

SIMPÓSIO 27

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PL2/PLE:
PERSPECTIVAS DE LÁ E DE CÁ

COORDENADORES

Adriana Albuquerque
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

Livia Assunção
(Università di Bologna / Johns Hopkins University)

CASOS DE FLUTUAÇÃO NO EMPREGO DO MODO SUBJUNTIVO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA INVESTIGAÇÃO

Adriana Albuquerque (PUC-Rio)¹
Martina Farias (PUC-Rio)

RESUMO

Vinculado à linha de pesquisa em Estudos da Linguagem, que tem como tema casos de flutuação no emprego do modo subjuntivo no português brasileiro e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e/ou como segunda língua (PL2E), o presente trabalho pretende (1) investigar a tensão existente entre a regularidade e a flutuação no uso do subjuntivo, além de (2) identificar e analisar diferentes situações em que ocorrem essas variações no referido modo verbal do português e (3) apresentar caminhos didáticos para o ensino e a aprendizagem de particularidades relativas ao assunto em questão. Nessa perspectiva, aprofundar o tema faz-se necessário, uma vez que os alunos de nível avançado, ao perceberem esses casos de flutuação, colocam em questionamento as regras anteriormente aprendidas e memorizadas, desenvolvendo sentimentos de insegurança quanto às suas capacidades linguísticas. No que tange à base teórica, este trabalho está inserido em uma corrente funcionalista da língua. Partindo do princípio de que um modelo adequado de gramática requer tanto a aplicação de uma organização em camadas quanto o reconhecimento de vários níveis de análise, Hengeveld (2004) defende que há diversas razões para que a GF (Gramática Funcional) se expanda da gramática da sentença para a gramática do discurso. Assim, partindo de uma descrição da língua que se assemelhe cada vez mais ao processamento linguístico do indivíduo, esse trabalho visa descrever a língua por meio de seus aspectos funcionais. Para isso está sendo realizado um levantamento bibliográfico da literatura que trata do assunto, além de uma coleta de dados a partir de informações disponibilizadas pelo site da Linguateca. No que diz respeito aos resultados preliminares pode-se perceber por meio de pesquisas já iniciadas no tema, o quanto relevante é apresentar aos alunos de níveis avançados os casos de flutuação do subjuntivo no português brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: subjuntivo, correlação verbal, português para estrangeiros

¹ ALBUQUERQUE, PUC-Rio, Departamento de Letras. Rua Marquês de São Vicente, 225, CEP 22451-900, Gávea, Rio de Janeiro, Brasil; adri@puc-rio.br.

1. Introdução

Em estudos de orientação gerativo-transformacional, Azevedo (1976) já tratava do subjuntivo em português, focalizando aspectos relativos à competência linguística. Apesar de não ter como escopo de seu trabalho os fenômenos que envolvem a escolha dos tempos verbais, o autor faz algumas importantes considerações sobre o assunto quando trata do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais. Neste ponto, afirma que os dados analisados, por ele, apesar de não serem muito extensos, apontavam para dois expressivos grupos: 1) aquele que sempre introduz orações adverbiais que incluem uma forma subjuntiva e 2) aquele que introduz orações adverbiais que podem ter o verbo no indicativo ou no subjuntivo. Ao primeiro grupo, pertencem as chamadas conjunções concessivas e finais. Ou seja, o estudo parece apontar uma restrição gramatical que obriga o emprego do modo subjuntivo com um conjunto de conjunções que expressam concessão ou finalidade. Nas seções III e IV da referida obra, Azevedo (1976) tece algumas considerações sobre a correlação verbal esperada na construção das subordinadas substantivas e adverbiais e, sem se ater a esta questão de modo mais aprofundado, conclui que

O subjuntivo só ocorre em orações subordinadas, e apenas quando certas condições, mencionadas nas seções III e IV, se encontram satisfeitas. Sem embargo, às vezes, o subjuntivo deixa de manifestar-se, ainda quando aquelas condições existem. Por exemplo, não é raro coexistirem, na fala de uma mesma pessoa, orações como as de (1) e as de (2):

- (1) a) Eu quero que você fala com ele.
b) Se eu tinha dinheiro, eu ia lá.
c) É uma pena que você chegou atrasado.

- 2) a) Eu quero que você fale com ele.
b) Se eu tivesse dinheiro eu ia lá [ou iria] lá.
c) É uma pena que você tenha chegado atrasado.

(op. cit. p. 50)

A partir dessas observações, podemos verificar o quanto o tema deste artigo já trazia provocações nos estudiosos que, embora não estivessem pensando em um estudo de base funcional-discursiva, apontavam para a importância de se realizar uma pesquisa que pudesse analisar a questão, levando em consideração

além do aspecto teórico do problema, suas possíveis correlações com aspectos não linguísticos da estrutura social – por exemplo, classe social,

grau de instrução dos falantes, o grau de formalidade da situação em que se desenrola o ato comunicativo etc.

(op. cit. p. 51)

Neste sentido, este nosso trabalho visa, portanto, a contribuir para a descrição do português para a área de ensino de português como segunda língua ou como língua estrangeira, tendo a exploração de corpora eletrônico como subsídio para o estudo e descrição linguística (Sampson, 2002; Santos, 2008, 2014) e a base teórica fundamentada em aspectos funcionais da Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004). É importante ressaltar que não nos interessa, nesta pesquisa, abordar os aspectos formalistas a que se propõe, também, a referida teoria.

No que diz respeito aos objetivos macros de nossa pesquisa, apresentamos três princípios norteadores: (1) investigar a tensão existente entre a regularidade e a flutuação no uso do subjuntivo para alunos de nível avançado de Português como Segunda Língua (PL2E) e de Português como Língua Estrangeira (PLE), (2) identificar e analisar diferentes situações em que ocorrem essas variações no referido modo verbal do português brasileiro e (3) apresentar caminhos didáticos para o ensino e a aprendizagem de particularidades relativas ao assunto em questão.

2. Pressupostos teóricos

Um dos princípios norteadores de uma Gramática Funcional é o de que o sistema linguístico e suas peças são indissociáveis das funções que têm de exercer. Segundo Dik (1989 apud Neves, 1994), a teoria advoga que um primeiro sistema, que contém as regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas serve como instrumento para um segundo, o qual é constituído pelas regras pragmáticas que regem os padrões interacionais em que as expressões linguísticas governadas pelo primeiro sistema são empregadas.

Desta forma, vemos que uma gramática funcional é acessível às pressões de uso e leva em consideração a competência comunicativa segundo a qual o processo tradicional de descrição gramatical deve ser associado à descrição das regras para o uso social apropriado da linguagem, marcado por variáveis, níveis e módulos para caracterizar a função comunicativa da linguagem.

Em nossa pesquisa, abordamos, mais especificamente, os conceitos da Gramática Funcional do Discurso (GFD), desenvolvida por Hengeveld (2004), porque, apesar de tal modelo de análise entender a gramática como um sistema formalizado que incorpora fenômenos inerentes à construção do discurso pelos interlocutores, também defende a ideia de que para se entender o estrutural deve se considerar **a semântica, a intenção do falante e sua relação com a construção do discurso, e sua influência no uso deste, considerando-se que tais relações são expressas por meio de estratégias comunicativas.**

Para a análise, escolhemos as duas camadas verticais que representam os aspectos **interpessoal** e **representacional** da linguagem. Deste modo, de acordo com Camacho (2006), a oração passa a ser vista como a representação de um ato de fala, estando localizada num tempo e espaço e podendo ser avaliada no que se refere a suas condições de felicidade.

Segundo Hengeveld (2004), o nível Interpessoal se refere à estratégia linguística adotada por um falante ao usar uma dada unidade linguística em seu enunciado. O nível mais alto, *Move*, corresponde a uma contribuição autônoma do falante para uma interação contínua, que, na fala, geralmente, corresponde a um turno. Tais *Moves* são dotados de unidades linguísticas que exercem funções retóricas, relativas à estruturação global do discurso, e de unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas, relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte fará. O que temos, então, é a consideração, nesse nível dos participantes, acerca da força das ilocuções de cada ato discursivo e do conteúdo comunicado.

Por sua vez, o nível Representacional se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado. O nível mais alto é o Episódio, o qual apresenta “um conjunto semanticamente coerente de conteúdos proposicionais” (CAMACHO, 2006, pág.177).

3. Metodologia

A pesquisa empreendida é de base qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi realizada a partir de informações disponibilizadas pelo site do Linguateca, basicamente, a partir de dois corpus.

O Linguateca é um centro de recursos, distribuído para o processamento computacional da língua portuguesa, servindo a comunidade que se dedica ao processamento da língua portuguesa. Tem como objetivo particular facilitar o acesso aos recursos já existentes, por meio do desenvolvimento de serviços de acesso na rede e mantendo um portal com informação útil.

Dentre os vários recursos disponibilizados, escolhemos, prioritariamente, dois acessos a corpus brasileiros. As informações mais pertinentes sobre estes corpus são fornecidas no próprio site do linguatca. Vejamos, a seguir, suas características:

- 1) **Corpus Brasileiro** - uma coletânea de aproximadamente um bilhão de palavras de português brasileiro, resultado de projeto coordenado por Tony Berber Sardinha, (GELC, LAEL, Cepil, PUCSP), com financiamento da Fapesp.
- 2) **Floresta Sintáctica**- um conjunto de frases analisadas (morfo)sintaticamente contendo textos em português (do Brasil e de Portugal) anotados (analisados) automaticamente pelo analisador sintático PALAVRAS (Bick 2000) e revistos por linguistas. O projeto é uma colaboração entre a Linguatca e o projecto VISL.

(cf. <http://www.linguatca.pt/ACDC/>)

Foram analisados nos corpus supracitados casos de regularidade e de flutuação do modo subjuntivo que envolvem a utilização de alguns conectivos, introdutórios das orações subordinadas. Vale lembrar que, conforme dito anteriormente, mostra-se extremamente relevante para este trabalho, que busca identificar e analisar as condições de flutuação do modo em análise, tanto a descrição do uso sistematizado quanto a descrição dos casos em que a flutuação ocorre. Neste sentido, dados de base qualitativa e quantitativa nos ajudam a compreender quais são os casos de flutuação que ocorrem com mais frequência e quais são as intenções do falante ao escolher um ou outro modo para realizar seu discurso em um dado contexto. Neste artigo, particularmente, apresentamos a análise de dados coletados no corpus do Floresta Sintáctica.

4. Análise dos dados

4.1 Considerações iniciais

Analisar casos de flutuação do uso do subjuntivo não quer dizer acreditar que tal modo não esteja mais sendo utilizado, de forma geral, no português do Brasil. A nossa hipótese é de que ocorrem casos de flutuação que são mais ou menos aceitos, em determinados ambientes linguísticos, e que somente uma pesquisa descritiva, com base em usos efetivos da língua em diferentes contextos, poderá comprovar que casos devem ser apresentados ou não ao aluno estrangeiro.

Não podemos afirmar que o subjuntivo “morreu”, tomando como base a língua informal como única variante de análise. Por outro lado, também, não podemos nos basear, apenas, em determinados tempos do subjuntivo para afirmar que não utilizamos mais este modo verbal. Neste artigo, são apresentadas algumas reflexões acerca do presente e do futuro do referido modo. Contudo, acreditamos ser de extrema relevância a realização de trabalhos outros que abranjam os outros tempos do subjuntivo, sejam eles simples ou compostos.

Uma das motivações para realizar esta pesquisa, sem dúvida alguma, foi a constatação de que não apenas os estrangeiros de diversos países, durante as aulas de português da PUC-Rio, utilizavam diferentes tempos e modos em situações que a tradição gramatical prescreve apenas uma única forma como correta, mas também pelo fato de constatarmos, a partir da análise de dados fornecidos pelo Linguateca, que tal fenômeno ocorre, em maior ou menor grau, no uso efetivo que o falante nativo do português brasileiro realiza da língua.

A título de ilustração, apresentamos o advérbio **talvez**, que, teoricamente, é um exemplo de vocábulo que demanda o uso do modo subjuntivo (*talvez ele vá, talvez ele tenha ido, talvez ele fosse, talvez tivesse ido*). Contudo, o linguateca, em um mecanismo de busca de caráter quantitativo, aponta-nos o emprego do referido advérbio com diversos modos, tempos e formas nominais. Vejamos:

Tempos	Ocorrências	%
Presente do subjuntivo	1234	66,31%
Pretérito imperfeito do subjuntivo	250	13,43%
Pretérito perfeito composto do subjuntivo	183	9,83%
Particípio passado	49	2,63%
Infinitivo	41	2,20%
Pretérito mais que perfeito composto do subjuntivo	40	2,15%
Gerúndio	21	1,13%
Presente do indicativo	12	0,64%
Infinitivo + acusativo	6	0,32%
Futuro do pretérito	3	0,16%
Futuro do indicativo	3	0,16%
Perfeito ou mais que perfeito do indicativo	3	0,16%
Pretérito mais que perfeito do subjuntivo	2	0,11%
Presente do indicativo na forma progressiva	2	0,11%
Presente do indicativo na voz passiva	2	0,11%
Presente do indicativo na voz passiva	2	0,11%
Pretérito perfeito do indicativo	2	0,11%
Presente do indicativo no futuro perifrástico	2	0,11%
Presente na forma progressiva	1	0,05%
Pretérito Mais que perfeito do indicativo	1	0,05%
Pretérito imperfeito do indicativo na voz passiva	1	0,05%
Gerúndio + acusativo	1	0,05%
Pretérito perfeito do indicativo na voz passiva	1	0,05%
Pretérito imperfeito do indicativo	1	0,05%

Em trabalho realizado na linha de pesquisa de Estudos da Linguagem, na área de Descrição do Português: ensino e tecnologia, da PUC-Rio, Albuquerque (2007) discorre sobre a descrição e a análise de um conjunto de conectivos que permitem ou não casos de flutuação. A autora observa que entre os possíveis fatores que podem determinar a escolha do presente do subjuntivo em situações nas quais se esperava encontrar o futuro do subjuntivo, estão:

- a) O tipo de modalidade da linguagem – oral e escrita;
- b) O tipo de registro de linguagem – formal e informal;
- c) A tipologia semântica dos verbos; e
- d) A escolha do conectivo temporal de acordo com a ideia de posteridade, como, por exemplo, “depois que”, simultaneidade “enquanto” e habitualidade “sempre que”.

Vale destacar que fatores excepcionais como esses, os quais interferem constantemente no uso do modo subjuntivo, flexibilizando de variadas maneiras os parâmetros para o uso desse modo verbal, comumente não são apresentados aos aprendizes de PL2 e de PLE. Saliente-se, porém, que em alguns casos esses usos configuram objeto de investigação linguística ainda bastante inconclusiva, embora trabalhos como esse se debruçam em analisar esses possíveis desencadeadores de flutuações. Nesse contexto, os alunos de níveis avançados, a quem inclusive se destina essa pesquisa, ao entrarem em contato com a língua viva, não higienizada, falada do lado de fora da sala de aula, não raramente identificam esses casos de variação e colocam à prova todos os seus conhecimentos adquiridos sobre o modo subjuntivo, até então, na medida em que veem todas as suas certezas, no uso desse modo, abaladas. A esse encontro deve-se, muitas vezes, o sentimento de insegurança que se instala sobre nossos aprendizes, e que é capaz, inclusive, de promover entre eles um retrocesso, visto que muitos dizem frases do tipo: “eu achei que sabia usar o subjuntivo”.

Assim, neste trabalho, com o objetivo de buscar oferecer aos aprendizes de PL2 e de PLE uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos aos quais eles se veem expostos, foram pesquisadas dentre os aspectos desencadeadores de flutuação no modo subjuntivo aqueles decorrentes do uso de conectivos temporais, como por exemplo, o conectivo “quando”, que embora não obrigue o uso do subjuntivo, apresenta casos de flutuação muito frequentemente. Também, verificamos o emprego do conectivo condicional “caso”, que por sua vez, de acordo com a tradição gramatical, obriga o uso do modo subjuntivo.

Sabe-se de acordo com as regras de sistematização do uso do subjuntivo, contrariamente ao que ocorre com conectivos que obrigam o uso do mesmo, como por exemplo, “antes que” e “até que”, que com os conectivos que não obrigam o uso do subjuntivo, caso queira expressar ideia de futuro, usa-se o tempo futuro. Contudo, nas situações que tem aparecido muito comumente nas flutuações desencadeadas por esses

conectivos, usa-se ao invés do futuro, o presente. Pode-se dizer que essa flutuação deve-se a aspectos não somente de caráter gramatical, mas especialmente de caráter cultural, na medida em que estão aí envolvidos aspectos que dizem respeito à tolerância do brasileiro em situações de não-pontualidade (cf. Albuquerque, 2007).

Segundo Mackenzie (1992), ao estudar-se a sistemática da língua pode-se esperar encontrar aspectos funcionais. Para o funcionalismo o aspecto primordial nos estudos da linguagem é a competência comunicativa do falante, isto é, sua capacidade não apenas de codificar e decodificar expressões, como também sua capacidade de interpretar essas expressões e usá-las de forma interacionalmente satisfatória. Dessa forma, pode-se dizer que aspectos culturais de um povo perpassam a estrutura de sua língua, na medida em que nas funções dadas pelos usuários de uma língua às formas linguísticas, muito se faz transparecer da personalidade de um povo.

Mostra-se possível assim, relacionar a aparente “tolerância” linguística do brasileiro para a construção e a aceitabilidade dos casos de flutuação do subjuntivo com os conectivos temporais: a não-pontualidade do brasileiro seria dessa forma associada a sua forte tendência em variar o uso do subjuntivo em contextos onde as ideias introduzidas pelos conectivos são realizadas simultânea ou posteriormente ao ponto dêitico da enunciação.

4.2 A sistematização prescrita

Com base na tradição gramatical, podemos afirmar que há uma exigência de uso do modo subjuntivo em dadas situações previstas pelo sistema linguístico. Assim temos:

A) Usamos presente do subjuntivo ou perfeito do subjuntivo quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no presente do indicativo (*eu falo*), ou no futuro do presente do indicativo (*eu falarei*), ou no imperativo (*fale*):

Exs.: Espero que você faça uma boa viagem.

Espero que você tenha feito uma boa viagem.

B) Usamos futuro do subjuntivo ou futuro composto do subjuntivo quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no presente do indicativo (*eu falo*), ou no futuro do presente do indicativo (*eu falarei*), ou no imperativo (*fale*):

Exs.: Eu faço as obras assim que ele autorizar.

Eu faço as obras assim que ele tiver autorizado.

C) Usamos imperfeito do subjuntivo (*falasse*) ou mais-que-perfeito do subjuntivo (*tivesse falado*) quando, nos casos previstos para tais formas verbais, o verbo da oração principal está no perfeito do indicativo (*eu falei*), ou no pretérito imperfeito do indicativo (*eu falava*), ou no pretérito mais-que-perfeito do indicativo (*tinha falado*), ou no futuro do pretérito (*falaria*):

Exs.: Eu exigi que ele estudasse.

Eu exigia que ele tivesse estudado inglês.

Eu tinha exigido que

Eu exigiria que

ATENÇÃO: Com as conjunções *se, quando, logo que, assim que, depois que, sempre que, enquanto, conforme, como, à proporção que, à medida que e quanto mais/menos* usamos:

→ NA ORAÇÃO PRINCIPAL o futuro do pretérito do indicativo ou o imperfeito do indicativo e NA 2ª ORAÇÃO, o imperfeito do subjuntivo ou o mais-que-perfeito do subjuntivo

Eu cantaria CASO me dessem dinheiro.

Quando eu era pequeno, eu cantava CASO tivessem me dado dinheiro.

4.3 Os conectivos CASO e QUANDO

Os dados, abaixo, demonstram a parte inicial de nossa pesquisa, ainda em

desenvolvimento, no curso de Formação de Português para Estrangeiros da PUC-Rio e, por esta razão, não são apresentados com uma análise mais aprofundada. Entretanto, as ideias surgidas até o momento, apontam para a necessidade de desenvolvermos mais trabalhos acadêmicos que envolvam não apenas as orações subordinadas introduzidas por conectivos condicionais e temporais, mas também, pelas orações substantivas subjetivas e objetivas diretas que, muitas vezes, de acordo com determinadas restrições gramaticais previstas pela tradição gramatical parecem nos impor o emprego do modo subjuntivo.

Vejamos o resultado das ocorrências encontrados:

4.3.1 A regularidade do conectivo CASO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:24:36 WEST 2015

Procura: [lema="caso" & variante="BR"]@ [pos!="V"]*
[temcagr="*.SUBJ"]
Pedido de uma concordância em contexto
Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

414 ocorrências.

Concordância

Procura: [lema="caso" & variante="BR"]@ [pos!="V"]*
[temcagr="*.SUBJ"].

id=31 cad="Dinheiro" sec="eco" sem="94b": **Caso a opção seja** pelo aparelho multiuso, o comprador deve checar se o produto tem assistência técnica, diz ela .

id=36 cad="Esporte" sec="des" sem="94b": Caio entra no lugar de Catê, **caso ele seja** suspenso hoje pela manhã

id=97 cad="Cotidiano" sec="soc" sem="94b": **Caso não haja** fila, o período de uso pode ser maior .

4.3.2 A flutuação do conectivo CASO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Sat Oct 3 03:39:25 WEST 2015

Procura: [lema="caso" & variante="BR"] @[temcagr="IND"]

Pedido de uma concordância em contexto

Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

Nenhum caso foi encontrado!

4.3.3 A regularidade do conectivo QUANDO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:36:28 WEST 2015

Procura: [lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="FUT_SUBJ"]

Pedido de uma concordância em contexto

Corpo: Floresta Sintá(c)tica v. 2.5

172 ocorrências.

Concordância

Procura: [lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="FUT_SUBJ"].

id=1048 cad="Brasil" sec="pol" sem="94b": Assessores de FHC, porém, assinalam que o governo só deve atacar quem considera especulador **quando tiver** certeza absoluta de que não haverá obstáculos jurídicos .

id=1138 cad="Tudo" sec="nd" sem="94b": " Comecei a preparar estoques no final de dezembro, porque **quando chegar** em setembro não existem mais camisetas ", diz .

id=1447 cad="Turismo" sec="soc" sem="94b": Isso só vamos conseguir **quando fizermos** o que diz o relator do Banco Mundial :

4.3.4 A flutuação do conectivo QUANDO: dados da Floresta Sintática

Resultados da procura

Fri Oct 2 01:37:51 WEST 2015

Procura: [lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="PR_SUBJ"]

Pedido de uma concordância em contexto

Corpo: Floresta Sintá(c)ica v. 2.5

4 ocorrências.

Concordância

Procura: [lema="quando" & variante="BR"] @[temcagr="PR_SUBJ"].

3 ocorrências.

id="1694" titulo="a greve jack london 1": O final chegará quando se satisfaçam nossas reivindicações, e nossas reivindicações serão satisfeitas **quando tenhamos** rendido pela fome os nossos patrões, do mesmo modo que nos renderam a nós muitas vezes no passado. "

id="1729" titulo="arraiais uma tradição de sete-decadas": Mas também havia outras danças tradicionais como As Pastorinhas, cujos primeiros registros são obra de dona Estela Barbosa e o'scu' Augusto, em meados da década de 1940, **quando saiam** pelas ruas dos bairros Olaria e Correios (hoje Caetano Filho e São Pedro, respectivamente), animando a criançada .

id="4146" titulo="o que o senado tem-de-melhor": Mesmo **quando tenhas** alcançado o limite extremo dos anos, estes ainda reservam prazeres. "

Nossa análise preliminar aponta que nos casos em que o conectivo obriga o uso do subjuntivo, a flutuação na oração subordinada é quase nula no que diz respeito à escolha dos modos. É o exemplo do conectivo CASO.

Segundo Camacho (2006), ainda que na Gramática Funcional os fenômenos gramaticais fossem com frequência analisados à luz do discurso, seu objeto principal de estudo era a sintaxe, uma vez que tinha como unidade máxima de sua análise as estruturas oracionais simples e complexas. No entanto, com a nova arquitetura denominada Gramática Funcional do Discurso, o objeto primordial da análise passa a ser então o próprio discurso. Essa perspectiva torna evidente o quanto o sistema linguístico é altamente influenciável e moldado por forças externas a ele. Pode-se, então, dizer que o conectivo condicional “caso” não sofre flutuação no que diz respeito à escolha do modo verbal devido a uma combinação de forças extrínsecas ao sistema da língua e decorrentes de propósitos discursivos que moldam a linguagem como instrumento de interação social.

