? Datengeleitete Perspektiven auf die Erstellung von Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache. In: BRUNETTI, S. et al. (eds.). *Versprachlichung von WeltI: il mondo in parole: Festschrift zum 60: Geburtstag von Maria Liebe*. Tübingen: Stauffenburg, 2016.
- SEIFFART, Achim (adapt.). *Die Verwandlung*. Genua: Cideb, 2003.
- SIEFERT, T. R. *Translation in foreign language pedagogy: the rise and fall of the Grammar Translation Method*. Tese (Doutorado em Germanic Language and Literatures) – Harvard University, Cambridge, MA, 2013.
- USING graded readers. *Teaching English*, London, 11 abr. 2008. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-graded-readers>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- WARING, R. *Writing a graded reader*. [Okayama]: ER Central, 2004. Disponível em: <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- WEBB, S.; NATION, P. *How vocabulary is learned*. Oxford University Press, 2017.

Recebido em 18 de novembro de 2019
Aceito em 3 de janeiro de 2020