A escolha, portanto, de um conectivo que, por restrição gramatical, exige o uso do subjuntivo, faz parte de uma estratégia linguística adotada pelo falante ao usar uma dada unidade linguística em seu enunciado. Deste modo, entram em jogo os componentes do nível interpessoal defendidos por Hengeveld (2004), ao tratar a gramática de um ponto de vista funcional e discursivo. O conectivo CASO pode ser entendido, aqui, portanto, como uma das unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte irá fazer.

Por sua vez, nos casos em que o conectivo não obriga o uso do subjuntivo, a flutuação na oração subordinada, no que tange à escolha do tempo, presente ou futuro, parece ser maior e mais bem aceita pelos brasileiros, tendo em vista que não faz uma restrição muito impositiva para a escolha do modo verbal. É o exemplo do conectivo QUANDO. Conforme Hengeveld (2004), entre as muitas razões pelas quais a Gramática Funcional expandiu-se da gramática da sentença para a gramática do discurso, está o fato de haver diversos fenômenos linguísticos que somente podem ser analisados por um conjunto de níveis que estão acima da sentença (cf. Camacho, 2006).

Nessa perspectiva, torna-se necessário olhar o fenômeno da flutuação de forma ampliada no que diz respeito às condições envolvidas no discurso que as molda. O caso de flutuação do tempo verbal desencadeado pelo conectivo temporal “quando” marca, em sua forma linguística, aspectos de natureza cultural do brasileiro no que diz respeito ao modo como, por exemplo, ele lida com questões relativas a não-pontualidade. Assim, acreditamos que, não coincidentemente, esse conectivo estabelece relações temporais simultâneas ou posteriores ao ponto dêitico da enunciação. Podemos, portanto, afirmar que o nível representacional (Hengeveld, 2004), que se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado, demanda, para uma compreensão mais abrangente dos enunciados, uma série de combinações relacionadas não somente ao discurso, mas também a questões do ponto de vista cultural.

5. Conclusão

Tendo como base uma visão funcionalista da linguagem, na qual segundo Mackenzie (1992) a gramática ocupa uma posição intermediária em relação às abordagens que dão conta apenas da sistematicidade da estrutura da língua ou da

instrumentalidade do uso da língua, a gramática funcional busca explicar as regularidades da língua por meio dela mesma por meio de aspectos recorrentes e pelos quais os falantes se comunicam eficientemente.

Nessa perspectiva de análise da língua em uso, buscou-se tratar aqui de temas bastante pertinentes, não nas gramáticas e livros didáticos de PLE/PL2, mas sim no português real, autêntico, falado diariamente por milhões de brasileiros. As flutuações no uso do modo subjuntivo aparecem, sem nenhuma de dúvida, de forma constante, ainda que, muitas vezes, passem despercebidas por ouvidos muito habituados com as artimanhas da língua materna e as suas funções transgressoras das formas.

Desse modo, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de português como segunda língua ou língua estrangeira, torna-se essencial que o uso das estruturas subjuntivas seja sistematizado, mas não de forma a adequá-lo dentro de padrões formais limitantes, mas sim de forma a explicitar por meio de suas pistas concretas de uso como por elas perpassam os aspectos subjetivos que estão presentes na intenção do falante.

Segundo Lantolf (2000), há evidências que mostram que é possível apropriar-se de uma segunda língua e nesse processo de aculturação não perder sua própria identidade, sua própria visão de mundo. Assim, o papel do professor de PL2E e de PLE é mediar esse processo de aculturação do aprendiz estrangeiro, oferecendo a ele acesso a uma melhor compreensão dos fenômenos linguísticos aos quais o mesmo está exposto, fazendo com que ele seja capaz de usar a língua portuguesa de forma efetiva, assimilando valores e costumes do nosso povo, sem com isso perder suas características próprias. Por tudo isso, parece relevante que o professor mostre para seus alunos os casos de flutuação do modo subjuntivo, embora reforce os princípios regulares desse modo verbal, visto que uma vez seguro das regularidades, torna-se muito mais fácil que ele se sinta apto a transitar por formas mais variadas do nosso idioma.

Por fim, apresentamos os caminhos que esta nossa pesquisa pretende, ainda, percorrer:

- a) Identificar os tipos de flutuação que ocorrem com alguns conectivos temporais e condicionais,
- b) Verificar a recorrência destes casos de flutuação nos casos em que o conectivo obriga o uso do subjuntivo e nos casos em que o conectivo permite o uso do indicativo e do subjuntivo,
- c) Identificar, em nível discursivo, as “pistas” que levam o falante a escolher um ou outro modo verbal,

- d) Apontar caminhos didáticos para o professor de PL2/PLE apresentar aos alunos os casos mais recorrentes, com o objetivo de não mostrar aos aprendizes apenas uma língua “higienizada” e
- e) Motivar a realização de mais pesquisas sobre o tema, partindo de outras estruturas que demandam, de acordo com as restrições da língua, o uso do subjuntivo.

Assim, encerramos nossas reflexões preliminares acerca de um tema ainda tão pouco explorado no processo de ensino-aprendizagem do Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira, acreditando que, somente com trabalhos descritivos, de base funcionalista, alcançaremos níveis de excelência na elaboração de aulas e de materiais didáticos destinados ao referido público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. (2007). *A pontualidade e o uso dos conectivos temporais em PL2E: entendendo a cultura para entender a gramática*. In: Português Para Estrangeiros: Territórios E Fronteiras. Disponível em: <http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/A%20pontualidade%20e%20o%20uso%20dos%20conectivos%20temporais.pdf>

AZEVEDO, M. M. (1976). **O Subjuntivo em Português**. Petrópolis, Editora Vozes.

CAMACHO, R. G. (2006) *Da gramática funcional à gramática funcional do discurso*. Signótica Especial, n. 2, pp. 167-180.

HENGEVELD, K. (2004) The architecture of a Functional Discourse Grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (Ed.). **A new architecture for Functional Grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.1-21.

LANTOLF, J. P. (2000) “Second culture acquisition: cognitive considerations” IN: HINKEL, E. (ed.) *Culture in second language teaching and learning*. 2a. ed. Cambridge, UK: Cambridge UP, pp. 28-46

MACKENZIE, J. L. (1992) *What is functional grammar?* Congres International de Linguistique et Philologie Romanes, 20 Comunicação Zurich, Suisse. (Mimeogr)

NEVES, M. H. de M. (1997) *A gramática de usos é uma gramática funcional*. Alfa, São Paulo, pp. 15-24.

_____ (1994) *Uma visão geral da gramática funcional*. Alfa, São Paulo.

SAMPSON, G. (2002) *Empirical linguistics*. London and New York: Continuum.

SANTOS, D. (2008) *Corporizando algumas questões*. In: STELLA, E. O.; TAGNIN, S.; OTO, A. V. (Orgs.). **Avanços da linguística de corpus no Brasil**. Editora Humanitas: São Paulo, pp. 41-66.

SANTOS, D. (2014) *Podemos contar com as contas?* In: ALUÍSIO, S.; TAGNIN, S. (Orgs.) 11th Corpus Linguistics Conference. Cambridge (UK): Cambridge Scholars Publishing.

ENSINANDO PORTUGUÊS À DISTÂNCIA: PRÓS E CONTRAS

Rosa Marina de Brito MEYER²

RESUMO

Em tempos de redução de custos na maior parte das universidades do mundo, o ensino de línguas está bastante ameaçado; em várias instituições, o número de disciplinas é reduzido ou até mesmo algumas línguas deixam de ser oferecidas. Para fazer frente a essa tendência, novas e criativas alternativas se tornaram necessárias. Uma experiência pioneira entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a State University of New York em New Paltz (SUNY-NP) levou o ensino do português como língua estrangeira a 20 alunos da universidade norteamericana. Dessa experiência depreendem-se alguns fatores favoráveis ao ensino por meios digitais, mas também alguns elementos dificultadores. Aspectos relativos às condições materiais - laboratório, conexão, etc -, à construção do material, à metodologia e dinâmica das aulas, à abordagem das estruturas do português, e à avaliação serão apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Português para Estrangeiros; Ensino à distância; Meios Eletrônicos; Videoconferência; Cooperação Acadêmica

1. O PROJETO

Um projeto pioneiro uniu a área de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) da PUC-Rio e a de *Modern Languages*³ da State University of New York at New Paltz (SUNY-NP): o ensino de português à distância, por meio de videoconferência. Ao fim do primeiro ano de experiência, já podemos identificar alguns prós e contras advindos deste tipo de ensino-aprendizagem.

2 PUC-Rio, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225, Ed. Pe. Leonel Franca, 3o. andar, CEP 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rosameyer@puc-rio.br

3 Por economia de espaço, e uma vez que a maioria das pessoas envolvidas no setor do português como segunda língua conhecem os termos em inglês específicos da área, optamos por não traduzi-los.

2. O CONTEXTO

Nos Estados Unidos da América (EUA), o ensino de línguas estrangeiras sempre passou por percalços dos mais variados tipos.

Fazendo fronteira com apenas dois países ao norte e ao sul e limitado por dois oceanos a leste e oeste, os Estados Unidos têm uma cultura bastante fechada, com características insulares, o que faz com que haja, na população em geral, pouco interesse no aprendizado de uma segunda língua. A adoção do inglês como língua franca da academia, da economia, da política e até da cultura contribui de forma decisiva para essa acomodação dos seus falantes: "aprender outra língua para quê? se eu posso me comunicar na minha própria língua em qualquer lugar do mundo?"

Nesse cenário adverso ao ensino de línguas como um todo e, muito particularmente, às línguas classificadas como *less commonly taught* (Kondo-Brown, 2012) ou *critical languages*, as universidades norteamericanas configuram-se como um precioso reduto de resistência, embora limitado às áreas das Ciências Humanas e Sociais: é raríssimo encontrar pesquisadores e estudantes das Ciências Exatas - as áreas pragmaticamente chamadas *stem - Science, Technology, Engineering and Mathematics* - que vejam relevância em aprender uma língua estrangeira: "para quê? se toda a bibliografia de ponta é produzida em inglês?"

Mas mesmo os nossos maiores aliados, os departamentos de *Modern Languages* e de *Latin American Studies*, vêm encontrando dificuldade em manter um conjunto significativo de línguas em oferecimento. Em tempos de acentuados cortes orçamentários oriundos da crise financeira de 2008/2009, esses departamentos têm precisado ajustar as suas grades de disciplinas, seja reduzindo o número de turmas por língua, seja cortando algumas línguas da oferta geral.

E é aí que começam a emergir competições por espaço e poder antes mitigadas. As línguas latinas consideradas "mais tradicionais"- espanhol, francês e italiano - na maioria das vezes não querem ser reduzidas para que o português possa ser mantido, muito menos para começar a ser oferecido; as ofertas de vagas para contratação de docentes passam a exigir o português como segunda qualificação, sendo uma dessas outras línguas a primeira qualificação em pauta; docentes qualificados passam a ser substituídos por *Teaching Assistants* (TAs) do programa Fulbright; e assim por diante, numa espiral descendente que - eu diria - é irreversível, ao menos neste conturbado século XXI.

Há que ser criativo, então. E criatividade não rima com tecnologia, mas as duas fazem um par perfeito (Godwin-Jones, 2013).

Simultaneamente a todo esse processo, e apesar dele, constata-se um crescente interesse no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, no Brasil, e como língua estrangeira⁴ ou como língua de herança em vários países do mundo, incluindo os EUA (Meyer, 2015). E quem teria o know-how necessário para apoiar esse movimento? As universidades brasileiras. Melhor dizendo: as pouquíssimas universidades brasileiras com atividades em Português para Estrangeiros⁵. E, aí, é preciso destacar a PUC-Rio.

Na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio), turmas de Português para Estrangeiros começaram a ser oferecidas, pioneiramente no país, em 1969 (Matos, 2004) - o que significa quase meio século de experiência acumulada. O reforço da experiência empírica inciou-se em 1992, com a criação de linha de pesquisa específica no Programa de Pós-Graduação em Letras, hoje intitulado Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Essa área, hoje compreendida no projeto de pesquisa intitulado "Descrição do Português como Segunda Língua para Estrangeiros", já produziu, apenas na PUC-Rio, mais de 60 dissertações de mestrado e teses de doutorado, 5 pesquisas pós-doutorais, 8 livros, inúmeros capítulos de livros e artigos, além de incontáveis apresentações em congressos nacionais e internacionais de Língua Portuguesa, de Segundas Línguas, de Linguística Aplicada e de outras áreas afins.

O ensino de português a estudantes internacionais no campus da PUC-Rio hoje tem cerca de 25 turmas por semestre letivo mais outras tantas nos cursos intensivos de férias, totalizando o invejável número de quase 1.500 alunos atendidos por ano nos 3 tipos de oferecimento: (i) curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros" e disciplinas da graduação: Adriana Albuquerque; (ii) disciplinas de extensão: Maria Cecília G. Carvalho; e (iii) cursos customizados: Ricardo Borges Alencar. No total, temos 7 professores vinculados à universidade exclusivamente para o ensino de PL2E, todos com o título de doutor ou ao menos mestre e, nos cursos intensivos, cerca de outros 14 se juntam a eles, em turmas que são assistidas por 2 professores, cada uma.

4 Entendemos, aqui, "segunda língua" como a língua não materna aprendida e/ou utilizada em contexto de imersão; "língua estrangeira" como a língua não materna aprendida em contexto falante de uma outra língua; e "língua de herança" a língua de origem da família que, tendo emigrado, encontra-se em contexto falante de uma outra língua.

5 Neste texto, utilizaremos indistintamente os termos Português como Segunda Língua para Estrangeiros e Português para Estrangeiros.

Em 1999 foi assinado o convênio de cooperação entre a PUC-Rio e SUNY-NP, um marco no que viria a se tornar uma extremamente bem sucedida parceria acadêmica, em várias instâncias. SUNY-NP havia recebido um financiamento do tipo *Title-VI - Brazil*, destinado especificamente para o desenvolvimento de estudos brasileiros no campus. A colaboração, que inicialmente foi pensada como apenas um intercâmbio de estudantes de graduação, evoluiu para outras atividades, tais como: palestras de pesquisadores da PUC-Rio em SUNY-NP dentro do escopo do *Title VI*; programas de imersão em inglês para funcionários da Coordenação Central de Cooperação Internacional (CCCI) da PUC-Rio; intercâmbio de funcionários; organização de cursos customizados na PUC-Rio em áreas específicas, como Administração de Empresas, para alunos e docentes de SUNY-NP; e apresentações conjuntas em congressos internacionais, entre outras. Conhecedor da excelência da PUC-Rio em PL2E, SUNY-NP fez então a proposta de desenvolvermos em conjunto um projeto de ensino de português à distância, projeto este descrito a seguir.

3. A CONSTRUÇÃO

Uma feliz coincidência unia os responsáveis pela cooperação internacional das duas universidades: em SUNY-NP, o Dean of International Programs, Bruce Sillner, tem formação em Línguas Estrangeiras - espanhol, com mestrado na área; na PUC-Rio, na ocasião eu mesma ocupava o cargo de Coordenadora Central de Cooperação Internacional (até março de 2014), acumulando-o com o de Supervisora Acadêmica do PL2E. Éramos dois linguistas, dois professores de segunda língua / língua estrangeira encarregados de construir a cooperação acadêmica entre as nossas instituições. Era óbvio que esta construção ia utilizar a língua como seu principal instrumento.

Logo muitos estudantes da PUC-Rio começaram a escolher SUNY-NP como seu destino de preferência para um intercâmbio. mas o mesmo não ocorria no sentido inverso. Cedo o professor Bruce Sillner se deu conta de que o aumento de estudantes de SUNY-NP interessados em fazer um intercâmbio no Brasil dependia do oferecimento de língua portuguesa no campus, o que não acontecia. Embora a PUC-Rio aceite alunos no nível inicial de português que queiram iniciar o seu aprendizado da língua nessa universidade ao mesmo tempo em que cursam outras disciplinas ministradas em inglês, os estudantes de SUNY-NP sequer cogitavam estudar no Brasil, e seria preciso

apresentar institucionalmente essa opção a eles - e a melhor forma de fazê-lo, logicamente, seria através da língua portuguesa.

O *Department of Languages, Literatures and Cultures* de SUNY-NP já oferecia um bom contingente de línguas estrangeiras: espanhol e francês como *majors*; alemão, italiano e espanhol como *minors*; e alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, italiano e swahili como línguas instrumentais. O português, a ser ensinado como língua instrumental, viria a somar-se a esse conjunto, com o total apoio da chefe do departamento.

Mas, em função das dificuldades financeiras, a administração central do sistema SUNY (com mais de 60 *campi*) estabeleceu um novo padrão a ser implantado em suas unidades: o estabelecimento de *campi* dedicados respectivamente a línguas determinadas, cada um um polo irradiadores de uma língua para outras universidades ou *colleges*, com o auxílio dos recursos tecnológicos. Foi quando surgiu a ideia de transformar New Paltz no campus dedicado à língua portuguesa, com o apoio acadêmico da PUC-Rio.

Feita a proposta, nós da PUC-Rio a acolhemos entusiasmadamente. Seria uma ótima oportunidade de estreitarmos ainda mais as já excelentes relações com uma universidade parceira, além de abrir novas portas para a diversificação da área do PL2E.

No entanto, a inexperiência dos profissionais envolvidos em lidar com o ensino de línguas através de meios eletrônicos era um obstáculo a ser vencido. Apesar de minha pesquisa pós-doutoral em andamento focar exatamente nesse tema (Meskill; Anthony, 2010; Blake, 2013), ainda não existia conhecimento acumulado suficiente para sustentar uma iniciativa desse porte em nenhuma das duas instituições. SUNY-NP resolveu então adotar o modelo desenvolvido na Montana State University para o ensino de árabe: em vez de contratar um professor doutor, como determinaria o padrão tradicionalmente presente nas universidades norte-americanas, optaram por ter a língua ensinada à distância, com o auxílio de uma universidade que já o fizesse de forma presencial - no caso, Stanford University.

Em uma série de reuniões presenciais e *conference calls*, o programa piloto foi então tomando forma. E decisões foram tomadas.

Todas as questões administrativas ficariam sob a responsabilidade de SUNY-NP: oferecimento da disciplina; determinação de horário; alocação de sala multimídia; suporte técnico; e a contratação de um TA aluno de pós-graduação da PUC-Rio da área do PL2E.

À PUC-Rio caberiam as providências de cunho acadêmico: a supervisão pedagógica; a indicação de um professor especialista com doutorado em PL2E; a seleção do TA entre os pós-graduandos na área; a escolha da metodologia, do livro didático e de outros materiais de apoio a serem adotados; e a geração das aulas por videoconferência.

A estrutura do curso ficou então assim definida: a disciplina *Elementary Portuguese I* seria oferecida como um curso híbrido, com aulas à distância e aulas presenciais. Previu-se a mesma carga horária das demais línguas estrangeiras instrumentais em SUNY-NP: quatro horas semanais - duas à distância e duas presenciais. Assim, duas aulas semanais (cada uma de uma hora completa) seriam ministradas à distância por videoconferência, a partir do Brasil, pelo professor da PUC-Rio, mas com o apoio presencial do TA na sala de aula em SUNY-NP; já as duas horas-aula semanais presenciais seriam ministradas em SUNY-NP pelo TA contratado para esse fim.

A falta de material didático de português específico para um curso híbrido como este, aliada à absoluta falta de tempo para prepararmos material próprio - além da falta de experiência dos envolvidos - levou à óbvia constatação de que precisaríamos nos apoiar em um livro didático de Português para Estrangeiros existente no mercado. A escolha do livro didático mereceu bastante cuidado. Seria recomendável adotar um livro publicado nos EUA, para se evitarem os problemas oriundos dos trâmites e das despesas de uma eventual importação. Mas os (poucos) livros editados nos EUA tinham uma característica que queríamos evitar, por uma questão de princípio: mesclam a língua-alvo, a língua portuguesa, com a língua materna, a língua inglesa, utilizada para apresentar os comandos de lições e exercícios, as explicações gramaticais, traduções de vocabulário e por vezes até traduções de textos. Optou-se então pelo livro "Bom Dia, Brasil" (Slade, 2011) que, tendo sido recentemente revisado por duas professoras de português nos EUA, preenchia os requisitos pretendidos. A falta de experiência em trabalhar com a obra, no entanto, deixava uma interrogação no ar: o conteúdo se adequaria à metodologia que tínhamos em mente? Mas não tinha outra solução: precisávamos correr o risco.

O fato de as aulas serem ministradas em salas multimídia facilitou imensamente a adoção de materiais didáticos de apoio: usaríamos a internet, o que nos permitiria encontrar materiais autênticos variados e sempre atuais. Estabelecemos ainda que buscaríamos conquistar os alunos para se apaixonarem pela língua e pela cultura

brasileira de todas as formas possíveis, promovendo atividades extra-classe sempre que possível.

Combinamos que os conteúdos seriam introduzidos pelo professor nas aulas à distância, enquanto os exercícios de fixação seriam feitos nas aulas presenciais, sob a orientação do TA. Desta forma, evitaríamos que o TA, inexperiente, ficasse responsável pela apresentação de pontos novos, incluindo estruturas gramaticais.

Mas havia ainda a questão da compatibilidade entre os equipamentos de videoconferência da PUC-Rio e da sala multimídia de SUNY-NP. Diversos testes foram realizados, para que se pudesse ter certeza de que as duas salas "conversavam" uma com a outra. Conversavam. E então surgiu a dúvida quanto à qualidade das respectivas conexões à internet: um projeto como este requer excelente conexão, para que não haja surpresas negativas, como a queda da rede bem no meio da aula. Soube-se então que ambas as universidades contam com excelente estrutura nesse quesito, estando a PUC-Rio conectada diretamente à rede NREN⁶ por uma rede metropolitana de fibras óticas de multigigabites.

E assim, respondidas as dúvidas, decididas as providências e vencidos os obstáculos até então percebidos, estabeleceu-se a equipe:

Promotores: Bruce Sillner, *Dean of International Programs*, SUNY-NP; e Karl Erik Schollammer, Diretor do Departamento de Letras, PUC-Rio

Supervisoras Acadêmicas: Mary Christensen, Chair of the Department of Languages, Literatures and Cultures, SUNY-NP; e Rosa Marina de Brito Meyer, Supervisora Acadêmica de PL2E, PUC-Rio

Professor: Ricardo Borges Alencar, PUC-Rio

TA: Veronica Gomes Afonso, PUC-Rio/SUNY-NP (selecionada entre 5 candidatos)

Mas havia ainda uma dúvida crucial pairando no ar: isto tudo posto, teríamos alunos? E assim passamos à fase seguinte: o curso propriamente dito.

⁶ NREN = National Research and Education Network

4. O CURSO

Foram 16 os alunos inscritos. E quatro professores de SUNY se juntaram a eles, por terem interesse em desenvolver pesquisas envolvendo o Brasil, totalizando vinte aprendizes em sala de aula.

As primeiras aulas foram, para dizer de forma suave, muito incômodas para todos os envolvidos. A supervisora acadêmica, com experiência de mais de 40 anos, via-se pela primeira vez apoiando pedagogicamente um curso híbrido, com um forte componente tecnológico; o professor, um "craque" na arte de ensinar Português para Estrangeiros de forma presencial, sentia-se desconfortável ao ter que falar com uma câmera e por não ter um quadro-negro à sua disposição para dar explicações a consultas ou dúvidas surgidas no decorrer da aula; a TA, em sala de aula, não sabia se dava mais atenção ao professor na tela ou aos alunos em sala; os alunos não sabiam se deviam se dirigir à TA presente na sala ou ao professor surgido na tela. Todos perdidos, na primeira aula. Momento tenso.

Mas isso foi rapidamente superado. Logo, logo o professor descobriu que podia substituir o quadro-negro por um programa de edição de texto, pois havia duas telas na sala de aula de SUNY-NP: em uma aparecia a sua imagem e na outra, os exemplos digitados. A TA aprendeu a movimentar a câmera enfocando os alunos, para que o professor recebesse uma imagem mais próxima de cada um; os alunos se acostumaram a interagir com o professor naquilo que fosse de interesse geral e com a TA em casos de dúvidas pontuais ou individuais; e a supervisora acadêmica acompanhava as aulas de dentro da sala de videoconferência da PUC-Rio, anotando detalhes que poderiam ser melhorados, modificados, corrigidos ou evitados em aulas futuras.

A Figura 1, abaixo, retrata um momento de aula; é como um *snapshot* (uma fotografia instantânea) de uma aula.



Figura 1: um *snapshot* da aula.

O fato de que nesse mesmo ano tanto a supervisora acadêmica quanto o professor estavam em pleno desenvolvimento de pesquisas pós-doutorais ligadas a universidades norte-americanas contribuiu de forma definitiva para amenizar a falta de calor humano sentida por todos os envolvidos no curso: ambos puderam visitar SUNY-NP algumas vezes ao longo do ano letivo, estabelecendo uma relação mais pessoal entre todos os envolvidos e, principalmente com os alunos. E permitindo que não apenas o TA, mas também o professor conduzisse os exames orais, ao fim de cada semestre. O bom humor de Bruce Sillner o fez dizer, por ocasião da primeira visita do professor à turma, que os alunos haviam, enfim, descoberto que ele não era um *avatar* (Figura 2).



Figura 2: O professor não é um *avatar*!

Em outra ocasião, a visita da supervisora acadêmica a uma aula em SUNY-NP coincidiu com a visita de reconhecimento da *Assistant Vice Chancellor for Global*

Affairs of the State University of New York, Sally Crimmings-Villela. Americana, mas professora de português, apoiou entusiasmadamente o projeto desde a sua fase embrionária e pôde constatar *in locum* o seu sucesso (Figura 3).



Figura 3: Visitantes, TA e alunos em SUNY-NP

O livro didático escolhido nos desconcertou algumas vezes. Quando, por exemplo, apresenta um diálogo em que uma falante diz que "está gamada" porque conheceu "um gatinho joia" (Slade, 2011:179): é difícil lidar em aula com gírias há muito tempo abandonadas no registro coloquial do português do Brasil. Mas também nos surpreendeu positivamente, como quando apresenta *phrasal verbs* do tipo de "estar com" (Slade, 2011:156).

E assim desenvolveu-se o curso ao longo ano letivo 2014-2015 do calendário norteamericano. A partir de todas as observações, experiências e análises realizadas ao longo do processo, podemos já enumerar alguns prós e contras de se ensinar uma língua estrangeira através de um curso híbrido, metade à distância e metade presencial.

5. OS CONTRAS

A primeira e mais obviamente previsível dificuldade diz respeito à conexão de rede, à internet. Na primeira vez em que uma aula à distância foi interrompida inesperadamente, nós do Brasil nos apressamos a culpar a nossa conexão: "Ai, céus, a internet caiu!". Para descobrir, assim que a imagem voltou, que tinha faltado energia em New Paltz (!). Frente a uma queda de conexão, qual brasileiro partiria da premissa de

que teria faltado luz... logo... nos Estados Unidos... (!). Pois faltou. Conexão, vimos depois, era o menor dos nossos problemas; a parte tecnológica funcionou muito bem na quase totalidade das aulas.

Quando da elaboração do programa do curso não nos demos conta de que, lidando com calendários acadêmicos diferentes nos Hemisférios Norte e Sul, acabaríamos tendo que dar aulas ao longo do verão do Brasil, período de férias para a maioria dos professores. Assim, tanto o professor quanto a supervisora acadêmica trabalharam em janeiro e fevereiro, direto. Em compensação, em meados de maio as atividades estavam encerradas.

Havia um outro problema de natureza física que não havíamos previsto: a mudança do horário das aulas devido aos horários de verão, cá e lá. Contadas todas as alterações, foram quatro mudanças ao longo do ano; em janeiro e fevereiro, nos surpreendemos por termos que sair da PUC-Rio às 19 horas.

E, por fim, a natureza ela mesma se manifestou de forma não pensada previamente: o campus de New Paltz foi fechado quatro vezes por causa de nevascas na Costa Leste dos EUA, o que inverteu a escala projetada de introdução de conteúdo pelo professor e acompanhamento de exercícios pela TA; nesses casos, o conteúdo acabou transferido para o dia de aula presencial da TA, e ela precisou improvisar e resolver o problema - o que fez com bastante desenvoltura, diga-se de passagem.

Já por parte da PUC-Rio, foram os feriados e cancelamentos de dias letivos - previstos ou de última hora - que levaram a essa situação. Nos dias de carnaval, por exemplo: dias normais de aula em SUNY-NP, não havia a menor possibilidade de aulas gerarmos as aulas à distância, uma vez que o campus da PUC-Rio, obviamente, estava fechado nos três dias de folia e na quarta-feira de cinzas.

A falta de materiais didáticos específicos para esse tipo de curso fez com que fossem necessárias constantes adaptações ao livro didático. Por isso, muito material de apoio foi produzido, tanto pelo professor quanto pela TA. Uma pasta compartilhada na nuvem auxiliava o acesso de todos a esse material, que muitas vezes foi produzido a quatro ou seis mãos.

O ambiente tecnológico, apesar de aproximar os distantes, criou alguns constrangimentos. Primeiramente, como as faces dos alunos apareciam pequenas na tela, foi difícil para o professor relacionar nomes a pessoas, o que dificultou bastante a interação nos primeiros dias. Foi preciso pedir que os alunos procurassem se sentar nos mesmos lugares por alguns dias para que, a partir do desenho do esquema da sala, ele

pudesse, enfim, memorizar tudo. Além disso, por ver os alunos apenas através de uma tela e ouvi-los por meio de fones, nem sempre o professor conseguia perceber com a clareza necessária se os alunos estavam pronunciando as palavras corretamente; faltava ver, de perto, os alunos moverem os lábios, articularem os sons. Nesses casos, era necessário que a TA interviesse, corrigindo presencialmente o que o professor sequer percebia à distância.

Da mesma forma, recursos utilizados tão intuitiva e naturalmente em sala de aula, tais como apontar para um aluno e dizer "Responda a pergunta, por favor" não podia ser usado. Também não se podia entregar um objeto ao aluno e perguntar "Isso é um...?" Ou sair da sala e fechar a porta e a seguir abri-la e entrar, para demonstrar o significado de "sair" e "entrar". Nada disso.

Por esse motivos mesmo, todos os dêiticos criaram imensas dificuldades para o professor distante. "Você" é quem, numa tela? "Ali" é onde, para pessoas que se encontram a quilômetros de distância? "O livro dela" é de qual "ela", se não se pode indicar uma aluna? Mas isso é assunto longo, e merecerá um outro texto.

Talvez o problema mais difícil de contornar, porém, tenha sido a ausência de contato direto, a falta de calor humano, as diferenças contextuais. Uma das premissas subjacentes ao ensino e à pesquisa em PL2E na PUC-Rio é que o ensino de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, deve levar em conta tanto a língua na sua forma (estrutura, gramática) quanto no seu uso (atos de fala, padrões comunicativos, valores e comportamentos culturais, etc). A abordagem intercultural é central, em nosso programa (Meyer, 2013). E isso, não se tinha. A Figura 4 demonstra claramente a dificuldade que muitas vezes sentimos: enquanto no Rio de Janeiro o professor e a supervisora vivíamos um verão causticante e a euforia do carnaval, em New Paltz os alunos e a TA encolhiam-se num frio doloroso, mergulhados em neve. Como seria possível um falar na mesma sintonia contextual do outro?



Figura 4: Dissonâncias contextuais

6. OS PRÓS

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que esse projeto beneficiou a todos os envolvidos: SUNY-NP teve acesso à expertise da PUC-Rio em PL2E por meio de uma supervisora e de um professor, ambos doutores especialistas na área.

A equipe da PUC-Rio entrou em contato com uma metodologia de ensino de Português para Estrangeiros até então não experimentada na instituição. A partir desta experiência, podemos agora ao menos pensar em planejar a criação de novos tipos de cursos de ensino de línguas à distância.

O fato de SUNY-NP ter escolhido contratar uma aluna de pós-graduação da PUC-Rio para atuar como TA criou uma conexão teórico-metodológica natural entre ela e o professor, o que facilitou em muito o processo de adaptação das atividades planejadas frente aos obstáculos inesperados.

As visitas que a supervisora acadêmica e o professor fizeram às aulas presenciais algumas vezes ao longo do ano letivo deu aos alunos a positiva sensação de que estavam sendo bem atendidos, ou seja, que não eram meras cobaias de uma experiência pouco séria; muito pelo contrário, eles perceberam que todos os envolvidos estavam empenhando todo o seu esforço para que eles tivessem o melhor aproveitamento possível.

E tiveram. Nos exames finais, e em atividades apresentadas pelos alunos em sala, todos nos regozijamos com a constatação de que os alunos atingiram um nível de

proficiência jamais esperado por nenhum de nós, nem em nossos pensamentos mais otimistas. Em diálogos construídos e encenados por eles, vimos vários se utilizarem de recursos de linguagem improváveis em aprendizes de línguas em nível inicial: humor, metáforas, argumentação, crítica.

O que teria levado a esse sucesso todo? O apoio de SUNY-NP ao desenvolver no seu campus o interesse pela língua e cultura brasileiras? O livro didático, que seria afinal mais adequado à proposta do que teria nos parecido no início? A firmeza da supervisão pedagógica? A excelência do professor ao ministrar as suas aulas? O carisma e a eficiência da TA? O interesse e esforço dos alunos? Só as futuras edições do curso poderão dizer.

7. O FUTURO

Nesse ano letivo 2015-2016 dos EUA estamos, já, na segunda edição do *Elementary Portuguese I*, com um novo TA, o mestrando Lucas Almeida. Os demais, permanecem todos, agora atuando com mais segurança e autonomia.

Como prêmio pelo bom desempenho da primeira turma, a CCCI da PUC-Rio ofereceu bolsas de estudos para que cinco alunos concluintes frequentassem o Curso Intensivo de Português para Estrangeiros em julho no seu campus, no Rio de Janeiro. Quatro vieram; um teve problema com o seu passaporte, e não pôde embarcar.

SUNY-NP planeja oferecer o curso para outras instituições do sistema SUNY a partir do ano letivo 2016-2017. Nesse caso, novas adaptações serão necessárias, uma vez que o professor passará a ter duas ou mais telas à sua frente, cada uma correspondente a uma turma de uma instituição diferente. Se já foi difícil conseguir aprender os nomes daquelas carinhas pequenininhas em uma tela, que dirá em várias? Além disso, haverá um TA por instituição, o que fará o controle do desenvolvimento do conteúdo precisar ser feito de forma muito mais rígida, para que não ocorram desníveis entre as turmas. Por fim, todos os fatores físicos - queda de energia, problemas nos equipamentos, cancelamento de aulas, etc) certamente se darão em dias diferentes nas diferentes instituições, criando problemas em cascata. Como lidaremos com essas eventualidades é ainda uma incógnita.

Nada, porém, que o pragmatismo dos norteamericanos e a criatividade dos brasileiros não consiga resolver, estou certa. Não percam os próximos capítulos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blake, Robert J. (2013). *Brave New Digital Classroom*. 2nd Ed. Georgetown: Georgetown University Press.

Godwin-Jones, Robert. (2013) *Emerging Technologies: the technological imperative in teaching and learning less commonly taught languages*. *Language Learning & Technology*, v. 17, n. 1. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2013/emerging.pdf>. Acesso em: 28/10/2015.

Kondo-Brown, Kimi (2012). *Teaching Less Commonly Taught Languages*. Wiley Online Library. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1168/abstract>. Acesso em: 28/10/2015.

Matos, Francisco Gomes de (2004). *O Rio de Janeiro, a PUC-Rio e o Ensino de Português a Estrangeiros (EPE)*. In: Meyer, R. M. B. (Org.) *paLavra*, no.13. Rio de Janeiro: Ed. Galo Branco. Pp. 7-10.

Meskill, Carla; Anthony, Natasha (2010). *Teaching Languages Online*. UK; USA; Canada: Multilingual Matters.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2013). *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade*. In: Meyer, R. M. B.; Albuquerque, A. (Orgs). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2015). *A Nova Presença Internacional da Língua Portuguesa*. In: Meyer, R.M.B.; Albuquerque, A. (Orgs.). *Português: Uma Língua Internacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Pp. 9-21.

Slade, Rejane de Oliveira (2011). Almeida, Marta; Jackson, Elizabeth (Rev.). *Bom Dia, Brasil*. 3rd Ed. New Haven: Yale University Press.

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL: ASPETOS CHAVE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Rocío ALONSO⁷

RESUMO

Nas últimas décadas houve um notável desenvolvimento dos trabalhos dedicados ao PFE - Português para Falantes de Espanhol (Carvalho, 2002; Rabassa, 2010; Alonso, 2014b), uma área de conhecimento que estuda o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes de português que têm o espanhol como língua materna, como L2 ou língua de herança. Este grupo apresenta características específicas próprias, diferentes das que se encontram em aprendentes com outras línguas maternas - ou adicionais- (Almeida, 1995; Scaramucci e Wiedemann, 2008; Alonso, 2012), que faz com que seja necessária uma metodologia de ensino que tenha em conta essas especificidades (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014; Wiedemann, 2014). Neste trabalho são apresentados os pontos fundamentais relacionados com estas duas grandes linhas de pesquisa do PFE, nomeadamente, os aspectos relacionados com o processo de aprendizagem da língua, positivos e negativos, envolvidos na compreensão, na construção do conhecimento, na produção e na progressão da aprendizagem; e os aspetos relacionados com a metodologia do ensino, derivados dessas especificidades, atendendo aos estudos e propostas didáticas mais recentes na especialidade. O objetivo deste trabalho é pôr de relevo a necessidade do tratamento destes assuntos na formação de professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE ou com grupos heterogêneos com presença de FE (ou doutras línguas próximas ao português) para que sejam capazes de planificar atividades e aplicar técnicas de ensino adequadas às necessidades dos aprendentes.

PALAVRAS-CHAVE: português língua estrangeira, português para falantes de espanhol, ensino de línguas, formação de professores.

1. Introdução.

É amplamente reconhecido que a aprendizagem de português no caso de falantes de espanhol apresenta características particulares e suscita problemas especiais. Trata-se de diversos fenômenos que marcam esse processo de aprendizagem e que o fazem

⁷ USAL, Facultad de Filología, Departamento de Filología Moderna, Área de Filología Gallega y Portuguesa, plaza de Anaya s/n, 37008, Salamanca, Espanha, rocioalonsorey@usal.es.

diferente do que se observa em aprendentes com outras línguas maternas. O professor vai encontrar que, para o ensino a estes falantes, as metodologias e materiais que normalmente se usam podem não funcionar ou mesmo criar dinâmicas que não favorecem a aprendizagem (Ferreira, 1995; Santos, 1998; Simões e Kelm, 1991). Neste sentido, há consenso entre os especialistas em que o ensino a FE possui características próprias e deve ser dado um tratamento especial (Almeida, 1995; Santos, 1998; Simões et al., 2004).

É por isso que se torna fundamental que os professores que vão trabalhar com grupos homogêneos de aprendentes FE, ou com grupos heterogêneos com presença de FE, conheçam essas especificidades, que determinam tanto o processo de aprendizagem como da metodologia do ensino, para serem capazes de planificar atividades e aplicar as técnicas e estratégias de ação pedagógica adequadas às necessidades destes estudantes.

Neste trabalho é feita, em primeiro lugar, uma apresentação do Português para Falantes de Espanhol (doravante PFE) na qual se oferece uma visão de conjunto, muito sintética, dos assuntos centrais tratados no campo, a modo de enquadramento, com referência às fontes bibliográficas principais que o professor pode utilizar para uma primeira aproximação a esta especialidade. A seguir, são revisadas (i) as características do processo de aprendizagem que marcam a diferença entre o processo dos FE e os falantes de línguas tipologicamente mais distantes e (ii) as propostas metodológicas ou especificidades do ensino que definem esse tratamento especial recomendado pelos especialistas. Finalmente, são postas em relação as especificidades de ambos os processos, ensino e aprendizagem, com o intuito de oferecer pautas de tratamento para as questões apontadas.

2. Português para Falantes de Espanhol.

O PFE é considerado como um campo de pesquisa (Carvalho, 2001), uma área ou campo de conhecimento (Scaramucci, 2013 e Simões et al. 2004, respectivamente) ou uma especialidade (Rabassa, 2010) dentro do quadro geral do ensino de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE⁸). Trata-se de uma especialidade jovem,

⁸ Neste trabalho é usada a denominação geral PLE em referência ao português para falantes de outras línguas ou português língua não materna, abrangendo o ensino tanto em contextos de língua estrangeira,

ligada ao impulso que o PLE recebe no Brasil nos anos 90, e que se faz visível como tal em 1995, com a publicação da obra *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol* de Almeida Filho. Uma data que é proposta para o nascimento do PFE moderno ou histórico por Alonso (2014b), dado que até esse momento o campo era composto de estudos pontuais, isolados, sem relação entre eles e sem dar continuidade aos trabalhos prévios realizados. Por outras palavras, não havia uma vocação clara de construção de conhecimento, interligado, dentro de um quadro de especialidade ou área de conhecimento.

Na obra de Almeida (1995) são reunidas as pesquisas de um conjunto de especialistas de diversas instituições e é visível um propósito comum, o estudo do processo de ensino/aprendizagem destes aprendentes, e a intenção de desenvolver uma "agenda de pesquisa", que contribua a essa construção do conhecimento no campo.

Outros trabalhos dos anos 90 que dão visibilidade a área e contribuem para a sua expansão e consolidação seriam o capítulo, incluído em Cunha e Santos (1998), dedicado ao "Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática" e a coletânea de Pinto e Júdice (1998), como o ilustrativo título de *Para acabar de vez com Tordesilhas*, que recolhe também trabalhos dedicados ao PFE.

Nos inícios do s.XXI, um trabalho fundamental para a especialidade é o artigo de Carvalho (2002), que oferece um estado da questão e uma primeira visão de conjunto dos estudos neste campo de pesquisa e onde apresenta os temas e características fundamentais do PFE no começo do século. É também nesta década quando começa o principal evento que serve de ponto de encontro aos pesquisadores da área, o Simpósio sobre o Ensino de Português a Falantes de Espanhol (SEPFE), que foi celebrado pela primeira vez em 2003, na Universidade de Arizona, com sucessivas edições em 2006 na Universidade de Stanford, em 2008 na Universidade Estadual de Campinas, em 2011 na Universidade de Georgetown. A última edição teve lugar em 2014 na Universidade Nacional Autônoma do México, e a seguinte é prevista, para 2016, na Universidade de Salamanca. Estes eventos deram lugar a dois livros fundamentais para o campo, Simões et al. (2004) e Scaramucci e Wiedemann (2008), e a um monográfico na revista *Portuguese Language Journal* 7 (2013).

Na presente década o interesse pelo PFE mantém-se como mostram o estado da questão de Rabassa (2010) ou de Alonso (2014b), este último inserido no número 12 da

onde o português não é língua oficial ou veicular, como de língua segunda (L2 ou língua adicional) onde o português é língua oficial e de imersão num país.

revista *Estudios Portugueses y Brasileños* 12, dedicado ao PFE e onde se reúnem trabalhos de pesquisadores de universidades brasileiras e norte-americanas, mas também trabalhos realizados na Europa, nomeadamente em Espanha e Portugal.

As obras aqui referenciadas constituem um bom ponto de partida para os interessados no campo, tanto professores como pesquisadores, e podem servir para obter uma visão de conjunto da história e o desenvolvimento da especialidade.

3. Especificidades da aprendizagem de PFE.

O PFE tem como objeto de estudo o processo de ensino/aprendizagem do português no caso dos aprendentes falantes de espanhol. A sua constituição como área de conhecimento no quadro do PLE é justificada pela constatação de que os FE apresentam características particulares neste processo. A consequência lógica é que resulta necessário um tratamento pedagógico adequado a essas particularidades. Desta forma, a existência desse conjunto de características próprias, em comparação com o que se passa com falantes de outras línguas, conduz para uma reflexão sobre a metodologia de ensino a utilizar especificamente com estes aprendentes.

A primeira questão para o professor que vai trabalhar com alunos FE é, portanto, quais são essas características particulares ou especificidades na aquisição e uso da língua. Almeida (1995) ressalta que estes aprendentes possuem conhecimentos e habilidades comuns entre a língua de partida e a língua objeto e começam a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade que permite que possam comunicar-se com relativa facilidade. No entanto, a proximidade linguística acarreta também problemas como o conhecimento movediço, isto é, a tendência ao apagamento das distinções entre elementos linguísticos de ambas as línguas ou a falta de clareza com que são percebidas as diferenças entre elas, assim como constantes interferências da língua de partida no sistema em construção, visíveis na produção. Por outro lado, este sistema ou interlíngua é passível de se estabilizar ou mesmo estacionar em certo patamar intermediário, em que o aprendente deixa de progredir em direção à língua alvo.

Grannier (2001) reconhece como principais especificidades a notável rapidez no processo de aprendizagem, o alto índice de fossilização e a intercompreensão entre os falantes de português e os falantes de espanhol. Pela sua vez, Simões et al. (2004: 20)

apontam como traços específicos do processo: (a) o alto grau de compreensão da L2 mesmo no início do aprendizado, (b) a fossilização prematura de uma interlíngua, (c) o processo do aprendizado rápido, e (d) a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a L1 e a L2⁹.

Em Alonso (2012) são revisadas estas características e é proposta uma classificação que tem em conta, por um lado, o plano dinâmico, relativo à progressão da língua, e o plano estático, que diz respeito às características que apresenta o aprendizado em relação com os três grandes processos psicolinguísticos envolvidos, a saber, compreensão, construção do conhecimento e produção. Neste marco são inseridas essas características que determina este processo e que tradicionalmente se articulam em pares de traços, sendo cada par constituído por um aspecto positivo e outro negativo.

Quadro 1. Especificidades da dimensão linguística de Alonso (2012)

Plano estático	Compreensão	Capacidade de compreensão alta
		Percepção indiferenciada
	Construção do conhecimento	Aproveitamento da L1
		Conhecimento move-diço
	Produção	Capacidade de produção alta
		Interferências da L1
Plano dinâmico	Progressão	Progressão rápida
		Fossilização precoce

São desenvolvidas aqui as características correspondentes ao plano estático e que se tornam visíveis para o professor logo nos primeiros contactos com os aprendentes em sala de aula.

3.1. Compreensão

Os FE apresentam uma capacidade de compreensão alta já no início do aprendizado em comparação com os falantes de línguas tipologicamente mais distantes.

9 Neste trabalho são utilizados os termos língua partida e L1 como equivalentes, em referência à língua de base utilizada na construção da interlíngua, seja ou não a língua materna dos aprendentes. O conceito de "falante de espanhol" inclui falantes nativos de espanhol, falantes de espanhol como língua de herança ou como segunda língua (cf. Johnson, 2004). Igualmente, são utilizados os termos e abreviaturas língua alvo, LO e L2 como sinónimos, independentemente do contexto de uso, como referido na nota de rodapé 2.

Esta capacidade foi posta de relevo por Jensen (1989) num estudo pioneiro de intercompreensão oral. O teste, em que se utilizam vozes pré-gravadas, indica que o grau de compreensibilidade chega até 50% no caso dos FE (58% no caso de dos falantes de português na compreensão do espanhol). Uma percentagem que se supõe poderá ser mais elevada em situações reais de comunicação oral e mais ainda na escrita.

Esta capacidade é relacionada com a proximidade entre as duas línguas, dada essa semelhança entre as duas, o aprendente é capaz de reconhecer unidades, regras ou estruturas comuns que o ajudam na decodificação e compreensão da mensagem. De fato, vários estudos encontram, no plano lexical, um elevado número de formas cognatas que dão suporte a este fenómeno. Nomeadamente, Richman (1965), num estudo baseado em 6.500 palavras, encontra que um 96% do léxico estudado é constituído por cognatos, e Henriques (2000), que estuda 1.198 vocábulos dos quais 1.087 são palavras cognatas (idênticas ou quase), enquanto apenas 56 apresentam alguma divergência semântica e 18 são falsos amigos¹⁰.

A face negativa na compreensão vem determinada pelo que se denomina percepção indiferenciada, isto é, a não percepção das diferenças entre os cognatos. Este problema é amplamente conhecido e referenciado quanto às diferenças no significado, os chamados falsos amigos ou heterossemânticos, um assunto que se encontra com relativa frequência na bibliografia das relações linguísticas e o contraste entre português e espanhol (Ortiz, 2001; Ceolín, 2003; Vaz e Vilar, 2004; Alves, 2008; Silva, 2012 entre outros) por causa dos problemas de comunicação que o uso incorreto destas palavras pode causar. No entanto não é claro o impacto que os falsos amigos têm na compreensão e na comunicação real entre os falantes. Apenas há dados indiretos e parciais, em Alonso (2014a), que procedem da produção, e que apontam para um 25% de erros desta natureza face aos erros que envolvem a forma da palavra, correspondentes ao 75% restante.

Por outro lado, estudos recentes mostram empiricamente como estas formas próximas formalmente, por vezes, não são reconhecidas, no próprio momento da compreensão, como formas diferentes da L1 (Alonso, 2015b). Esses elementos são, portanto, mal interpretados na fase de input, nos primeiros contactos com a língua, e são reconhecidos e armazenados com a forma da língua de origem. Uma maneira de influência da L1 diferente da que se encontra, como veremos a seguir, na fase de

10 V. também Ulsh (1971) apud Almeida (1995) estabelece que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos em espanhol.

produção e que neste ponto do processo tem a ver, como refere Almeida (1995) com "um sentido da diferenciação que se anestesia no confronto de línguas próximas". Em resumo, os aprendentes não percebem, sem indicação prévia, certas diferenças formais entre as duas línguas, porque o sistema, automaticamente, durante o processamento para a compreensão, ignora esses pontos divergentes.

3.2. A construção do conhecimento

Uma questão fundamental que o professor deve ter em conta no momento de ensinar português a FE é que esta classe de estudantes "já conta naturalmente com conhecimentos e habilidades comuns entre a língua alvo e a língua de partida" (Almeida 1995: 15) o que faz com que o FE seja considerado como um falso iniciante (Pagliuchi, 1997).

Por trás deste "apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro" (Almeida, 1995: 15) está também a proximidade entre as duas línguas: a grande convergência dos sistemas faz com que possa atuar a transferência positiva, entendida como transferência de sistema (Ringbom, 2007), de forma que é possível o aproveitamento da organização e das regras da língua. Por outras palavras, há um conjunto de estruturas que as duas línguas partilham e que podem ser utilizadas na interlíngua, isto é, na reconstrução que o aprendente faz da língua alvo.

A natureza desse conhecimento interlinguístico pode ser interpretada nos termos que Lipski (2006) utiliza para o portunhol no contacto entre as duas línguas: como uma única macro-gramática com léxicos separados e independentes mas sobrepostos e permeáveis.

Na face negativa, embora léxico e gramática apresentem essa base comum, as dificuldades surgem no momento de integrar e afixar as diferenças entre os dois sistemas ou, segundo a interpretação anterior, no momento de manter esses léxicos separados. Os FE experimentam na sua aprendizagem o que Almeida (1995: 15) denomina como "conhecimento movediço". Com frequência os aprendentes conhecem as formas ou regras próprias da língua alvo, são capazes de enunciar regras ou mesmo de corrigir, *a posteriori*, formas ou expressões incorretas, mas experimentam dificuldades na produção. Assim são usados os equivalentes da L1, de forma pontual ou

com variação na mesma unidade ou estrutura alternando formas com influência da língua de partida e formas corretas da língua de chegada.

O conhecimento movediço não seria, portanto, um problema de desconhecimento das formas, mas de dificuldade para afixar essas regras no uso face ao espanhol. Este fenômeno é diferente da transferência na compreensão, em que o sistema interpreta erroneamente, em base à L1, uma unidade ou regra da LO desconhecida até esse momento. No conhecimento movediço a interferência da L1 ocorre apesar de que o aprendente conhece a forma própria da L2 e é uma dificuldade que se verifica no uso produtivo desses conhecimentos.

Em Alonso (2012) este fenômeno é explicado no quadro do modelo de competição (MacWhinney, 2008) segundo o qual as unidades da L1 e da L2 são ativadas em paralelo e concorrem entre elas. No caso de português e espanhol, a proximidade formal permite uma sobreposição parcial das unidades e facilita a escolha da unidade da L1.

3.3. Produção

Uma das características mais salientes do processo de aprendizagem dos FE é a capacidade alta de produção que apresentam nos estádios iniciais do aprendizado em comparação com as dificuldades e o tempo que demora no caso dos aprendentes falantes doutras línguas mais distantes. Os FE conseguem logo no início das aulas comunicar com relativa facilidade (Almeida, 1995; Ferreira, 1995) o que permite ao professor desenvolver atividades comunicativas e produtivas desde praticamente as primeiras sessões. Este conforto na produção, no entanto, é acompanhado de um dos aspetos mais visíveis do processo e mais salientado nos trabalhos: o grande número de interferências, isto é, de erros causados pela influência da L1, que apresentam essas produções. Estes desvios acontecem em tal medida que alguns especialistas consideram que as interferências são uma segunda natureza dos aprendentes (Tarquinio, 1977) ou que estes utilizadores da língua, na verdade, falam espanhol com pinceladas de português (Santos, 1998).

Dentro do PFE, este fenômeno é referência inelutável em todos os trabalhos relativos ao ensino ou à aprendizagem e pode ser considerado como a preocupação fundamental do campo durante os anos 90, no que Carvalho (2002) denomina como

modelo de interferência. Um modelo que tem como objetivo fundamental o combate contra influência negativa da L1 na aprendizagem e que responde a uma máxima do tipo "tudo é interferência".

Este modelo clássico ou perspectiva predominante no PFE tem sido questionada em vários pontos (Carvalho, 2002; Alonso, 2012, 2014a,c,d, 2015a). Em primeiro lugar, oferece uma visão reducionista da influência da L1, com um tratamento da transferência (i) como fenômeno homogêneo, sem considerar a possibilidade de que essa influência obedeça a diferentes mecanismos de influência, (ii) centrado na produção, (iii) atendendo apenas aos efeitos negativos, sem dar atenção aos aspectos facilitadores dessa influência. Uma visão reducionista que se estende afinal para o conjunto do processo de aprendizagem, já que se desatendem os fenômenos intralinguísticos que fazem parte da construção da interlíngua e que também se manifestam nas produções dos aprendentes.

A estes problemas há que acrescentar os problemas relacionados com os modelos de análise dos dados linguísticos, nomeadamente com a classificação dos erros e o critério utilizado para determinar o que é um erro de interferência. A identificação destas formas é baseada apenas na comparação e na "parecença" das unidades de superfície nas produções com as formas equivalentes da L1 (Alonso, 2014c,d, 2015a).

Uma visão alternativa a esse modelo de interferência que interpreta a influência da L1 como fenômeno único e indiferenciado é o que se pode denominar como modelo de construção ligada, uma visão que, sem renunciar ao papel fundamental da transferência, abre a possibilidade de que essa influência opere mediante diferentes mecanismos e em vários dos processos em causa, de forma que a construção e o uso da IL estejam apoiadas ou ligadas à L1 de diferentes maneiras.

Assim, na compreensão, já foi visto como é possível falar em transferência pelo uso da L1 para a interpretação das formas da LO, que conduz a erros pela não diferenciação entre as duas línguas. Um segundo modo de influência da L1 corresponde à interferência, pela concorrência entre formas da L1 e formas conhecidas da LO que não estão bem afixadas. Uma terceira forma de influência, a apropriação, decorreria quando ante determinadas necessidades comunicativas, perante elementos que o aprendente desconhece e para os quais não teve *input*, recorre à L1 para superar essas lacunas (Alonso, 2012).

4. Metodologia do ensino

O desenvolvimento de uma metodologia do ensino particular no caso dos FE tem uma longa tradição no campo. As propostas iniciais apontavam os conteúdos a lecionar e estavam baseadas numa escolha cuidadosa dos pontos a desenvolver, nomeadamente os pontos diferenciais entre as duas línguas (Holton, 1954). Uma seleção dos conteúdos programáticos que é realizada tomando como ponto de referência fundamental a análise contrastiva (AC) e a sua hipótese de aprendizagem (Tarquinio, 1977; Garrison, 1979), considerando que o tratamento dos elementos diferenciais entre as duas línguas explicitamente na sala de aula seria uma forma de evitar os erros de interferência da L1.

No entanto, a partir dos anos 80 com a queda em desgraça de esta hipótese, a utilidade da AC é revisada, reconhecendo que, como forma de prevenção de erros, só faria sentido quando esses problemas são verificados, na prática, pela análise de erros (Lombello, 1983, Santos, 1998). A AC não garante a superação desses problemas como era previsto, mas é reconhecida a sua utilidade (Ferreira, 1995, 1997; Jordan, 1991; Gavilanes, 1996). Nomeadamente, no que diz respeito à seleção dos conteúdos, por quanto permite prescindir de aspectos coincidentes e desnecessários (Jordan, 1991; Simões e Kelm, 1989; Pletsch, 1993).

A discussão sobre a utilidade da AC deixa passo a uma perspectiva diferente, esta é reconduzida em termos de conscientização da diferença (Almeida, 1995; Grannier, 2001, 2014), isto é, a necessidade de fazer com que os aprendentes sejam conscientes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos, dentro da qual se enquadraria finalmente a análise contrastiva. Uma perspectiva que vai para além do simples contraste explícito e da conscientização do erro (vs. diferença) e do seu tratamento e que encontra a sua justificação teórica na hipótese do *noticing* de Schmidt (1990, 2001).

Um segundo ponto de reflexão metodológica na especialidade tem a ver com a abordagem a utilizar. O uso da AC na sala de aula de forma explícita está associado a uma orientação gramatical que entra em conflito com a abordagem comunicativa. Nos anos 90 essas orientações mais tradicionais e formalistas são, no entanto, rejeitadas (Jensen, 1989; Fontão do Patrocínio, 1990; Almeida, 1995; Ferreira, 1997; Santos, 1998). Porém, para os próprios autores é evidente que a atenção ao significado não favorece aos FE, que descuidam os aspectos formais que fazem a diferença entre as

duas línguas. A opção metodológica de referência (Akerberg, 2013; Grannier, 2014; Carvalho e Silva, 2008) é o ensino com foco na forma (Doughty y Williams, 1998; Ellis, 2001; Long, 1991) onde a atenção aos aspectos formais faz parte da prática linguística comunicativa, isto é, incorporando a dimensão significativa ao trabalho com as estruturas formais.

No quadro destas propostas com foco na forma, também é ressaltada a necessidade de desenvolver a consciência metalinguística nestes aprendentes (Carvalho e Silva, 2008; Carvalho et al. 2010; Child, 2013). Uma proposta metodológica que supõe o trabalho explícito com regras e princípios da LO, isto é, que os aprendentes os conheçam e sejam capazes de formulá-los, mas também a capacidade de "raciocínio metalinguístico" (Carvalho e Silva, 2008), que implica, por um lado, a habilidade de usar esses conhecimentos na produção e, por outro, a capacidade de abstrair essas regras quando confrontados com novos dados linguísticos.

5. Especificidades e tratamento na sala de aula

Estabelecidas as dificuldades que os alunos apresentam e vistas as propostas metodológicas no campo, é apresentada a seguir uma reflexão sobre o tratamento a dar a essas especificidades na aula de PFE.

Relativamente à compreensão, esta destreza não deve ser desatendida por causa da capacidade alta de entendimento que os FE apresentam. Ao contrário, é necessário dedicar um tempo substancial da aula para corrigir e evitar os problemas que decorrem da percepção indiferenciada, isto é, da não distinção de certos elementos diferenciais entre as duas línguas. Junto com a compreensão global do texto e as correspondentes atividades de controlo da compreensão, é conveniente desenvolver alguma atividade com foco na forma, com o objetivo de salientar e fazer visíveis as diferenças entre as duas línguas nos conteúdos novos. Por exemplo, com uso da técnica do input realçado, que com o ressaltado coloca visualmente o foco no ponto divergente; mas também como atividades de exploração dos textos que promovam a descoberta dessas diferenças, com o objetivo complementar, neste caso, de desenvolver a atenção como estratégia de aprendizagem. Esta primeira aproximação às diferenças pode ser realizada por observação das formas de superfície, em termos descritivos e de reconhecimento das divergências.

No passo seguinte, na construção do conhecimento, para o problema da fixação imprecisa ou conhecimento movediço, a proposta é que haja um ensino explícito de regras e padrões formais da língua alvo, isto é, com o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Mas o ensino desses mecanismos de funcionamento da língua não tem de ir necessariamente ligado a uma apresentação magistral, de exposição frontal e direta dos conteúdos por parte do professor, neste ponto são recomendáveis as atividades de descoberta, as técnicas indutivas e de manipulação dos dados que fazem com que o aprendente descubra por si próprio essas regras ou organize essas informações, garantindo a compreensão dos fenômenos em causa e a sua aplicabilidade na prática.

Mas antes de passar a fase propriamente produtiva, com atividades práticas comunicativas que reproduzem situações reais de comunicação com foco nos significados, os problemas de afixação e controlo das novas regras face às regras da L1, fazem com que seja recomendável uma fase de prática, com foco na forma e que promova o uso consciente desse conhecimento. Isto supõe fugir de atividades como os *drills* estruturalistas, de repetição mecânica e descontextualizada, e desenvolver a prática formal mediante atividades contextualizadas e significativas, onde o aprendente deva fazer essas escolhas formais ou gramaticais para assegurar a comunicação.

Quadro 2. Síntese da relação entre especificidades e metodologia para a ação didática.

Dimensão	Problema	Finalidade	Técnicas /Atividades
Compreensão	Percepção indiferenciada	Salientar as diferenças Desenvolver a atenção (competência de aprendizagem)	Input realçado Atividades de exploração dos textos
Conhecimento	Afixação imprecisa	Ensino explícito de regras e formas Desenvolvimento do conhecimento metalinguístico	Descoberta Modo indutivo + Prática formal em contextos significativos que promova o uso desse conhecimento
Produção	Interferências	Controlo da produção	Reconhecimento e correção de erros

Relativamente à produção, sendo as interferências o grande problema das produções dos aprendentes e considerando o erro como um processo natural e próprio da aprendizagem, o desafio para o professor aponta para:

- a competência linguística, devendo interpretar corretamente a natureza dos erros e, em consequência, disponibilizar os conhecimentos e atividades práticas adequadas para superar essas dificuldades no processo de aprendizagem;
- a competência de aprendizagem, ajudando a que o aprendente desenvolva as estratégias necessárias que lhe permitam identificar os seus problemas e minimizá-los.

No primeiro desafio, relacionado com a competência linguística, a ideia é ter em conta os diferentes tipos de influência negativa e o tratamento que corresponde. Atendendo à proposta de Alonso (2012), os erros de apropriação (elementos desconhecidos para os quais o aprendente recorre à L1) implicam necessidades comunicativas não satisfeitas que o professor atender no momento de planificar os conteúdos a desenvolver; os erros de transferência (elementos presentes no input que o aprendente não reconhece como diferentes) passam por fazer visível essa diferença e, finalmente, os erros de interferência (elementos conhecidos mas não afixados, com os que concorre a L1) precisarão de um reforço da prática formal para estabilizar a produção correta.

O segundo desafio, relacionado com a competência de aprendizagem, diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de controlo da produção, na oralidade e na escrita. Relativamente à primeira, há propostas que convidam a um período de silêncio (Grannier, 2001, 2014; Child, 2013) em que o aprendente deve trabalhar com a divergência entre os sistemas e assentá-la, antes de passar a fase de produção. Uma vez que começa essa fase produtiva, na oralidade, a produção é mais difícil de controlar pela sua imediatez, recomendações como uma fala pausada, o uso de estruturas conhecidas e recursos perifrásticos perante lacunas no conhecimento podem ser eficazes. Na escrita parece recomendável conscientizar os aprendentes da utilidade da releitura do texto produzido e mostrar-lhes técnicas para a edição dos próprios textos, assim como realizar atividades de correção de erros e correção inter pares, que para além de fazer os erros mais detectáveis fazem com que utilizem e afixem os conhecimentos metalinguísticos.

6. Conclusões.

Afinal, o que deve ter em conta o professor de PFE? Como era referido no documento de apresentação deste simpósio "o sucesso da prática pedagógica depende de uma sólida formação teórica consubstanciada nos resultados das pesquisas

linguísticas de ponta", uns resultados que no PFE convidam ao professor, em primeiro lugar, a reflexionar sobre as características particulares do processo de aprendizagem destes aprendentes, sobre esse conjunto de fenômenos que fazem com que o seu percurso se afaste do que habitualmente seguem falantes de outras línguas maternas mais distantes tipologicamente. Um processo de aprendizagem em que, resumidamente, o desenvolvimento das destrezas (compreensão e expressão) e a construção do conhecimento apresentam um ritmo diferente e com características particulares, que decorrem fundamentalmente da influência da L1 nesses processos.

Em segundo lugar, o professor deve fazer uma revisão cuidadosa desse papel da L1, tanto no que diz respeito à sua influência positiva como negativa. Relativamente à primeira, é preciso fazer atenção e aproveitar os conhecimentos e habilidades que facilitam o processo, normalmente desatendidos, potenciando-os e utilizando-os como base para a escolha de conteúdos na planificação da lição e para a construção do novo conhecimento na sala de aula. Relativamente à segunda, é necessário fugir de visões reducionistas da influência negativa da L1, um melhor entendimento dos mecanismos que estão por trás dessa influência é *conditio sine qua non* para levar a cabo uma prática do ensino exitosa e eficaz, desenvolvendo atividades e estratégias pedagógicas adequadas à natureza das dificuldades e obstáculos encontrados pelos aprendentes no desenvolvimento da sua competência comunicativa na nova língua.

Uma visão de conjunto, no entanto, que não estaria completa se o professor centra a sua atenção exclusivamente nos efeitos da L1 na aprendizagem. A pesar desse papel central da transferência, os fenômenos intralinguísticos do processo não devem ser obviados, uma correta interpretação e o desenvolvimento de atividades e estratégias pedagógicas adequadas são também fundamentais para o processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akerberg, M., 2013. Formação de palavras em português. *Portuguese Language Journal*, Volumen 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Almeida Filho, José Carlos de P., 1995. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. Em: José Carlos de P. Almeida Filho (org.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 13-21.

Alonso Rey, R., 2012. *La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Alonso Rey, R., 2014a. (Re)interpretación de la interferencia léxica en el PHE. Em: *La lengua portuguesa*. Vol 2. Salamanca: USAL, pp. 37-58.

Alonso Rey, R., 2014b. Português para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación. *Estudios portugueses y brasileiros*, Volumen 12, pp. 9-26.

Alonso Rey, R., 2014c. Influencia de la L1 en el PHE: el caso de las irregularidades en la 1ª persona del Presente de Indicativo. *Estudios portugueses y brasileiros*, 12, pp. 77-108.

Alonso Rey, R., 2014d. Dificultades en el aprendizaje de la morfología verbal del portugués por hispanohablantes: el presente de indicativo. *Linha d'Água*, 27(1), pp. 87-115.

Alonso Rey, R., 2015a. Aprendizagem da morfologia verbal no Português para Falantes de Espanhol (PFE): além da interferência. Em: *Pelos mares da língua portuguesa 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 355-367

Alonso Rey, R., 2015b, no prelo. Compreensão lexical no PLE: transferência vs. interferência no reconhecimento de palavras próximas no caso dos falantes de espanhol. Comunicação apresentada no XI Congresso da AIL, 21 a 25 de julho de 2014, Universidade de Cabo Verde, Mindelo.

Alves, J. da Silva, 2008. Los significados de los falsos amigos: español/portugués. *Letra Magna*, 4(8). Disponível em: <http://www.letramagna.com/>

Carvalho, Ana M., 2002. Português para falantes de espanhol: perspetivas de um campo de pesquisa. *Hispania* 85.3, pp. 597-608.

Carvalho, Ana M.; Silva, A. J. B. da, 2008. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, 3. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Carvalho, Ana M.; Freire, Juliana Luna; Silva, Antonio J. B. da, 2010. Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism. *Hispania*, Vol. 93, No. 1, pp. 70-75.

Ceolín, R., 2003. Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *IANUA*, Volumen 4, pp. 39-48.

Child, Michael W., 2013. Language Learning Perceptions: The Role of Spanish in L3 Portuguese Acquisition. *Portuguese Language Journal*, 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.

Doughty, C. W. J., 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Ellis, R., 2001. Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51(1), pp. 1-46.

- Ferreira, I., 1995. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. Em: *Português para estrangeiros interface com os espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 39-48.
- Ferreira, I., 1997. Interface português/espanhol. Em: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 141-151.
- Fontão do Patrocínio, E. M. (1990). Planejamento de cursos de português para falantes de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 16, pp. 55-66.
- Garrison, 1979. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*, 63(1/2), pp. 8-12.
- Gavilanes Laso, J. L., 1996. Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. Em: *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 175-187.
- Grannier, D. M., 2000. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. Em: *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, pp. 57-80.
- Grannier, D. M., 2014. Revisitando a proposta heterodoxa. *Estudios portugueses y brasileños*, Volumen 12, pp. 161-176.
- Henriques, E. R., 2000. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *Delta*, 16(2), pp. 263-295.
- Holton, J., 1954. Portuguese for Spanish Speakers. *Hispania*, 37, pp. 446-452.
- Jensen, J. B., 1989. On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72(4), 848-852.
- Jordan, I., 1991. Portuguese for Spanish Speakers: a case for contrastive analysis. *Hispania*, 74, 788-792.
- Lombello, L., 1983. Articuladores e elementos de relação na aquisição de português por um falante de espanhol. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1(2), pp. 89-111.
- Long, M. H., 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Em: K. de Bot, R. Ginsberg; C. Kramersch (eds.) *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- MacWhinney, B., 2008. A unified model. Em: N. Ellis; P. Robinson (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Lawrence: Erlbaum Press, pp. 341-371.
- Ortiz, Á., 2001. *As armadilhas dos falsos cognatos no ensino de línguas tão próximas como o português e o espanhol*. Vitória, UFV.

- Pagliuchi, R. C. (1997). Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. Em Norimar M. Júdice (Org.) *Ensino de português para estrangeiros*. Niterói: Eduff, pp. 66-88.
- Lipski, John M. 2006. Too Close for Comfort? The Genesis of “Portuñol/Portunhol”. Em: Timothy L. Face e Carol A. Klee (eds.) *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-22.
- Pletsch de Garcia, K., 1993. Portuguese for Spanish Speakers. *Romance Languages Annual*, Volumen 5, pp. 495-501.
- Rabassa, Y., 2010. A Emergência da Especialidade de Ensino de Português para Hispanofalantes no Brasil. *Revista Helb* Ano 4 - Nº 4 - 1.
- Richman, S. H., 1965. A comparative study of Spanish and Portuguese. Tese de doutoramento. University of Pennsylvania.
- Ringbom, H., 2007. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos, P., 1998. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em: Maria Jayndra Cunha e Percília Santos (orgs.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, pp. 49-57.
- Scaramucci, M., 2013. A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. *Portuguese Language Journal*, 7. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/>.
- Scaramucci, M. V. R. & Wiedemann, L., 2008. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes.
- Schmidt, R., 1990. The role of conciousness in second language learning. *Applied Lingusitics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt, R., 2001. Attention. En: *Cognition and Second Language Instruction*. Cambidge: CUP, pp. 3-32.
- Silva, E. Barbosa da, 2012. Polissemia e homonímia: proximidade e distanciamento em Lexemas do espanhol e do português. *Prolíngua*, 7(2), pp. 5-24.
- Vaz da Silva, Ana Margarida Carvalho e Vilar, Guillermo, 2003. Os falsos amigos na relação espanhol – português, *Cadernos de PLE*, 3, 2003, pp. 75-96.
- Simões, A.; Carvalho, A.; Wiedemann, L., 2004. *Português para falantes de espanhol*. Campinas: Pontes.
- Simões, A.; Kelm, O., 1991. O processo de aquisição das vogais semi-abertas é, ó do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74(3), pp. 654-665.
- Tarquínio, L. Teixeira Leal, 1977. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania*, Volumen 60, pp. 82-87.

Wiedemann, L. (2014). Português para falantes de espanhol. Conferência proferida no V SEPFE, 21 a 31 de outubro, UNAM, Cidade de México.

“NÃO PARECE, MAS É”: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO INGLÊS NORTE-AMERICANO

Bárbara BALDWIN¹¹

RESUMO

A descrição da Expressão Idiomática (EI), de modo geral, é determinada por especificidades de difícil sistematização. A pesquisa é importante considerando a frequência com que as EI's são usadas; as dificuldades que aprendizes de português segunda língua têm em interpretá-las e a carência de recursos disponíveis aos professores para explicá-las. Partindo das noções de complexidade, conotação e cristalização por tradição cultural da EI, proposto por Cláudia Xatara (1998), nos servimos de conceitos de interculturalismo apontados por Milton Bennet (1998) para observar padrões culturais idiomáticos compartilhados entre Brasil e Estados Unidos e estabelecer conexões de sentido entre EI's dos dois idiomas. Por meio de dicionários de expressões e textos autênticos disponíveis na internet, comparamos qualitativamente a Equivalência Semântica (ES) dessas expressões. Considerando diferentes graus de ES e aplicação no contexto situacional, destacamos aquelas de maior grau como, por exemplo, “abotoar o paletó” - “kick the bucket” ; “dedo-duro” - “drop a dime” e “jogar conversa fora” - “chew the fat”. Apontamos, ainda, indicadores comuns que influenciariam a formação de EI's nas duas culturas e que poderiam ser aprofundados em pesquisas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: equivalência semântica; idiomática; interculturalismo; sistematização.

1. Considerações Iniciais

Ensinar uma língua estrangeira para um falante não nativo não é tarefa das mais fáceis. Existem fatores extralinguísticos que interferem direta ou indiretamente nesse aprendizado. Como explicar, por exemplo, o uso da expressão *enfiar o pé na jaca*? Seu sentido semântico não tem relação alguma com o ato de fincar o pé em uma fruta. Não há pistas para o falante não nativo.

11 PUC-Rio – Coordenação Central de Extensão – Departamento de Letras barbara.sdc@gmail.com

Na década de 80, no Brasil, um jargão publicitário tornou-se muito popular. Era comum se referir a alguém ou alguma coisa como “Denorex: aquele que parece, mas não é.”

O trocadilho do nosso título pega carona nesse jargão-expressão para apontar o caminho inverso: nem sempre o que não se parece não é.

Expressões Idiomáticas (EI), de modo geral, são determinadas por especificidades culturais e combinações metafóricas, bem como, pelo uso e frequência com que são empregadas por seus falantes de forma coletiva.

Xatara (1998) destaca dois pontos que justificariam o frequente uso das EI na linguagem coloquial. No primeiro ela enfatiza que, apesar do desgaste causado pela previsibilidade e automação das EI, as mesmas conferem aos usuários um poder extremamente criativo, proporcionando jogos situacionais, muitas vezes representados por figuras de linguagem como metáforas e metonímias. No segundo ponto a pesquisadora afirma que as expressões idiomáticas são impregnadas de simbolismo, o qual representaria o inconsciente coletivo dos falantes e suas especificidades sociais e psíquicas.

Também nos chamou a atenção os estudos comparativos desenvolvidos por Alvarez (1998). A autora considera os aspectos culturais implícitos na EI para destacar o forte papel interacional e integrador que a EI exerce na aquisição da língua-alvo:

“Assim, o ensino da língua constitui um instrumento de integração do aluno na língua e no meio social através da interação, portanto propiciar o contato do aprendiz da língua-alvo com as expressões idiomáticas ampliaria as suas capacidades de análise e de produção de textos e situações de comunicação interativa onde elas são utilizadas.” (ALVAREZ, 1998:2)

Destacamos, ainda, estudo desenvolvido por Albuquerque, Rebello e Rebelo (2004), que propõe um método para descrição, categorização e aplicabilidade das EI, considerando um eixo de conexão entre a EI, um tema semântico que proporcionaria uma pesquisa mais categorizada:

“Estas expressões chamadas, muitas vezes, aleatoriamente, de idiomáticas, formulaicas, metafóricas, cristalizadas etc, chama-nos a atenção por serem bastante utilizadas em diversas situações e por apresentarem, num primeiro momento, características semânticas suficientes para nos fornecer informações acerca de um possível eixo organizador de seus usos.” (ALGQUERQUE, REBELLO e REBELO, 2004:1).

2. A abordagem Interculturalista

O interculturalismo – área acadêmica que tenta explicar as relações culturais entre os povos - diferentemente de outras teorias da linguagem, tem sua origem fora do campo lingüístico. De acordo com Meyer (2013:14) surge “*a partir da necessidade concreta sentida em dois campos profissionais: o da Educação e o dos Negócios.*” No campo da educação, o fenômeno incentivador de seu surgimento seria o crescente movimento imigratório na Europa e nos Estados Unidos, em meados do século XX. O sistema educacional que recebia os imigrantes e seus filhos não conseguia dar conta das crescentes dificuldades. No campo dos negócios, a globalização e o surgimento das empresas multi e transnacionais, que passaram a operar nos mais diversos países e, conseqüentemente, nas mais diversas culturas, contribuíram para a formulação de estudos mais aprofundados.

Abordando especificamente os fenômenos de interculturalismo, Bennett (1998) destaca a importância da formação cultural e explana que a cultura de uma nação é dividida em duas partes. De um lado existe a cultura objetiva (a arte, a literatura, o teatro, a música, as instituições etc.) e do outro a cultura subjetiva. O autor denomina essa cultura subjetiva como cultura com “c” minúsculo e propõe que “*Uma boa definição de cultura subjetiva seria os padrões apreendidos e compartilhados pelos grupos de pessoas que interagem – suas crenças, comportamentos e valores*”¹².

Reforçando e exemplificando a definição acima, Meyer (2013) associa a cultura subjetiva à cultura linguística:

“Nos estudos de L2, a cultura linguística relaciona-se aos aspectos que revelam a identidade psicossocial de um grupo de falantes: os padrões de pensamento, moralidade, ética, comunicação, comportamento etc tal como podem ser percebidos através do uso que essa comunidade faz de sua língua.”
(MEYER, 2013:55)

Aliada às especificidades culturais, temos também a formação da identidade. Analisando a questão da diversidade cultural, Bennett (1998) declara que a identidade se forma no nível da cultura subjetiva e que se dá muito mais por uma questão de adesão por identificação do que por alguma espécie de herança:

“Note-se que, em termos de cultura subjetiva, a etnia é um fator cultural, em vez de um patrimônio genético; pele escura e outros traços negroides podem

12 Tradução livre de “*A good working definition of subjective culture is the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people.*” (Bennett, 1998:2)

fazer uma pessoa ‘negra’, mas essa pessoa não tem necessariamente uma experiência de inculturação Africana-americana. (...). Do mesmo modo, ‘brancos’ não são necessariamente euro-americanos, embora seja difícil para eles escapar de serem associados aos padrões correntes e dominantes na sociedade norte-americana.” (BENNETT, 1998:3)¹³

Bennett (1998) chama a atenção, também, para os grupos de identidade, ou seja, a formação de grupos com bem definidos padrões culturais: “*Por definição, os indivíduos não têm diferentes culturas; o termo para os padrões de comportamento individual é ‘personalidade’*”¹⁴

A generalização cultural é outro conceito importante para a análise interculturalista. Bennett (1998) afirma que a generalização cultural é necessária no processo de comunicação intercultural e que deve ser feita considerando a crença predominante em cada cultura:

“Quase todas as possíveis crenças estão representadas em todas as culturas em todos os tempos, mas cada cultura diferente tem preferência por algumas crenças mais que outras. A descrição desta preferência, derivada de grandes grupos de pesquisa, é uma generalização cultural.” (BENNETT, 1998:4)¹⁵

É também importante relacionar a questão da generalização cultural na comunicação intercultural à abordagem cultural geral de interação, que segundo Bennett (1998) pode auxiliar a evitar contradições e desentendimentos em situações transculturais. O autor (1998) cita como exemplo dessa abordagem a definição de alto e baixo contexto cultural de Edward T. Hall (1976 *apud* Bennett, 1998:6). Observamos que dentro dessa abordagem de Hall, o Brasil estaria classificado como de cultura de alto contexto (tendência a preferir a interação verbal indireta e a entender significados inerentes a todos os níveis socioculturais; valorização da mentalidade em grupo; confiança maior no contexto e na percepção; emprego da lógica espiral, utilizando rodeios e evitando a negativa direta), enquanto os Estados Unidos como cultura de baixo contexto (preferência pela interação verbal direta e entendimento de significados

13 Tradução livre do trecho “*It should be noted that in terms of subjective culture, ethnicity is a cultural rather than a genetic heritage; dark skin and other Negroid features may make one ‘black’, but that person has not necessarily experienced African American enculturation. (...) Similarly, ‘whites’ are not necessarily European American, although in the United States it is difficult for them to escape being socialized in the patterns that are currently dominant in U.S. American society.*”

14 Tradução livre do trecho “*By definition, individuals do not have different cultures; the term for patterns of individual behavior is ‘personality.’*” (BENNETT, 1998:3)

15 Tradução livre do trecho “*Nearly all possible beliefs are represented in all cultures at all times, but each different culture has a preference for some beliefs over others. The description of this preference, derived from large-group research, is a cultural generalization.*”

em apenas um nível; valorização do individualismo; confiança na lógica linear e sem dificuldades de dizer não diretamente).

Em qualquer situação de generalização cultural, Bennett (1998) ressalta que é necessário evitar a formação de estereótipos, sejam positivos ou negativos.

Na comunicação intercultural é imprescindível para o professor de PL2E desenvolver sua competência intercultural. Bennett (1998) destaca que a competência intercultural vai além da língua e se manifesta na capacidade de compreender a cultura subjetiva. Fantini (2006:12 apud Jackson, 2012:271) define a comunicação intercultural como: “*Um complexo de habilidades necessárias para um desempenho efetivo e apropriado ao interagir com outras pessoas que são diferentes linguisticamente e culturalmente*”.¹⁶

3. Análise das Expressões Idiomáticas

Ao analisarmos as expressões idiomáticas como indicadoras de padrões de identidade cultural brasileira e norte-americana, se faz necessário, também, considerar alguns pressupostos geográficos, socioculturais e linguísticos, a fim de estabelecermos conexões coerentes em nossa análise.

Guardadas as devidas proporções sobre o processo histórico e a formação socioeconômica e cultural dos dois países, no geral, encontramos bastante similaridade, destacando a unidade da língua, a extensão territorial, a influência religiosa e o multiculturalismo, sendo este último mais forte nos Estados Unidos do que no Brasil.

É importante denotar também, o caráter identitário da expressão idiomática. Sob o ponto de vista do interculturalismo, a EI não só representaria uma espécie de fotografia da cultura de determinado povo, como também, seria um código de pertencimento, que ao ser compartilhado e decifrado por seus falantes, representaria uma chave de acesso a determinado grupo de identidade. Nesta mesma linha de identificação e pertencimento, confirmamos o caráter interativo da EI na comunicação informal, conforme já apontado por Alvarez (1998).

Considerando o conceito de eixo semântico abordado por Albuquerque, Rebello e Rebelo (2004), selecionamos 19 pares de EI do Português Brasileiro (PB) e do Inglês

¹⁶ Tradução livre do trecho “*a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself*”.

Americano (IA) de alto grau de equivalência semântica e que poderiam ser agrupadas em categorias distintas. Para confirmar essa classificação, coletamos exemplos autênticos do IA¹⁷ e os traduzimos livremente, substituindo as EI pelas equivalentes do PB. Ressaltamos que essa proposta de categorização parte de uma visão particular de agrupamento, servindo apenas ao propósito da presente análise.

A – Peculiares

Dentre os pares de EI selecionados, chamou-nos a atenção alguns deles que, além da explanação de sentido semântico ordinário, necessitariam de outras observações a fim de evitar equívocos de entendimento e aplicação das EI no contexto situacional vivenciado pelos alunos de PL2E. Denominamos tais EI como peculiares, resumidas no quadro abaixo e a seguir analisadas.

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
A steal	Uma pechincha	Muito barato
An arm and leg	Os olhos da cara	Muito caro
Highway robbery	Um roubo	Alguma coisa excessivamente cara, especialmente quando a pessoa não tem escolha a não ser comprar.
Buy the farm	Abotoar o paletó	Morrer
Kick the bucket	Bater as botas	Morrer
Brown as a Berry	Vermelho como pimentão	Pessoa que se bronzeou demais. Em português também pode significar pessoa que está envergonhada.

A STEAL/UMA PECHINCHA; HAGHWAY ROBBERY/UM ROUBO; AN ARM AND LEG /OS OLHOS DA CARA

A EI do IA *a steal* (um roubo) tem significação diferente do que um brasileiro, a primeira vista, poderia concluir. Seu sentido semântico equivalente a uma pechincha, uma coisa ou negócio extremamente barato, se dá pelo raciocínio de que a coisa em questão é tão barata que poderia ser considerada roubada:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
“The \$25 fee for a tent site is <u>a steal</u> when you see the sun climb up from what feels like the edge of the	Pagar US\$25 por uma barraca é <u>uma pechincha</u> quando você vê o sol nascendo e sente como se

17 COCA – The Corpus of Contemporary American English

earth.”	estivesse na beira da terra
---------	-----------------------------

Fonte: COCA, 2011

Tal raciocínio não é verificado para a versão em português. Uma *pechincha* está relacionada com o ato de *pechinchar*, pedir ou negociar para abaixar o preço. Nessa primeira análise nos deparamos com um aspecto interessante de comparação dentro das generalizações interculturalistas. De um lado temos a generalização de que o baixo contexto cultural dos norte-americanos os levaria a adotar um discurso mais direto e objetivo e do outro, que os brasileiros, de alto contexto cultural, tenderiam a ser mais indiretos. Quando analisamos a EI verificamos certo paradoxo sobre essa generalização. *A steal* é muito mais indireta do que *uma pechincha*.

Esse paradoxo parcialmente se desfaz se colocamos em análise o par *highway robbery* e *um roubo*:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
“It turned out crackers were on sale. Just the store brand, but he could get a two-pound box for nine ninety-five, which was still <u>highway robbery</u> , but it left him with enough to buy five packs of ramen noodles and a couple of apples.”	Descobriu que as bolachas estavam em promoção. Apenas a marca da loja, mas ele poderia comprar uma caixa de um quilo por nove e noventa e cinco, o que ainda era <u>um roubo</u> , mas sobrou o suficiente para comprar cinco pacotes de macarrão e duas maçãs.

Fonte: COCA, 2009

Ambas EI tratam de alguma coisa ou negócio extremamente caro e possuem em sua significação semântica um raciocínio bastante simplificado. Cabe ao professor de PL2E alertar a audiência para não confundir a EI *a steal* com a EI *um roubo*, que embora tenham tradução literal idêntica são opostas semanticamente.

No mesmo sentido semântico apontado acima, o de alguma coisa ou negócio extremamente caro, encontramos as EI *an arm and leg* (um braço e uma perna) e *os olhos da cara*. O que observamos agora é uma similaridade de raciocínio nas duas EI. A coisa a ser adquirida é tão cara que é como se fossem arrancados um braço e uma perna e os olhos da cara. A ideia dessas EI é enfatizar o alto custo fazendo uma analogia a que seria ficar com alguma deficiência física motora ou visual.

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I just love good food that I don't have to pay <u>an arm and leg</u> for.	Eu apenas gosto de uma boa comida que eu não tenha que pagar os <u>olhos da cara</u> por ela.

Fonte: COCA, 2008

KICK THE BUCKET/BATER AS BOTAS ≠ CHUTAR O BALDE; BUY THE FARM/ABOTOAR O PALETÓ

Na temática da morte, nos deparamos com várias EI que tratam do tema. Em nossa seleção incluímos duas delas. A primeira – *kick the bucket* – nos chamou atenção

não apenas pelo seu significado semântico (morrer), como pela sua tradução literal (chutar o balde). No português brasileiro encontramos a EI *chutar o balde* que tem significação completamente diferente. Seria o ato de não se importar para as consequências de determinada atitude: “*Trabalhou duro por três meses e depois chutou o balde.*” (FONTES FILHO, 2006:67).

Note-se que a versão brasileira para *chutar o balde* não tem nenhuma relação com a origem da expressão americana. De acordo com Terban (1996:105), *kick the bucket* tem origem na Inglaterra do século XVI e está relacionada à prática de enforcamento utilizando um balde no qual os criminosos subiam em cima. Tal balde era, então, chutado e assim se concluía o enforcamento. Nos dias atuais, assume-se o ato de morrer como significação dominante:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I'm not sorry for those who <u>kick the bucket</u> , nor do I envy those who just carry on, and I'm not much interested in which group I belong to. Amen for Jerry. Amen for everybody and everything else.	Eu não sinto muito por aqueles que <u>bateram as botas</u> , nem invejo aqueles que apenas seguiram em frente, e eu também não estou muito interessado em saber a qual grupo eu pertenso. Amém para Jerry. Amém para todos e tudo o mais.

Fonte: COCA, 2003

No mesmo sentido, destacamos a EI *buy the farm*, a qual atribuímos uma outra EI brasileira de mesma significação semântica – *abotoar o paletó*:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
After Hitler dies and these three <u>buy the farm</u> here, who's left that has the whole story?	Depois que Hitler morreu e que esses três aqui <u>abotoaram o paletó</u> , quem sobrou para contar toda história?

Fonte: COCA, 2009

Curiosamente as duas EI brasileiras utilizam peças de vestuário em sua analogia (botas e paletó), o que não acontece nas versões americanas. Embora não tenhamos comprovado a origem das EI brasileiras através de nossas fontes bibliográficas, acreditamos que *bater as botas* está relacionada a *cair duro* – “*Levou um tiro e caiu duro.*” (FONTES FILHO, 2006: 55) – referência ao movimento dos pés ao cair morto – e *abotoar o paletó* estaria relacionada ao ato de preparar o morto para o sepultamento.

BROWN AS A BERRY/VERMELHO COMO PIMENTÃO

Finalizando esse primeiro agrupamento, temos um par de EI com algumas peculiaridades. A primeira delas refere-se à cor. A EI americana *brown as a berry*¹⁸ (marrom como uma pequena fruta) refere-se a fruta que escureceu devido à exposição ao sol. No mesmo sentido, *vermelho como pimentão* também trata do excesso de

18 Segundo o Cambridge Dictionary (2013:72) *berry* significa qualquer uma das várias frutas pequenas e redondas que crescem em plantas ou árvores (tradução nossa).

exposição ao sol, mas a cor escolhida para essa ênfase é a vermelha. Isso ocorre porque no Brasil essa EI é mais comum para falar de pessoas claras que abusam do sol, ao passo que nos Estados Unidos se faz menção ao bronzeamento em geral:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
He looked like a little savage, <u>brown as a berry</u> and his hair wherever and however it would grow.	Ele parecia um pouco selvagem. <u>Vermelho como pimentão</u> e seu cabelo poderia crescer onde e como quisesse.

Fonte: COCA, 1997

O segundo aspecto que deve ser observado é que a EI *vermelho como pimentão* também é aplicada para pessoas que se envergonham por alguma coisa e ficam com a face avermelhada: “*É, mas depois fiquei mortificada. Vermelha, um pimentão. Não sabia onde me meter.*”¹⁹

B – De personagens

Outro grupo de EI que destacamos é o que denominamos de personagens, a seguir resumido:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Drop a dime	Dedo-duro	Delatar alguém para as autoridades
Lap dog	Puxa-saco	Uma pessoa que está pronta para agradar outra à custa de suas próprias necessidades, a fim de manter uma posição de privilégio ou obter um favor
Wet blanket	Espírito de porco	Pessoa que tenta estragar o divertimento dos outros

Em nossa análise nos deparamos com EI dos dois idiomas que se caracterizam por um grau de estereotipia associado à leitura metafórica. Como vimos anteriormente, a abordagem interculturalista recomenda evitar o estereótipo (positivo ou negativo). No caso das EI desse grupo, o estereótipo é inevitável. Cabe ao professor de PL2E conduzir a audiência no sentido não de evitar os seus usos, mas sim de compreender que não significam uma generalização. Fazem parte do arcabouço cultural e são muito comuns, especialmente em ambientes corporativos.

DROP A DIME/DEDO-DURO é muito popular na linguagem informal. Ressaltamos que associamos as duas EI em termos de campo semântico e não sintático, visto que a

¹⁹ Frase do livro “A coragem de crescer” retirada do site: <https://books.google.com.br/books>.

EI em inglês representaria um sintagma verbal, enquanto que a EI brasileira um substantivo.

A EI *dedo-duro* apresenta-se como um estereótipo negativo na cultura brasileira. A tendência de valorização da mentalidade em grupo, destacada na cultura de alto contexto de Hall²⁰, pode ser claramente observada em sua aplicação na cultura brasileira. O *dedo-duro*, na definição de Fontes Filho (2006:108) é um “*alcaguete; delator*”, sendo o exemplo adotado pelo autor bastante negativo: “*Cuidado que ele é dedo-duro*”. Analisando a EI literalmente, temos uma imagem de uma pessoa com um dedo em riste apontando para alguém.

A versão americana dessa EI – *drop a dime* (deixar cair uma moeda de 10 centavos), a princípio, seria menos negativa. No verbete coletado online, alguém que *drop a dime* é aquele que informa a polícia ou autoridade sobre alguma atividade ilegal de alguém²¹, conforme verificamos no exemplo a seguir:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
And if those 10 people are not motivated by money, they're not going to <u>drop a dime</u> on bin Laden for a cash reward.	E se essas 10 pessoas não são motivadas por dinheiro, elas não vão <u>dedurar</u> Bin Laden por uma recompensa financeira.

Fonte: COCA, 2006

Note-se que na tradução por nós adotada, foi mais apropriado utilizar o verbo *dedurar*, que estaria mais enquadrado no sentido não tão negativo da EI americana e condizente sintaticamente.

Nossa próxima análise - *LAP DOG/PUXA-SACO* - representa um estereótipo negativo nas duas culturas, conforme observado a seguir:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
The 19 Republicans, including Mr. Ogden, fell in line behind a more austere budget, prompting the liberal blogger Phillip Martin to joke on Twitter that the powerful senator had become Michael Quinn Sullivan's <u>lap dog</u> .	Os 19 republicanos, incluindo o Sr. Ogden, formaram uma fila atrás de um orçamento mais austero, o que levou o blogueiro liberal Phillip Martin a brincar no Twitter que o senador poderoso havia se tornado um <u>puxa-saco</u> de Michael Quinn Sullivan.

Fonte: COCA, 2011

Podemos observar no exemplo acima, além do caráter negativo, um tom de ironia que se depreende ao analisarmos o contexto geral do texto. A aplicação da EI equivalente na cultura brasileira se dá no mesmo sentido. Quase sempre ocorre representando uma ironia bem humorada, conforme podemos observar em “*Professional*

20 Vide nota 17.

21 Verbetes original: “*If you drop a dime, you inform the police about someone’s illegal activities.*”

puxa-saco pode prejudicar até o chefe que bajula”²² e “*Não ultrapasse o valor definido para o presente (mesmo se tirar seu chefe, ou conviva com o apelido de puxa-saco para sempre) nem dê algo de menor valor.*”²³

Por fim nesse grupo, temos WET BLANKET/ESPÍRITO DE PORCO. Igualmente representantes de estereótipos negativos nas duas culturas. Destacamos que, embora as duas EI signifiquem a noção de desconforto e quebra de uma situação de prazer, a EI *wet blanket* (cobertor molhado) tem sentido literal mais próximo do sentido semântico do que a EI brasileira que é praticamente indecodificável literalmente:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
When her older daughter, Kathleen, ever the <u>wet blanket</u> , turned twelve or thirteen, she declared that she hated going to Maine. The air was too buggy, she said, the water too cold. There was no television and nothing to do.	Quando sua filha mais velha, Kathleen, sempre uma <u>espírito de porco</u> , fez doze ou treze anos, ela declarou que odiava ir para Maine. O ar é repleto de insetos, disse ela, a água é muito fria. Não tem televisão e nada para fazer.

Fonte: COCA, 2011

C – De descontração

Em nossa análise identificamos, também, um grupo de EI que caracterizariam a interação cultural entre seus falantes, conforme apontado por Alvarez (1998), e de ocorrência em situações de lazer e entretenimento:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Dutch treat	Rachar a conta	Dividir o total do que for cobrado pelas pessoas do grupo
Chew the fat	Jogar conversa fora	Conversa descontraída, sem assuntos sérios ou importantes
One for the Road	A saideira	Última dose de bebida antes de sair do local

No primeiro par – DUTCH TREAT/RACHAR A CONTA – percebemos um dado interessante. Em *dutch treat* (tratamento holandês) vemos que o ato de dividir a conta não seria muito comum na sociedade americana. Terban (1996), em verbete sobre a origem da EI, afirma que a mesma refere-se ao hábito dos imigrantes holandeses de dividir as despesas e economizar dinheiro. A EI ainda preserva esse sentido, conforme o exemplo abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
---------------------	-----------------------

22 Título de notícia veiculada em 24/09/14, no site www.contabeis.com.br/noticias/19967.

23 Trecho de texto veiculada em 22/11/2014 no site <http://wp.clicrbs.com.br/trabalhador>

All right, that said, so when do you want to meet for that movie, if you still do? And it'll be <u>Dutch treat</u> , O.K.? because I know you'd object to my paying.	Tudo bem, então se você ainda quiser, quando podemos nos encontrar para esse filme? E vamos <u>rachar</u> , O.K.? Porque eu sei que você não ia me deixar pagar.
--	--

Fonte: COCA, 2007

A equivalente brasileira tem absolutamente o mesmo sentido, porém apresenta-se de forma mais direta, visto que poderia se depreender do verbo “rachar” uma espécie de quebra ou partição da conta ao meio.

Os pares CHEW THE FAT/JOGAR CONVERSA FORA e ONE FOR THE ROAD/ A SAIDEIRA, novamente remetem à descontração, ao entretenimento e à interação pessoal nas duas culturas, sendo novamente as EI brasileiras um pouco mais diretas do que as EI americanas. A palavra “saideira” sugere uma saída e *jogar conversa fora* remete a uma conversa tão desimportante que poderia ser jogada fora. Dentre as EI *chew the fat* (mastigar a gordura) e *one for the road* (uma para a estrada), temos na tradução literal da primeira um grau de subjetividade maior do que na segunda. Vejamos os exemplos:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
It has long been a civically active, multigenerational community where kids and adults gather at the playground to play ball or cards or just <u>chew the fat</u> , a place where lives revolve around the neighborhood.	Ela tem sido uma comunidade civicamente ativa, por várias gerações, onde crianças e adultos se reúnem no parque para jogar bola ou cartas ou apenas <u>jogar conversa fora</u> . Um lugar onde vidas giram em torno do bairro.

Fonte: COCA, 2012

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
Cross invited the newlyweds to join him in <u>one for the road</u> , and they agreed. The maid brought the drinks and left for the kitchen to help the cook prepare dinner.	Cross convidou os recém-casados para se juntarem a ele em <u>uma saideira</u> e eles concordaram. A empregada trouxe as bebidas e partiu para a cozinha para ajudar a cozinheira a preparar o jantar.

Fonte: COCA, 2011

D – De organização

Neste grupo, consideramos algumas EI que têm significação de organização:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Apples and oranges	Misturar alhos com bugalhos	Usado para comparação de coisas ou ideias totalmente diferentes
In a nutshell	Para encurtar a estória	Usada para introduzir um resumo

Notemos que a EI APPLES AND ORANGES/MISTURAR ALHOS COM BUGALHOS serviria tanto para organizar ideias ou situações quanto para organizar espaços ou coisas. Vejamos o exemplo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
It's hard to explain. And it's even more difficult to compare one case to the other. It's really <u>apples and oranges</u> .	É difícil de explicar. E ainda mais difícil comparar um caso ao outro. Isso é realmente <u>misturar alhos com bugalhos</u> .

Fonte: COCA, 2009

A EI IN A NUTSHELL/PARA ENCURTAR A ESTÓRIA é típica de organização do raciocínio, funcionando como um resumo do que foi dito antes:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
Who could have imagined the bedtime story would come to this? A recent children's book, <u>Maggie Goes on a Diet</u> , was penned to help the younger set deal when they've packed on too many pounds. <u>In a nutshell</u> : an overweight Maggie, who is bullied at school, diets and exercises to lose weight, and, in turn, gains popularity and happiness.	Quem poderia imaginar uma história de ninar que chegaria a isso? Um livro infantil recente, <u>Maggie Goes on a Diet</u> , foi escrito para ajudar os aqueles mais jovens que ganharam muitos quilos. <u>Para encurtar a estória</u> : Maggie tem excesso de peso e é intimidada na escola. Decide fazer dietas e exercícios para perder peso e, dessa forma, ganha popularidade e felicidade.

Fonte: COCA, 2012

Novamente observamos um discurso mais direto nas versões brasileiras em *misturar alhos com bugalhos e para encurtar a estória*.

E – De exagero

ALL THE TEA IN CHINA/NEM QUE A VACA TUSSA, normalmente expressas com exclamação no final, são bastante indiretas e representam uma negativa reforçada pelo exagero expresso literalmente pela EI.

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Not for all the tea in China	Nem que a vaca tussa	Não fazer alguma coisa por nada (dinheiro ou outra compensação)

A expressão inglesa traz a noção do valor do chá para a China para exemplificar o exagero da negação, enquanto que a imagem de uma vaca tossindo reforça a impossibilidade de aceitação:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I wouldn't miss this concert for <u>all the tea in China!</u> (2011)	Eu não perco esse show <u>nem que a vaca touça!</u>

Fonte: COCA, 2011

F – De desistência

Esse par é normalmente utilizado em situações muito informais entre duas pessoas onde uma exerce um poder maior sobre a outra ou para reforçar acovardamento de alguma pessoa em determinada situação:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Say uncle	Pedir penico	Admitir a derrota.

As duas EI – SAY UNCLE/PEDIR PENICO - não dão pistas de significação semântica e, normalmente, são usadas em situações triviais, em disputas ou em atividades esportivas. Fontes Filho (2006:240) define a EI brasileira como: “1 – Acovardar-se; amedrontar-se; Ex.: Na hora de tomar a injeção, pediu penico. 2 – Reconhecer-se vencido. Ex.: Depois de levar dois ou três socos, pediu penico.” Abaixo exemplo da EI americana:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
He tried grabbing her hands as he laughed, but she enjoyed winning far too much to make it easy for him. — Stop. Please. — <u>Say Uncle</u> . — Uncle. She stopped, and he flipped her onto her back.	Ele tentou agarrar as mãos dela enquanto ele ria, mas ela gostava demais de ganhar para tornar as coisas fáceis para ele. — Pare. Por favor. — <u>Pede Penico</u> . — Penico. Ela parou e ele virou-a de costas.

Fonte: COCA, 2011

G – De aceitação

Neste último grupo analisado, destacamos alguns pares de EI que simbolizam resignação e aceitação da situação nas duas culturas:

EI em Inglês	EI equivalente em Português	Sentido Semântico Compartilhado
Bear the brunt	Aguentar o tranco	Pessoas que suportam o pior de determinada situação
Eat Crow	Engolir sapo	Ser forçado a fazer alguma coisa muito desagradável ou humilhar-se e reconhecer um erro ou defeito.
Go through the motions	Empurrar com a barriga	Fazer alguma coisa automaticamente, sem excitação ou prazer.

Os pares BEAR THE BRUNT/AGUENTAR O TRANCO E GO THROUGH THE MOTIONS/EMPURRAR COM A BARRIGA trazem em suas metáforas simbólicas o esforço ou não para suportar pressões situacionais, conforme verificado nos exemplos abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
And yet the lenders also, in the subprime crisis, they didn't <u>bear the brunt</u> if the person couldn't pay their mortgage.	E os credores também não podem aguentar o tranco da crise do subprime se a pessoa não puder pagar sua hipoteca.

Fonte: COCA, 2011

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
I make decent money working for a broker-dealer, she says. But I'm not happy. I just <u>go through the motions</u> every day.	E ganho um dinheiro decente trabalhando na corretora, ela disse. Mas eu não estou feliz. Eu apenas <u>empurro com a barriga</u> todo dia.

Fonte: COCA, 2011

Finalizando nossa análise, temos o par EAT CROW/ENGOLIR SAPO.

Como já informamos no quadro resumo acima, existe uma pequena diferença na aplicação semântica da EI americana. Terban (1996) relata que essa EI originou-se na guerra de 1812, onde os oficiais americanos eram forçados a comer corvos mortos, cujo gosto era terrível. A expressão é usada para situações em que a pessoa precisa suportar em silêncio alguma coisa muito desagradável e também quando a pessoa é forçada a reconhecer um erro publicamente e de forma humilhante, conforme exemplo abaixo:

Exemplo de EI do IA	Tradução com EI do PB
Controller Steve Westly, who hopes to challenge the governor in November, said Schwarzenegger has been crowing for years about his intention to collect federal money for California and now must <u>eat crow</u> .	O Superintendente Steve Westly, que espera desafiar o governador em novembro, disse Schwarzenegger, tem alardeado durante anos sobre a sua intenção de recolher o dinheiro federal para a Califórnia e agora ele precisa <u>engolir o sapo</u> .

Fonte: COCA, 2006

Na cultura brasileira só encontramos o primeiro sentido. Fontes Filho (2006:131) a define como “*Suportar coisa imposta e indesejável sem revidar ou reclamar*” e exemplifica: “*Depois que assumiu a diretoria, vive engolindo sapos.*” Notemos, ainda, que a imagem sugerida (a de engolir sem mastigar) reforça a ideia de desconforto e intolerância de quem suporta a situação e não pode responder.

4. Considerações finais

Em uma primeira análise, ao compararmos as duas culturas verificamos bastante similaridade, com destaque para a unidade da língua, a extensão territorial, a influência religiosa e o multiculturalismo. Ainda sobre os aspectos socioculturais e considerando o caráter de linguagem coloquial da EI, verificamos pouca influência religiosa nas EI consideradas semanticamente equivalentes, sendo maior evidenciada a influência multicultural.

Por seu caráter cristalizado, percebemos que a EI representa um recorte sincrônico nas duas culturas, apresentando traços fortes de identidade, mas também, de estereotipia. Nesse sentido, observamos que o professor de PL2E deve alertar a audiência para o apropriado uso da EI, sem incorrer em preconceitos culturais evitando o fortalecimento do estereótipo, principalmente o negativo.

Analisando os discursos semânticos das EI observadas, contrariamente a definição de alto e baixo contexto cultural de Hall (1976 *apud* Bennett, 1998:6), constatamos que as expressões analisadas do português brasileiro possuem traços de discurso mais direto e objetivo do que as expressões do inglês americano. Em alguns casos, percebemos o discurso direto na EI inglesa, mas em sua maioria é necessário mais de um nível de abstração e informação anterior para compreensão dos significados semânticos.

A constatação acima poderia ser explicada se considerarmos que a cultura brasileira é mais aberta do que a cultura norte-americana. Embora os Estados Unidos apresente maior diversidade cultural em seu território, tende a desenvolver subgrupos culturais mais fechados (os latinos, os asiáticos, os afro-americanos, os euro-americanos etc.).

Depreende-se, então, que a EI funcionaria como um código de acesso cultural, uma senha a ser desvendada pelo indivíduo que deseja pertencer àquela cultura. Sob esse aspecto, as EI brasileiras seriam mais convidativas à interação cultural por terem códigos mais acessíveis.

Confirmando nossa hipótese inicial, verificamos proximidade entre as duas culturas, especialmente ao considerarmos aspectos culturais universais e inerentes à alma humana, como a morte, a aceitação de situações problemáticas; a interação social etc.

Constatamos, também, que o professor de PL2E precisa desenvolver e promover continuamente as habilidades interculturais próprias para alcançar resultados mais condizentes com a realidade da comunicação intercultural, evitando etnocentrismos.

Da mesma forma, se faz necessário incentivar a postura intercultural entre os alunos, respeitando as culturas de origem e facilitando o processo de adaptação cultural.

Quanto mais o professor identificar os diversos e diferentes traços culturais em sala de aula, mais ele conseguirá criar mecanismos de ensino eficazes e pragmáticos. Isso implica em utilizar não só os recursos linguísticos já disponíveis, como adaptar ou criar novas formas de ensino que se aproximem da realidade comunicativa da audiência.

Embora não tenhamos encontrado um par semântico para a EI *enfiar o pé na jaca*, podemos afirmar que a rota da semelhança é muito mais possível do que se poderia imaginar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. e REBELLO, A. e REBELO, I. 2004. *Melhor sair de fininho para não pagar mico*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

ALVAREZ, M. 1998. *Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In FEYTOR PINTO, P. e JUDICE, N. (Org.). Para acabar de vez com Tordesilhas. Lisboa: Colibri.

BENNETT, M. 1998. *Intercultural communication: a current perspective*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

BERLINER, C. 2013. (Trad.) *Cambridge dictionary of American English: for speakers of portuguese*. São Paulo: Martins Fontes.

FONTES FILHO, A. 2006. *O dito pelo não dito: dicionário de expressões idiomáticas*. São Paulo: Libra Três.

JACKSON, J. (Org.) 2012. *The routledge handbook of language and intercultural communication*. New York, NY: Routledge.

MEYER, R. 2013. *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural*. In Português para Estrangeiros: Questões interculturais MEYER, R. e ALBUQUERQUE, A. (Org.) p. 13-34. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio.

MEYER, R. 2013. Cultural, multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. In Matruga v.20, n. 32. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

TAGNIN, S. 1988. *A tradução dos idiomatismos culturais*. In *Trabalhos de Linguística Aplicada*, nº 11 p. 43-52. Campinas: UNIXCAMP.

TERBAN, M. 1996. *Scholastic dictionary of idioms: more than 600 phrases, sayings & expressions*. USA: Scholastic Reference.

XATARA, C. 1998. *O campo minado das expressões idiomáticas*. São Paulo: Alfa.

XATARA, C. 1998. *Tipologia das expressões idiomáticas*. São Paulo: Alfa.

Sites consultados na Internet:

<https://books.google.com.br/books>

<http://corpus.byu.edu/coca/>

<http://wp.clicrbs.com.br/trabalhador>

www.contabeis.com.br/noticias/19967

<https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+engolir+sapo&biw=1920&bih>

<https://www.google.com.br/search?q=eat+crow+image&biw=1920&bih>

<https://translate.google.com.br>

www.iie.org

www.puc-rio.br

www.turismo.gov.br/turismo/noticias/todas_noticias/20130828.html

www.usingenglish.com

A SUBSTITUIÇÃO DA PALAVRA *SIM* EM RESPOSTAS AFIRMATIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM ESTUDO DESCRITIVO PARA APLICABILIDADE NO ENSINO DE PL2E

Ana Rosa de Sá DONADIO²⁴

RESUMO

Neste trabalho vamos identificar e descrever as diferentes formas de afirmação usadas pelos brasileiros, variando os grupos sociais e as situações comunicativas, para auxiliar o aprendizado do aluno estrangeiro de língua portuguesa. Cada língua possui seus rituais e particularidades. Sabemos que, nem sempre, as frases construídas, seguindo corretamente as normas da gramática tradicional, são as mais eficazes para atender às intenções de comunicação. A escolha de elementos e mecanismos linguísticos adequados e alternativos à palavra *sim*, quando se quer dar uma resposta afirmativa em português no Brasil pode não ser fácil para o aluno estrangeiro. A dificuldade no aprendizado de um idioma vem das diferenças da cultura e dos costumes locais onde a língua está inserida. Portanto a adequação ou não do uso da palavra de afirmação *sim*, comum a todos os idiomas, como resposta afirmativa, torna-se uma questão a ser levantada no ensino de PL2E. A utilização da palavra *sim* entre os brasileiros é pouco comum nas respostas afirmativas. Fatores extralinguísticos como o contexto onde estão inseridos os interactantes, suas posições sociais, seus níveis de escolaridade, idade, etc., vão influenciar as escolhas dos elementos linguísticos adequados. Este trabalho tem por objetivo identificar, descrever e analisar as várias situações de comunicação onde encontramos respostas afirmativas. Para isso, foram transcritos diálogos encontrados em filmes de longa metragem brasileiros onde se constata o não frequente uso do *sim*. Nesta pesquisa, abordamos a importância de trazer para sala de aula tais variações de estratégias de afirmação usadas pelos brasileiros, com alternâncias entre grupos sociais e situações comunicativas o que contribui para o processo de aprendizado do aluno de PL2E.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalismo; Resposta afirmativa; Português para estrangeiros

24 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 96, apt603– Gávea. CEP: 22451-040 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: arndnd@yahoo.com.br

1. Introdução

A proposta desta pesquisa é identificar e descrever as diferentes formas de afirmação usadas pelos brasileiros, variando os grupos sociais e as situações comunicativas, para auxiliar o aprendizado do aluno estrangeiro de língua portuguesa.

Cada língua possui seus rituais e particularidades. Sabemos que, no português falado no Brasil é comum o não uso dos itens lexicais com seu significado próprio. Outras estratégias discursivas, muitas vezes, são mais eficazes para atender às intenções de comunicação. A escolha de elementos e mecanismos linguísticos adequados e alternativos à palavra *sim*, quando se quer dar uma resposta afirmativa em português no Brasil pode não ser fácil para o aluno estrangeiro. A dificuldade no aprendizado para um aluno estrangeiro vem das diferenças da cultura e dos costumes locais onde a língua está inserida. Para se chegar a uma competência comunicativa em um idioma, não basta o conhecimento dos códigos e estruturas. Faz-se necessária a adequação desses códigos às diferentes situações interacionais. Portanto, a escolha ou não do uso da palavra de afirmação *sim*, comum a todos os idiomas, como resposta afirmativa, torna-se uma questão a ser levantada no ensino de PL2E.

Este trabalho tem por objetivo identificar, descrever e analisar várias situações de comunicação onde encontramos respostas afirmativas. Vamos destacar as formas encontradas, analisar seus contextos e justificar o seus usos. Exemplificando, assim, quais palavras ou expressões que melhor se adequam a estes eventos comunicativos, alternativas à palavra *sim*.

O português brasileiro é uma língua situacional, isto é, sua construção e entendimento estão fortemente marcados pelo contexto do ato comunicativo.

Na forma oral, vários são os componentes não verbais, como entonação, situação de formalidade, ou não, em que ocorre a fala, gênero, idade e grau de interação, que concorrem para a escolha das palavras e formas usadas pelos interactantes.

A não escolha do *sim* como resposta positiva parece óbvia para o falante nativo de português. Normalmente, retomamos o verbo da frase da pergunta como forma de afirmação. Ou usamos os chamados vocábulos expressivos (Almeida, 2006) ou sons significativos, por exemplo, *hã hã* (Freitas, 2000), que não têm valor semântico próprio, a não ser quando inseridos em um contexto conversacional.

(...) se se perguntar a um falante nativo do português, não linguista, “como se responde afirmativamente em português?”, ele muito provavelmente dirá “com a palavra *sim*”,

apesar de não ser isto, absolutamente, o que ele faz. Esta atitude demonstra, por outro lado, que o falante não nativo certamente será entendido se usar o *sim* como resposta curta afirmativa; mas ficará também clara a sua falta de intimidade com a língua. (MEYER, R. M. DE B., 1998)

Faz-se necessário, portanto, a identificação nos diálogos transcritos das opções por tal ou qual forma de afirmação, e em que contexto se realizam.

2. Pressupostos teóricos

Vamos basear este trabalho nos conceitos da Sociolinguística Interacional. Mais especificamente nas teorias que Goffman (1967) desenvolveu sobre a análise da fala espontânea em interações face a face. Em seu ensaio “On Face Work” (1967), Goffman afirma que cada indivíduo está imbuído de uma face: um valor social que atribui a si mesmo quando interage com outros indivíduos. Este valor social está condicionado às noções de cortesia, deferência, discrição, parcimônia, escusas, etc. Nas interações comunicativas, os indivíduos buscam preservar estes valores e proteger sua face e a de seu interlocutor. A Sociolinguística Interacional também teoriza sobre os vários fatores e condições presentes para a realização do ato comunicativo. Leva em consideração a idade, o gênero dos falantes, assim como, o grau de proximidade/distanciamento e a relação de poder que existe entre eles. Além do contexto de formalidade/informalidade onde estão inseridos no momento do evento comunicativo, e também o estado emocional destes falantes.

2.1. Polidez

A escolha de uma forma afirmativa pode ser balizada pelo desejo de proteção da face do falante e /ou do ouvinte. Para tanto, pode-se fazer valer das estratégias de polidez. A polidez é um valor sociocultural aprendido. É um comportamento que independe dos desejos e escolhas pessoais, como afirma Oliveira, M. do C. L., no texto *Polidez e Interação*, In: Caldas-Coulthard, C. R. & Scliar-Cabral, L. *Desvendando discursos. Conceitos Básicos*, 2008. Ainda neste texto: “A obrigação do uso de formas e fórmulas de polidez é um meio de controlar a vulnerabilidade. O uso das “fórmulas” de polidez pode tornar vulnerável a proteção à face”.

Temos com Brown e Levinson (1987) a teorização deste conceito: o uso das estratégias de polidez como forma de evitar conflitos, preservar a face e manter a harmonia interacional. Estas estratégias podem determinar a escolha dos atos de fala usados na situação comunicativa. Elas podem ser estratégias positivas, onde o interlocutor/ouvinte é aceito, aprovado, enaltecido ou estratégias de polidez negativas, onde não há uma imposição nem ameaça explícita aos falantes. Os contextos culturais também vão determinar os significados dos recursos linguísticos escolhidos para expressar polidez.

2.2. Atos de Fala

Os conceitos da teoria dos atos de fala que levam em consideração tanto as formas linguísticas empregadas como o conjunto das condições que determinaram tal escolha. Para Austin (1970) “dizer é transmitir informações, mas é também (e, sobretudo) uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante”. São as ações humanas que se realizam através da linguagem. No nosso estudo, veremos as ações resultantes a partir das escolhas pelos interlocutores das estruturas linguísticas das suas respostas afirmativas.

Searle (1981) conceituou os atos de fala em três níveis: locucionário, onde vemos a escolha da sequência de palavras que vão constituir as frases emitidas em sua estrutura fonética, sintática e semântica; o nível ilocucionário onde está presente a manifestação da intenção do falante, de como suas palavras devem ser entendidas, seja um pedido, uma ordem, uma promessa, uma afirmação, etc; e o nível perlocucionário, o efeito, a consequência que o ato produz no ouvinte.

2.3. Ambiente Sociocultural

Os padrões socioculturais seguidos pelos interactantes vão balizar seu comportamento e os enunciados de afirmação por eles produzidos. O português falado no Brasil está inserido num ambiente de cultura de Alto Contexto (Hall,1998). Assim, o ambiente em torno do ato comunicativo tem muito mais relevância do que as palavras usadas nos enunciados propriamente ditos. A indiretividade é uma característica marcante no nosso idioma. Essa indiretividade gera ambiguidades e dificuldades no entendimento do estrangeiro que não esteja familiarizado com a nossa cultura. A

competência linguística está fortemente associada à competência cultural. Assim também ocorre com as respostas afirmativas. O falante nativo, muitas vezes, não se dá conta que comumente não utiliza *sim* em suas conversas.

3. Metodologia

Adotamos nessa pesquisa uma metodologia de base qualitativa. O corpus foi construído com dados colhidos em dois filmes de longa-metragem produzidos no Brasil: *Apenas o Fim*, 2009, direção de Matheus Souza e *Era Uma Vez*, 2008, direção de Breno Silveira.

Os dois têm como cenário a zona sul do Rio de Janeiro, nos anos de 2008/9. A maior parte dos diálogos dos filmes se dá entre jovens na faixa dos 20 a 30 anos de idade.

Sinopse do filme *Apenas o Fim*:

O filme se passa no campus de uma universidade no Rio de Janeiro. Casal de namorados, estudantes, na faixa dos 20 anos de idade, conversa sobre seu relacionamento e possível rompimento. A namorada (aqui chamada de Ela ou E) de Antônio (Tom ou T) o procura. Ela conta que pretende fugir de casa para recomeçar a vida em outro lugar. Ele tenta convencê-la do contrário, sem sucesso. Os dois passam a próxima hora juntos relembrando momentos do passado e imaginando o futuro.

(cf: <http://youtu.be/HZ3315NPUI0>)

Sinopse do filme *Era uma Vez*:

Dé (D) mora na favela do Cantagalo, em Ipanema. Filho caçula da empregada doméstica Bernadete. Seu pai é ausente. Dé viu seu irmão do meio Beto ser assassinado por um traficante e Carlão, seu irmão mais velho, ser exilado da favela pelos bandidos. Decidido a não seguir o caminho do crime, Dé trabalha vendendo cachorro quente num quiosque da praia. De lá, ele observa Nina (N), filha única de uma família rica, que mora na Vieira Souto de frente para a orla. Os dois se conhecem e acabam se apaixonando, porém as diferenças entre seus mundos geram diversas críticas e preconceitos velados.

(cf: <http://youtu.be/9HIHbIc9hzc>)

Foram transcritas 59 falas em que identificamos respostas afirmativas em diferentes formas e estruturas linguísticas ou extralinguísticas. Quais estratégias

discursivas são usadas nos enunciados, considerando variáveis como idade, gênero, escolaridade, grau de proximidade dos interactantes e em que situações de comunicação.

A análise será realizada a partir de quatro categorias de expressões afirmativas, a saber: (1) afirmativas com uso de verbos; (2) afirmativas com expressões de intensificação; (3) afirmativas com som significativo; (4) afirmativas com o item lexical *sim*.

Serão apresentados, na análise, os exemplos mais significativos para a compreensão de cada categoria. No entanto, no item anexo deste trabalho, o leitor poderá consultar todos os demais exemplos identificados nos filmes de longa-metragem.

4. Análise dos dados

Neste trabalho, fazemos uma análise interpretativa dos dados colhidos a partir dos diálogos mostrados nos dois filmes. Nos exemplos das falas apresentamos as estratégias discursivas utilizadas pelos personagens e, assim, tentamos reforçar nossa hipótese do uso escasso da palavra *sim* nas respostas afirmativas. Por outro lado, também vamos verificar se o uso deste item lexical está relacionado, em algumas situações, à não afirmação.

4.1. Afirmativas com uso de verbos

Aqui, estão os exemplos em que a resposta afirmativa é formulada pela repetição do verbo da pergunta sem nenhum outro complemento. Nestes casos, a afirmativa se faz sem muita ênfase. Seria uma forma afirmativa "padrão", respeitando os conceitos de preservação da face (Goffman, 1967) e das estratégias de polidez (Brown e Levinson, 1987). Os indivíduos em suas interações sociais usam das estratégias de polidez como proteção de sua própria face e a do outro, numa tentativa de manter positiva sua imagem construída socialmente. Essa forma de repetição do verbo da pergunta como forma de resposta afirmativa foi a mais frequente que encontramos nessa pesquisa.

Exemplo (3)

E – *Você come fruta?*

T – *Como. Como amora desde pequeno.*

No exemplo (48) que vemos transcrito abaixo, a pouca ênfase serve para que Dé disfarce seu entusiasmo ao mostrar que está lendo (propositadamente) o mesmo livro que Nina. Ele tenta transparecer espontaneidade “disfarçando” seu grande entusiasmo em estar conversando com sua amada. E, assim se inicia um vínculo entre os dois.

D – *Também estou lendo um. Olha.*

N – *É o mesmo livro!?*

(48) D – *É.*

Abaixo veremos diálogos onde também foram usados verbos nas respostas afirmativas, porém com uma complementação, explicação ou com o uso de um verbo diferente daquele encontrado na pergunta. O que torna a resposta mais enfática. Há o respeito à face (Goffman, 1967) e o uso de estratégias de polidez (Brown e Levinson, 1987), porém o ato ilocucionário presente na escolha dessa forma mais enfática ganha uma força maior. O ato ilocucionário é a intenção do emissor, o que ele pretende com aquele ato comunicativo (Searle, 1981). As escolhas das estratégias discursivas são feitas de acordo com o objetivo que se pretende com aquela determinada fala.

São eles:

(1) Ela – *Você acha que sabe tudo sobre mim?*

Tom – *Eu não. Acho que não dá pra saber tudo sobre uma pessoa.*

Ela – *Eu sei tudo sobre você!*

A afirmativa é feita com a repetição de quase toda a frase formulada na pergunta. A afirmação se torna enfática e procura gerar certeza e ‘verdade’ no ouvinte.

Encontramos a repetição de grande parte da pergunta para obter uma afirmação enfática, também no exemplo (20) descrito abaixo. A intenção do locutor é transmitir sua concordância, sem deixar dúvida no ouvinte.

(20)T – *Era mau o seu urso?*

E – *Era mau.*

4.2. Afirmativas com expressões de intensificação

Aqui, agrupamos os enunciados que se fazem afirmativos com o uso de expressões reveladoras de processos de maior ou menor intensificação e que podem demonstrar opinião.

4.2.1. Afirmativas com menos intensidade

(6) T – *Pois é.*

Aqui o uso da expressão tira a intensidade da resposta afirmativa e, talvez a relevância da questão para interlocutor, que parece querer trocar de assunto.

(9) T – *Eu odeio. É isso.*

O pronome *isso* é usado com frequência em substituição ao *sim* no pelos falantes brasileiros.

(10) E – *Ela é mais bonita do que eu?*

T – *De leve, assim...*

No exemplo acima, as palavras escolhidas servem como atenuantes à afirmação, em uma clara intenção de preservação da face do interlocutor (Goffman, 1967) e manter a harmonia interacional.

4.2.2. Afirmativas com mais intensidade

Vemos o uso do uso do adjetivo como intensificador da resposta afirmativa, ao mesmo tempo uma evasão da necessidade de uma resposta sincera.

(15) T – *Saberia o que é solidão nos seus dias sem mim?*

E – *Lindo!*

Surfista – *Dé, posso deixar a prancha aí na tua enquanto resolvo uma parada?*

(43) Dé – *Já é.*

S – *Valeu, brou.*

Acima a resposta afirmativa usa uma gíria: *já é*. Este recurso discursivo aproxima os interlocutores deixando claro sua identidade social num ambiente de informalidade, sem hierarquização. No caso, os dois personagens têm a mesma faixa etária, mas são de classes sociais bem distintas. A mesma linguagem os aproxima. O contexto informal permite essa estratégia discursiva que vai facilitar essa interação.

Assim, como no exemplo abaixo, o uso da gíria cria uma proximidade, eliminando uma possível animosidade pelo assédio à namorada do outro rapaz no baile. Preservação da face (Goffman, 1967), estratégia de polidez (Brown e Levinson, 1987) e força interlocutória (Austin, 1980) de não enfrentamento.

D – *Qual é cara! A mina tá comigo.*

Cara – *Da próxima vez coloca uma placa.*

(50) D – *Já é.*

A resposta no enunciado abaixo: **melhor agora**, traz uma conotação de galanteio. Assim, além de uma resposta afirmativa fica bem clara a intenção de sedução do interlocutor. Imaginemos neste contexto, como soaria uma resposta utilizando a palavra **sim**. Ficaria rude e indiferente, e poderia ser interpretado com um valor semântico de não afirmação.

Cacau (amiga de Nina) *Tudo bem?*

(57) Carlão – *Melhor agora.*

(beija a mão de Cacau)

Neste próximo exemplo, a estratégia usada na afirmação foi um adjetivo com uma carga semântica de força e ênfase. A palavra **absoluta** que substitui o **sim** serve para afirmar, além de não deixar margem a dúvidas na resposta, passando confiança e segurança ao interlocutor.

Nina – *Fica aí com sua família.*

Dé – *Tem certeza?*

(58) Nina – *Absoluta! O Galo tá na paz.*

4.3. Afirmativas com uso de som significativo

Neste grupo, organizamos as respostas afirmativas que utilizaram o chamado som significativo (Freitas, 2000). Uma palavra que não tem valor por si só, mas soa como afirmação para os falantes do português do Brasil. Na nossa pesquisa encontramos a expressão **hã hã**, bastante usada como substituição da palavra **sim**.

E – *Eu sei tudo sobre você!*

T – *Ah é?*

(2) E – *Hã hã.*

(16) E – *Eu vou salvar o mundo.*

T - *Vai?*

E – *Hã hã.*

(19) E – *Ontem sonhei que tinha um urso de pelúcia gigante invadindo a cidade, soltando fogo pela boca.*

T – *Sério. Era esse o seu sonho?*

E – *Hã hã.*

4.4. Afirmativas com o item lexical *sim*

Vejamos os três exemplos de diálogos a seguir:

Pai de Nina para Dé – *Eu posso confiar em você?*

(54) Dé – *Pode, sim senhor.*

Dé vai pedir empréstimo numa financeira.

Dé – *Preciso de mais ou menos 700 reais.*

Atendente – *Você tem emprego fixo? Carteira assinada?*

(55) D – *Tenho, sim senhora.*

Toca o telefone

(59) Pai de Nina – *Alô. Sim, ele mesmo. Quem está falando?*

Nos exemplos (54), (55) e (59) vemos um contexto de distanciamento entre os interlocutores. A palavra *sim* aí é usada em seu sentido próprio de afirmação.

Pode-se usar *sim* como um reforço da afirmação (Bomfin, 1998).

Os diálogos também ocorrem seguindo uma formalidade, sendo o exemplo (59) uma conversa ao telefone, onde os interlocutores parecem que nem se conhecem. São contextos situacionais onde não há proximidade entre os interlocutores. Nota-se também uma hierarquia entre eles o que justifica o uso de uma expressão direta e formal. Observamos, assim, como o ambiente sociocultural onde se realizam as interações influem, enormemente, nas escolhas discursivas. A palavra *sim*, aí usada, denota o contexto de formalidade e distanciamento entre os falantes.

4.4.1. Outros usos do *sim*

Aqui, identificamos e classificamos as respostas afirmativas que efetivamente utilizaram a palavra *sim*. Contudo, seu uso não estava ligado a um valor semântico de afirmação. Como vemos:

(18) E – *Você acha que você gostaria de mim se eu não fosse tão complicada?*

T – *Acho que sim* (dando ênfase na palavra *sim*). *Eu acho, gostaria.*

No exemplo acima, apesar de a palavra *sim* estar sendo usada com entonação enfática, ela parece dar a frase um sentido de dúvida, por estar complementando o verbo achar que denota incerteza. O verbo achar aparece duas vezes na resposta seguido do verbo gostar no futuro do pretérito. O enunciado tem um sentido geral de dúvida e a palavra *sim* foi usada como atenuante para não ferir a face do interlocutor (Goffman, 1967). A palavra *sim*, como um item lexical de valor positivo, sugere uma concordância, quando, na verdade, há uma situação de discordância.

(23) E – *Você tem mais alguma coisa pra perguntar?*

T – *Eu tenho. Você escreveu algum bilhete de despedida?*

(24) E – *Sim* (fala baixo, pra dentro, atenuando a resposta negativa). *Eu não cheguei a escrever nada. Mas pensei em alguma coisa do tipo.*

No exemplo (24) a resposta *sim* falada em tom baixo, para dentro, é um atenuante ao verdadeiro sentido do enunciado que é de negação. Os fragmentos abaixo transcritos também realizam situação semelhante do uso do *sim* como “disfarce” de uma resposta não positiva.

Vejamos o próximo diálogo:

N – *Você mora por aqui?*

(46)D – *Moro. Moro, sim* (está mentindo). *Moro ali na Barão da Torre.*

O personagem Dé enfatiza sua resposta com a repetição do verbo e o uso da palavra *sim*. Ele procura neste ato de fala (Austin, 1980) uma maior força na sua intenção de convencer Nina da sua resposta. Pois o fato não é verdade. Dé não mora na Rua Barão da Torre, mas sim na comunidade do Cantagalo. O *sim* tem uma forte marca positiva o que vai auxiliar o falante no convencimento do ouvinte.

Esta forte marca positiva, mesmo quando é usado em uma negação, como vimos no exemplo (24), a intenção da fala é se tornar amigável e atenuar uma possível ameaça à face do interlocutor (Goffman, 1967). Este recurso atenuador também foi usado no exemplo (18) que vimos transcrito acima.

Ao fim desta análise, após a descrição dos variados e diversos enunciados encontrados nessa pesquisa, que podem se realizar como respostas afirmativas no português falado no Brasil, apresentamos nossas considerações finais e conclusão.

5. Considerações Finais

Quem cala consente.

O ato de afirmação em português brasileiro, como observamos neste trabalho, pode ser expresso de formas variadas e alternativas ao item lexical *sim*.

Em nosso contexto sociocultural, uma dessas formas, é a não manifestação oral, o silêncio. A ausência de resposta pode ser entendida, geralmente, como afirmativa. Daí o ditado popular escrito acima.

Em nossa pesquisa, identificamos um fragmento nesta situação de consentimento pelo silêncio no filme **Apenas o Fim**:

Ela – *Você come fruta?*

Tom – *Como. Como amora desde pequeno.*

Ela – *Ah é?*

Tom –... (Em silêncio, consente).

O silêncio, a ausência de resposta expressa oralmente seria uma forma de afirmação implícita. A não manifestação explícita de um ato de fala afirmativo, acompanhada, ou não, de uma “expressão amigável” ou um sorriso, por exemplo, pode ser entendido como *sim*, em nosso idioma.

A título de ilustração, apresentamos, a seguir, o conjunto de exemplos encontrados em toda a análise do corpus, de acordo com cada categoria proposta em nossa pesquisa.

Categoria 1:

Afirmativas com uso de verbo.

Exemplos: (3), (7), (8), (11), (14), (23), (29), (33), (35), (36), (37), (45), (47), (48), (51), (52), (53), (56).

Categoria 2:

Afirmativas com uso de expressões de intensificação.

Exemplos: (6), (9), (10), (15), (21), (22), (30), (32), (40), (42), (43), (50), (57), (58).

Categoria 3:

Afirmativas com uso de sons significativos.

Exemplos: (2), (5), (16), (19), (25), (26), (27), (28), (31), (34), (39).

Categoria 4:

Afirmativas com uso do item lexical *sim*.

Exemplos: (18), (23), (24), (46), (54), (55), (59).

Neste trabalho, foi possível indicar e descrever as estratégias de discurso e escolhas linguísticas para as respostas afirmativas usadas pelos personagens dos filmes e, quais fatores influenciaram estas escolhas.

Nossa pesquisa procurou ressaltar este aspecto do nosso idioma que os falantes nativos aprendem pela interação e prática sociais, de forma, muitas vezes, inconsciente. Procuramos com isso, fornecer mais subsídios para apresentação e compreensão deste tema em sala de aula.

6. Conclusão

Concluimos que, no português do Brasil a resposta afirmativa tende a não se realizar pelo léxico próprio: a palavra *sim*. Esse é um aspecto peculiar de nosso idioma, bem diferente do que ocorre com outras línguas. Essa realização acontece via outras construções sintáticas, a mais comum, a repetição do verbo da pergunta.

Em contextos de informalidade e em grupos sociais homogêneos, seja pela faixa etária, grau de proximidade ou identidade social, são usadas palavras próprias, gírias ou expressões padronizadas. Por exemplo: “*com certeza*”, “*isso*”, “*já é*”, “*óbvio*”. E, ainda, vocábulos sem significado próprio, como “*hã hã*”, este último encontrado com frequência em nosso *corpus*.

É importante ressaltar que a palavra *sim*, em nossa pesquisa, é usada, apenas, em discursos com contexto de formalidade, distanciamento entre os falantes e condição de hierarquia.

Destacamos a forte marca positiva do item lexical *sim*, que serve de atenuante em respostas de cunho negativo. Este artifício se apresenta como estratégia de discurso com clara intenção de proteger a face dos interactantes.

Nosso estudo procura descrever e disponibilizar diversas formas afirmativas presentes em nosso idioma, a fim de auxiliar os aprendizes de PL2E a construir seus discursos em português de maneira coloquial e, assim, aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa.

E, mesmo longe de esgotar essa questão, tentamos contribuir para ressaltar a importância deste aspecto do português brasileiro com grande relevância no ensino de PL2E.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.L., *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford Univ. Press, 1962
- BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness Some Universe in Language Usage*. Cambridge: Cambridge Univ., 1987
- BOMFIN, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988: P 5-17
- CECÍLIO, L.A. *Reflexos da diversidade cultural nos atos de fala dos brasileiros e italianos: contribuições para o ensino de português para italo-fonos*. In: MEYER,

R.M.de B., ALBUQUERQUE, A. (org.) Português para estrangeiros: questões interculturais. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013. P 91-114

FERREIRA, R.L.A. *Teoria dos Atos de Fala: Aspectos Semânticos, Pragmáticos e Normativos*. Relatório final de pesquisa PIBIC. PUC-RJ, 2011.

GOFFMAN, E. *Interactional Ritual Essays on Face to Face Behavior*. New York: Panteon, 1967

MEYER, R.M. de B. *Aspectos Semântico-Discursivos do Português como Língua Estrangeira*. Trabalho apresentado no Simpósio “Português como Língua Estrangeira”, parte da programação da Abralin na reunião da SBPC, Natal, RN, 1998.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite. *Polidez e Interação*. In: CALDAS-COULTHARD, C.R. & SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando Discursos. Conceitos Básicos*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. P197-224

SEARLE, J.R. *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge Univ. Press, 1969

SILVA, Gustavo Adolfo Pinheiro da. *Teoria dos Atos de Fala*. In: *Pragmática: a ordem dêitica do discurso*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 2005.

Teses e Dissertações

ALBUQUERQUE, Adriana Ferreira de Sousa de. *A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE*; orientadora Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2003.

ALMEIDA, Márcia Araújo. *Blá-blá-blá: a presença dos vocábulos expressivos na identidade linguística do brasileiro e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)*; orientadora Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2006.

FREITAS, Beatrice de Araújo. *Os processos de concordância e de discordância no português como L1 e L2: uma perspectiva sistêmico-funcional*; orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer, PUC-Rio, 2000.

ANEXO

Enumeramos os exemplos de diálogos na ordem de ocorrência em que aparecem nos filmes.

Apenas O Fim, dirigido por Matheus Souza, 2008.

O filme se passa no campus de uma universidade no Rio de Janeiro. Casal de namorados, estudantes, na faixa dos 20 anos de idade, conversa sobre seu

relacionamento e possível rompimento. A namorada (aqui chamada de Ela ou E) de Antônio (Tom ou T) o procura. Ela conta que pretende fugir de casa para recomeçar a vida em outro lugar. Ele tenta convencê-la do contrário, sem sucesso. Os dois passam a próxima hora juntos relembrando momentos do passado e imaginando o futuro.

(cf: <http://youtu.be/HZ3315NPUI0>)

Interior, quarto deitados conversam.

(1) Ela – Você acha que sabe tudo sobre mim?

Tom – Eu não. Acho que não dá pra saber tudo sobre uma pessoa.

Ela – Eu sei tudo sobre você!

(2) Tom – Ah é?

Ela – Hã hã.

(3) E – Você come fruta?

T – Como. Como amora desde pequeno.

E – Ah é?

(4) T – ... (Em silêncio, consente)

(5) T – Foi no show no Maracanã.

E – Hã hã (risos)

(6) T – Pois é.

Exterior, dia, caminham pelo campus.

(7) E – Lembra aquela vez que você pediu pra minha mãe matar uma aranha?

T – Lembro.

(8) E – Você iria a uma funerária?

T – Eu iria.

(9) T – Eu odeio. É isso.

(10) E – Ela é mais bonita do que eu?

T – De leve, assim...

(11) E – Posso colocar o filme?

T- Pode.

Entra outra pessoa amiga na conversa

(12) Amiga – Como está o casal? Tudo bem?

E – Hã, hã. Tô grávida (irônica).

Continuam os dois pelo campus.

(13) T – Você viu algum filme recentemente?

E – Ah, vi! Meu pai comprou a caixa do Bergman.

(14) E – E sua mãe, tá bem?

T – Tá bem.

(15) T – Saberíamos o que é solidão nos seus dias sem mim?

E – Lindo!

(16) E – Eu vou salvar o mundo.

T - Vai?

E – Hã hã.

(17) E – Eu posso apostar. Você vai fazer isso com umas cinco meninas, não?

T – Pode apostar, aceito.

(18) E – Você acha que você gostaria de mim se eu não fosse tão complicada?

T – Acho que sim (com ênfase). Eu acho, gostaria.

45min.

(19) E – Ontem, sonhei que tinha um urso de pelúcia gigante invadindo a cidade soltando fogo pela boca.

T – Sério. Era esse o seu sonho?

E – Hã hã.

(20) T – Era mau o seu urso?

E – Era mau.

(21) E – Não é piada. É um sonho.

T – Ah! Tá!

E – Não consigo imaginar você matando um urso gigante.

T – Claro que eu consigo. (matar)

(22) E – Eu não suporto a sua mãe.

T – Tudo bem. Ela também não gosta de você.

(23) E – Você tem mais alguma coisa pra perguntar?

T – Eu tenho. Você escreveu algum bilhete de despedida?

(24) E – Sim (fala baixo, pra dentro). Eu não cheguei a escrever nada. Mas pensei em alguma coisa do tipo.

(25) T – Ah é, você pensou?

E – Hã hã.

T – Ah é?! O que a senhorita pensou pra se despedir?

E – Pensei que quando você quiser lembrar de mim, você deve ouvir a última música do seu CD preferido.

(26)T – Quer que eu invente um final pro sonho?

E – Hã hã.

(27) E – Aqui foi onde aconteceu nosso primeiro beijo na faculdade.

T – Sério?

E – Hã hã. Viu? Eu Também lembro esse tipo de coisa. No fundo você que é a farsa. Eu duvido que você lembre dos momentos marcantes.

(28)T – Ah é? Um desafio isso?

E – Hã hã.

(29) T – Então tá. Faz qualquer pergunta que eu respondo. Vai em frente.

E – Tá.

56min

(30)T – O meu vizinho devia estar com problemas. Mas quem não está?

E – Pois é.

(31) E – Você me deu 43 rosas durante nosso relacionamento.

T – 43?

E – Hã hã. Você quer reembolso?

(32) T – Você lembra do dia que você me obrigou a rasgar o cartão do ursinho?

E – Óbvio! (enfática)

(33)T – Você escreveu um bilhete?

E – Escrevi.

(34)T – Ah! Então você mentiu?

E – Hã hã.

(35) E – Posso te contar duas fofocas?

T – Tá. Conta.

(36) E – Tá pronto?

T – Tô.

(37) E – Posso jogar? (o cordão no riacho)

T – Pode.

(38) E - Você realmente achou que agente ia ficar junto pra sempre?

T – É o erro de todo cara como eu que namora uma mulher como você.

(omite a afirmativa, mas concorda)

(39)T – Então é isso? Não dá mais tempo nem para um copo d'água?

E – Hã hã. (40) É isso.

Diálogos do filme **Era uma Vez** de Breno Silveira, 2008.

Ipanema, Rio de Janeiro.

Dé mora na favela do Cantagalo, em Ipanema. Filho caçula da empregada doméstica Bernadete. Seu pai é ausente. Dé viu seu irmão do meio Beto ser assassinado por um traficante e Carlão (Rocco Pitanga), seu irmão mais velho, ser exilado da favela pelos bandidos. Decidido a não seguir o caminho do crime, Dé trabalha vendendo cachorro quente num quiosque da praia. De lá ele observa Nina, filha única de uma família rica, que mora na Vieira Souto de frente para a orla. Os dois se conhecem e acabam se apaixonando, porém as diferenças entre seus mundos geram diversas críticas e preconceitos velados.

(cf: <http://youtu.be/9HIHbIc9hzc>)

Carlão – Vamos dar um mergulho?

Dé – Não posso tô de uniforme da escola.

C – Tá de cueca?

(41) D – Tô.

C – Então vambora.

D – Seu Antônio, tá tarde. Eu levo o senhor pra casa.

(42) Seu Antônio (muito idoso) – Ah. Obrigado.

Surfista – Dé, posso deixar a prancha aí na tua enquanto resolvo uma parada?

(43) Dé – Já é.

S – Valeu, brou.

D – Será que tu podia olhar minha prancha? É que eu vou dar um mergulho, rapidinho.

(44) Nina – (Balança a cabeça afirmativamente de forma discreta) Pode deixar aí.

30min.

À noite, na areia da praia, Nina sentada, Dé se aproxima.

D – Pode (usa o verbo na 3ª pessoa ao invés da 1ª) sentar?

(45) N – Pode. Senta aí.

N – Você mora por aqui?

(46)D – Moro. Moro, sim. Moro ali na Barão da Torre.

D – E aquele livro? Acabou de ler?

N – Que livro?

D – Tu não tava lendo um livro na praia?

(47) N – Tava. Acabei.

D – Também estou lendo um. Olha.

N – É o mesmo livro!?

(48) D – É.

Seu Armando (dono do quiosque) – Taí o dinheiro da semana. Essa semana foi boa mesmo.

(49) D – É. Nem choveu.

D – Qual é cara! A mina tá comigo.

Cara – Da próxima vez coloca uma placa.

(50) D – Já é.

55min.

Porteiro – Entrega é?

(51) Dé – É. Lá pro 3º andar.

Berenice – Onde essa menina mora?

D – Em Ipanema. Na Vieira Souto.

B – Você sabe muito bem o que eu acho.

(52) D – Sei. Mas agora não tem mais jeito.

Pai de Nina – Você está namorando o vendedor de coco. É verdade?

(53) N – É, pai.

Pai para Dé – Eu posso confiar em você?

(54) Dé – Pode, sim senhor.

1h21min

Dé vai pedir empréstimo numa financeira.

Dé – Preciso de mais ou menos 700 reais.

Atendente – Você tem emprego fixo? Carteira assinada?

(55) D – Tenho sim senhora.

Carlão – Tu tá falando sério, *muleque*? Tu vai casar com a princesa?

(56) Dé – Vou. Vou. É o jeito de eu ficar com ela.

Cacau (amiga de Nina) Tudo bem?

(57) Carlão – Melhor agora.

(beija mão de Cacau)

Nina – Fica aí com sua família.

Dé – Tem certeza?

(58) Nina – Absoluta! O Galo tá na paz.

Toca o telefone

(59) Pai de Nina – Alô. Sim, ele mesmo. Quem está falando?

ENSINAR A LER E ESCREVER EM L2. QUE PERFIL DOCENTE PARA ENSINAR ALUNOS IMIGRANTES?

Belisanda TAFOI²⁵

RESUMO

Nas últimas décadas, Portugal tornou-se um país de acolhimento e de integração de alunos imigrantes cujas características plurilinguísticas e pluriculturais despoletam questões e colocam desafios quer a aprendentes, (Mateus et al, 2002; Ançã, 2006; Grosso, 2008) desconhecedores do sistema linguístico português, quer a docentes. Confrontados com as dificuldades de ensino e aprendizagem de uma língua e com os currículos das diferentes disciplinas, têm surgido respostas educativas que pretendem minimizar os desafios da integração no sistema educativo, ao nível da aprendizagem da língua portuguesa e do processo de aquisição de competências essenciais na cultura autóctone.

Derivando desta realidade, apresenta-se a comunicação ancorada no trabalho de investigação realizado no âmbito do doutoramento da primeira autora, cujos objetivos são: a) perceber como se processa o acolhimento e as aprendizagens de alunos imigrantes num sistema educativo e numa língua de escolarização diferente da sua língua materna; b) identificar as expectativas, necessidades formativas e as conceções dos professores perante o ensino de Português Língua 2, que lhes permita sustentar as suas práticas e as estratégias de intervenção melhor adequadas ao perfil plurilinguístico e pluricultural dos alunos.

Nesta comunicação equaciona-se por um lado o trabalho desenvolvido em modelo de acolhimento de crianças e jovens imigrantes com línguas maternas muito diversificadas e, por outro, avança-se com informações acerca das conceções dos professores sobre o ensino de português L2, estratégias privilegiadas e necessidades de formação.

A compreensão e teorização, das realidades e dos contextos, ancoradas nos discursos dos docentes permite interpretar as suas perceções, perante a imersão de alunos imigrantes, em contexto linguístico com falantes nativos, aprendentes de português L2 e remetem para uma prática pedagógica reflexiva.

PALAVRAS CHAVE: Português como língua segunda; formação de professores; modelo de acolhimento.

²⁵ Orientadores: Prof. Dr. Luis Tinoca; Prof. Dra. Otilia Sousa
Instituição: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; UIDEF tafoi.be@gmail.com

Introdução

A aprendizagem de uma língua, enquanto necessidade premente de estabelecer comunicação com outros falantes ainda que de línguas diferentes da língua materna (LM) do sujeito, impõe que se reflita acerca de qual a percepção dos sujeitos na procura do modelo educativo mais adequado, designadamente dirigido ao trabalho com alunos imigrantes de português língua não materna (PLNM). Comunicar e ultrapassar barreiras linguísticas obriga ao questionamento acerca das metodologias que apresentam maior eficácia perante tais desafios. Dotar os aprendentes de maior confiança para a inserção num meio e numa sociedade com características que lhes são desconhecidas, em parte ou na totalidade, é outra das questões basilares na aprendizagem de uma nova língua.

Aprender português como língua segunda (PL2) remete para um campo conceptual onde se entrecruzam competências sociais, cognitivas e motivacionais com o domínio na estrutura e gramática da língua (*Leiria, 2001; Grosso, 2005; Ançã, 2006; Tavares, 2007*). As aprendizagens da estrutura gramatical apresentam-se como as de mais difícil aquisição pelas especificidades da flexão verbal e das concordâncias que os alunos evidenciam (*Santos, 1991; Oliveira, 2003; Jacinto, 2007*).

Pretende-se, com este trabalho e a partir de um corpus de dados, contribuir para a compreensão das dificuldades que os alunos imigrantes apresentam no seu percurso académico na aprendizagem de PL2 e equacionar as estratégias e metodologias para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, no reconhecimento e na prevenção dos erros que se detetam por interferência ou desconhecimento da língua (*DeKeyser, 2003*).

Destacar as concepções que os professores têm sobre o perfil, os saberes profissionais e os critérios que presidem à sua seleção para o desempenho de funções em modelo educativo turma de acolhimento, são também os objetivos principais onde esta investigação ancora e de onde emergem algumas questões.

Português L2

Portugal, país onde se centra este estudo, tem-se tornado num espaço plurilingue e pluricultural pela integração e acolhimento de imigrantes oriundos dos mais variados países com predominância dos países de expressão portuguesa (Cabo Verde, Guiné

Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Brasil) e do leste da Europa (Ucrânia, Moldávia, Rússia).

A população escolar portuguesa, até às três últimas décadas caracterizada como homogénea, alterou a configuração dominante dos contextos educativos, devido inicialmente pela vaga de imigração que desde os anos 80 com o regresso de retornados das ex colónias portuguesas (Guiné, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e mais recentemente, devido a fatores políticos, económicos e sociais, nativos de países do leste da Europa (Roménia, Ucrânia, Moldávia, Rússia) trouxeram para a escola uma nova realidade quer em termos de língua quer de cultura numa “*pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades...*” (Moreira, 2001:41). Os alunos imigrantes e suas famílias portam legados culturais e linguísticos que remetem para um conjunto de valores, de hábitos, de comportamentos e que conferem uma identidade própria tornando a sociedade em geral e os contextos escolares em particular, numa diversidade linguística e cultural que coloca desafios a aprendentes e professores na procura de modelos que dotem os alunos de “*mestria para interagir com o real (...) extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita*” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:40), e permita a aprendizagem de competências potencializadoras de crescimento linguístico que apontem para mudanças no paradigma educativo.

Remete também para conceitos de multilinguismo, encarado sob diversos pontos de vista, que segundo Souta (1997:93) aponta para a inclusão da diversidade nas práticas pedagógicas criando uma inter-relação entre as diferentes culturas em presença. Contudo, Ramos (2004:239) considera que este processo envolve ruturas e transformações que implicam “*mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias (...) e constitui um processo complexo*”.

A aprendizagem de línguas que incentive os alunos a estudarem mais do que uma língua estrangeira, diferenciando-o do conceito cada vez mais emergente de plurilinguismo, surge nas orientações do Conselho da Europa (2001) perante as questões do multilinguismo, entendida como o conhecimento de várias línguas e “*a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta) essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados;*

pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001:23).

Silva (2007:85) refere a ambiguidade do conceito destacando a integração de diversas microculturas na cultura dominante não podendo “*ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam a essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço*”.

A coexistência de diferentes identidades culturais e linguísticas despoleta tensões, conflitos, dilemas e segundo Mateus, Pereira e Fischer (2008) o não acolhimento da diversidade favorece a exclusão e a desigualdade social dos alunos imigrantes ou falantes de uma língua que não o português.

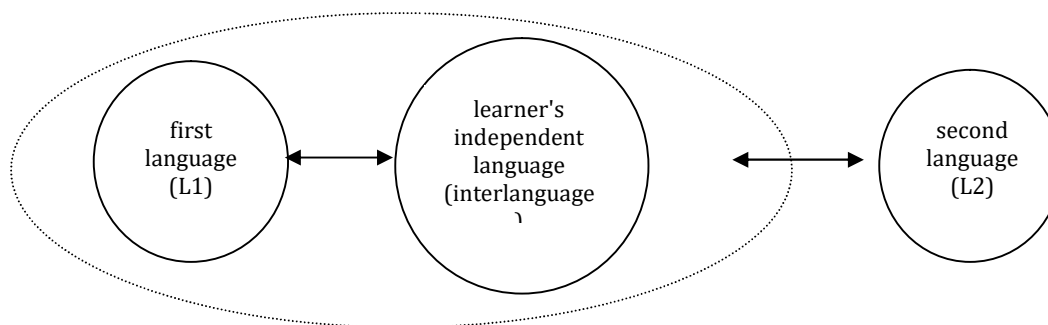
O processo de aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento por alunos imigrantes é, segundo Ançã (2004:1) entendida como “*acolhida, refúgio de casa, forte, cidade, praça*” ou ainda referenciada como língua segunda (L2) por adquirida em contexto migratório, de acordo com Aranda Soto e Madkouri (2006: 55).

Considerando a língua como o elo cultural e linguístico que vincula a inserção na sociedade e no contexto escolar, é de vital importância o domínio da estrutura linguística que aliado a fatores como o grau de conhecimento da língua em presença, ritmo de aprendizagem, convivência com falantes nativos, permita a sobrevivência e plena integração de não falantes de português na comunidade. Aprender uma língua implica apreender e compreender a cultura inerente a essa língua e comunidade. Para alguns dos alunos que integram o sistema educativo e cuja língua materna difere do português, esta aprendizagem inscreve-se no conceito de L2.

Ançã (1999:136) refere a este propósito que “*falar e viver em duas línguas e com duas línguas é efetivamente mais enriquecedor, não só em termos linguísticos, pragmáticos ou referenciais, mas sobretudo em termos afetivos*” levando a questionar de que forma deve ser o acolhimento a alunos imigrantes considerando como objetivo principal a integração e medidas de escolarização, de acordo com as características destes alunos e seu nível de proficiência linguística, visando o sucesso escolar.

A aprendizagem de uma língua acontece, geralmente, em contexto escolar, isto é num ambiente formal que abrange vários domínios: lexical, gramatical e pragmático (Ellis, 1985:6) A corroborar a teoria que remete para as similaridades existentes entre a aprendizagem das línguas maternas e estrangeiras, Cook (2001) remete para a coexistência na mesma mente, logo a definição de multicompetência enquadra as

aprendizagens em língua materna (LM) com as da língua segunda (L2), tal como exemplifica na figura seguinte:



De acordo com a figura, o aluno aprendente de uma língua não materna, permite perceber que é a partir da L2 e dos dados que dispõe, que elabora “*um sistema intermediário em relação ao sistema de referência reconstituindo os diversos sistemas de regras da língua alvo pela elaboração de uma sucessão de estados intermediários aproximativos*” (Frias, 1992:65).

A aprendizagem de uma língua implica, segundo Stern (1983:338) fatores de contexto, de características intrínsecas e das condições em que ocorre a aprendizagem, nomeadamente a exposição à língua e o domínio que apresenta sobre ela, bem como dos objetivos subjacentes à aprendizagem.

Os alunos imigrantes que chegam ao sistema de ensino português apresentam estádios diferentes de conhecimento da língua portuguesa: uns apresentam uma mestria razoável em termos comunicativos e outros evidenciam lacunas quer na comunicação oral e escrita, consoante a exposição perante o uso da língua. De acordo com Ana Oliveira (2010), a maioria dos falantes imigrantes “*são oriundos de países multilingues, como os países africanos, asiáticos ou dos Balcãs*” e com experiências de contacto com várias línguas derivados do processo de migração. Considera ainda a autora citada que a identidade pluricultural e plurilinguística torna os aprendentes com “*um background linguístico considerável sendo potenciais falantes da língua a aprender*” (Oliveira, 2010:35). Na realidade o que se observa aponta para a intenção e predisposição para a aprendizagem da língua poder ser condicionada pela valorização, pela motivação, pela persistência que evidenciam nesse processo que permita atingir uma proficiência linguística propiciador da integração na comunidade de acolhimento.

Aprender português, não se limita à imposição de aprender a língua de escolarização enquanto veículo de comunicação como de maior inserção na sociedade. Zoblina (2004:46) reforça a questão da consolidação das culturas de origem e de

acolhimento para uma integração mais equilibrada e equitativa reforçando a opinião que:

“(...) a pessoa ao abandonar a sua cultura de origem tem que adaptar-se ao novo contexto cultural que implica três aspetos: (i) a adaptação psicológica; (ii) a aprendizagem cultural (os conhecimentos e as competências sociais que permitem movimentar-se na nova cultura) e (iii) a realização das condutas adequadas”.

O aspeto mais saliente que se verifica, de forma geral, na aprendizagem de L2, pelos alunos imigrantes remete para um estágio de *exclusão* derivado do desconhecimento de aspetos de estrutura da língua, imprescindíveis para o seu percurso escolar. Também os currículos e as disciplinas que constituem o seu percurso escolar anterior à chegada ao sistema de ensino português colocam entraves, seja pela diferenciação curricular seja pelo desconhecimento de determinados conteúdos. Estas discrepâncias confrontam os professores com programas específicos e com critérios de avaliação pensados para falantes de português, desenquadrados da cultura originária dos alunos evocando situações de desânimo e de ansiedade pelos alunos imigrantes. Existem situações específicas de alunos, cujo contacto com a cultura e história do país de acolhimento é praticamente nula e ainda outras cuja aprendizagem de uma língua estrangeira não apresenta o mesmo enquadramento no sistema educativo português. Esta problemática vivida com bastante preocupação remete para a atenção da procura de soluções complementares que reforcem as lacunas das áreas identificadas como as mais frágeis. O reconhecimento da diferença por si só não faculta a integração de nenhum aluno exigindo uma interação plena e ativa.

Dos dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação verifica-se que existe, em muitos dos agrupamentos, uma maioria significativa de alunos imigrantes oriundos de países africanos de expressão linguística portuguesa mas cuja língua de comunicação com a família e com os seus pares difere do português. Ao integrarem o sistema educativo português e de acordo com o previsto nos documentos orientadores de português língua não materna (PLNM) e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é-lhes aplicada uma bateria de testes e posterior enquadramento num dos níveis de proficiência linguística: inicial (A1, A2), intermédio (B1) ou avançado (C1) a partir do qual se planificam os percursos de aprendizagens ponderando-se quais as decisões pedagógicas eficazes, que se projetem num *design* visando um melhor desempenho escolar destes alunos, reflitam a construção do

conhecimento numa perspetiva integradora e holística, rentabilizem os recursos e implementem modelos que envolvam aprendentes e docentes, corporizando as expectativas de ambos.

Turma de Acolhimento

Baseado nas premissas descritas no parágrafo anterior, surge o modelo pedagógico Turma de Acolhimento em desenvolvimento num agrupamento de escolas situado na periferia de Lisboa, que faz parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária, que permite encontrar uma resposta eficaz na integração, acolhimento e ensino/aprendizagem da língua de escolarização com a chegada ao sistema de ensino de alunos imigrantes.

Na escola portuguesa coexistem diversos modelos que pretendem dar uma resposta adequada ao perfil linguístico dos alunos de português língua não materna (PLNM), como sejam as turmas de PLNM cuja logística integra apenas alunos de um dos ciclos de ensino e ainda existem turmas designadas “ano zero” cujo objetivo se prende com a aprendizagem básica de conhecimentos da língua para no ano letivo seguinte, os alunos serem integrados em turmas de acordo com o seu ano de escolaridade.

Contudo o modelo Turma de Acolhimento, único em implementação em Portugal, foi projetado de forma a minimizar as lacunas comunicativas que a LM impede na participação em igualdade e oportunidade com os seus pares, com o contexto onde se encontram, nas relações com a comunidade envolvente e dá ênfase à sua nomenclatura: acolher. Acolher os alunos que são inseridos num país culturalmente diferente do seu de origem, balizando o crescer linguístico e pessoal de cada, criando raízes e laços, onde os pequenos nós possam ser atados ou desatados, de acordo com o percurso pessoal de cada é fundamental na conquista dos alunos primeiramente enquanto pessoas.

A maioria dos alunos pertence a meios socio económicos desfavorecidos, com baixos índices de escolaridade, regulares falantes nas línguas maternas e cuja caracterização remete para famílias monoparentais ou numerosas sem elos de parentesco entre si e a quem os alunos estão ao cuidado.

No modelo pedagógico Turma de Acolhimento adotaram-se metodologias e estratégias que consideram, para além das características dos alunos, as suas raízes culturais, idade e maturidade, o estágio de aquisição e de aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Os desempenhos ao nível da oralidade, da compreensão e produção apresentam défices por desconhecimento do vocabulário, dos conceitos, da estrutura da língua que obrigam à implementação de estratégias de ensino explícito da língua. Valorizar as aprendizagens da língua, devolve confiança nas suas capacidades de falantes minimizando a insegurança conversacional e a vergonha que sentem inicialmente.

As aprendizagens e a construção conceptual intrínseca ao processo de comunicação assentam na oralidade, balizando-se a integração no novo contexto com domínio progressivo do léxico que lhes permita desenvolvimento da competência discursiva com falantes do mesmo código linguístico, partilhando ideias e formular opiniões e responder adequadamente a questões de modo compreensível e coerente.

Relativamente ao domínio da leitura prioriza-se o desenvolvimento da compreensão leitora através de seleção criteriosa de textos de autor que interrelacionem as aprendizagens e conferem significância ao descodificar, compreender e aprender a ler.

A escrita, que implica uma correta planificação e organização das ideias, envolve processos básicos de expor os seus pensamentos, conhecimentos e saberes, com lógica, coerência articulando-se com as regras da escrita: direccionalidade, fronteira de palavra, caligrafia legível, correspondência grafema/fonema, divisão silábica e translineação e a organização da estrutura da frase.

Estes alunos com níveis de proficiência e de maturação do conhecimento da língua deficitários carecem de um trabalho sistematizado que colmate as lacunas de concordância em género e número, os tempos verbais especialmente os pretéritos, as sílabas complexas, as regras fonológicas, as correspondências grafema/fonema e transcrição dos sons sibilantes.

A integração de alunos imigrantes em modalidade de acolhimento acontece em qualquer momento do ano letivo e apresenta-se enquanto complementaridade da ação educativa (aprendizagem de português L2), pensada globalmente do ponto de vista social (integração na comunidade envolvente) e cultural (no respeito pelo outro, seus valores, crenças e hábitos culturais). Permite uma abordagem analítica e interativa não desligada nem segmentada das situações educativas, mas convergente com as

finalidades e interesses subjacente ao acolhimento destes alunos. Ser um referencial e uma ponte conducente ao sucesso escolar, é uma das metas deste modelo que acolhe alunos dos três níveis de ensino, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, com nacionalidades diversas. Este modelo iniciou-se em 2011/2012 e foi sofrendo alterações na sua logística e organização. Nos dois primeiros anos acolheu cerca de seis alunos essencialmente do 2º ciclo onde se abordavam apenas os conteúdos curriculares numa lógica de explicação e apoio às dificuldades de compreensão referenciadas pelos professores da disciplina de língua portuguesa. Posteriormente e a partir de 2013/2014 estendeu o seu campo de ação aos alunos dos três ciclos de ensino básico procurando dar resposta quer às aprendizagens de português L2 quer à adequada integração no meio, com os seus pares minimizando situações de desconforto e mal estar.

Em 2013/2014 frequentaram a turma de acolhimento nove alunos de 1º ciclo de ensino básico, dois de 2º ciclo de ensino básico e seis de 3º ciclo de ensino básico. Deste conjunto de alunos, oito eram oriundos de Cabo Verde, um da República Popular da China, um da Ucrânia, seis da Guiné Bissau e um de São Tomé e Príncipe. No ano letivo de 2014/2015 a turma de acolhimento acolheu vinte e um alunos, dos quais oito de 1º ciclo do ensino básico, onze de 2º ciclo de ensino básico e dois de 3ª ciclo de ensino básico, sendo oito alunos naturais da Guiné Bissau, oito de Cabo Verde, três de S. Tomé e Príncipe e um da Ucrânia.

A frequência da turma de acolhimento está organizada em tempos horários de acordo com os ciclos de ensino a que os alunos pertencem, isto é, os alunos do 1º ciclo de ensino básico (que engloba do 1º ao 4º ano de escolaridade) frequentam este modelo duas manhãs por semana e no restante tempo estão inseridos nas suas turmas de ensino regular. O horário da Turma de Acolhimento prevê duas tardes e uma manhã para os alunos de 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º anos de escolaridade) e de 3º ciclo de ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade) que, num dos blocos de português de noventa minutos que constituem a sua mancha horária, saem das suas turmas e frequentam este modelo pedagógico. No restante tempo letivo mantêm-se nas turmas e disciplinas que constituem o seu currículo de ensino regular.

Os alunos são sinalizados para a frequência desta turma pelos professores das turmas de ensino regular no caso do 1º ciclo de ensino básico e pelos diretores de turma no caso dos 2º e 3º ciclos de ensino básico. Podem ainda ser sinalizados pelo órgão de direção ou detetados no ato de inscrição e/ou matrícula alguns indicadores (não falantes de língua portuguesa ou falantes pouco profícuos) que permitam ao funcionário da

secretaria responsável pelo setor de alunos canalizar as suas percepções para o órgão de gestão e/ou para a docente da Turma de Acolhimento.

Formação de professores: que perfil docente para lecionar Português L2?

Se por um lado se equaciona o modelo Turma de Acolhimento, por outro, percecionam-se, a partir dos discursos dos docentes, as suas conceções sobre a metodologia mais adequada ao ensino de português L2 e quais as necessidades de formação.

Elaborou-se e aplicou-se um inquérito *online* a nível nacional, dirigido a professores dos três ciclos de ensino básico e do ensino secundário, como objetivo de percecionar quais os modelos pedagógicos de acolhimento a alunos imigrantes, de que forma se processa a aprendizagem de português L2 e qual o perfil docente que os inquiridos entendem mais adequado para lecionar com este perfil de alunos. Os domínios contemplados nos inquéritos abrangiam, para além dos dados profissionais: área de formação, tempo de serviço, habilitações e situação profissional, a caracterização dos contextos onde existem alunos imigrantes, a conceção que os professores têm sobre os modelos de acolhimento e de integração de alunos imigrantes, as vantagens e desvantagens que podem apresentar e quais os saberes e critérios que consideram os mais adequados para o desempenho desta função.

Da análise das respostas dos dados apurou-se que num universo de 104 respostas 75% dos inquiridos indicam experiência no ensino de PLN, 17% em português L2 e apenas 13% em português LE, assinalando ainda sessenta e um sujeitos não terem qualquer formação específica no ensino de alunos imigrantes.

Do universo abrangido apenas dezoito professores responderam terem formação em ensino de português L2. A formação foi realizada na licenciatura, em ações de formação de curta ou média duração, tanto presenciais como em ensino à distância. O nível de formação pode ou não conferir grau, indicando alguns terem tido essa formação em mestrado e doutoramento. Referem-se ainda a outras situações destacando prática pedagógica de ensino a alunos não falantes de português por terem incluídos nas suas turmas alunos com este perfil e não terem formação para esse desempenho.

A maioria dos sujeitos sem formação específica na área da multiculturalidade (44%), reporta para as questões da pedagogia e das metodologias que incorporaram a sua formação inicial, contínua.

Os docentes apontam o processo de ensino e aprendizagem de português L2 como múltiplos desafios do dia a dia nas salas de aula perante alunos não falantes de português que carecem de integração na língua de escolarização.

Utilizam metodologias que implementaram pela aprendizagem na frequência de ações de formação ou de cursos de média e longa duração que os dotou de instrumentos passíveis de adequar ao público com este perfil. Afirmam também que experiências práticas de convivência com outras pessoas e outras culturas lhes permite abordagem multicultural e plurilinguística.

Entendem que preconceitos, a falta de flexibilidade perante outras culturas e até o desconhecimento destas, aliados à falta de formação inicial ou contínua específica, pode condicionar o trabalho a desenvolver com os alunos imigrantes. O elevado número de alunos por turma, os diversos estilos e ritmos de aprendizagem dificultam a abordagem individual e particularizada a cada sujeito e a integração no grupo.

Relatam que experiências em curso com a formação de turmas de ensino de português língua não materna podem ser condicionadores de aprendizagem se a prática docente for de indiferença à integração de alunos imigrantes, cuja tendência a desistir perante as dificuldades é acentuada, ou pode ser facilitadora se existir uma prática individualizada e interação real com o grupo, no modo como são acolhidos e valorizados.

Os docentes apontam como grande lacuna que a formação de professores não englobe formação específica na área da multiculturalidade e que a falta de conhecimentos técnicos condicionam o processo e o desenvolvimento de competências para o ensino e a aprendizagem do português como língua não materna. Sem formação complementar a procura de soluções perante os desafios de ensinar português como segunda língua, pode tornar-se penoso, levar ao desânimo e à desistência. Uma prática imposta que remeta para a subversão dos pressupostos desejáveis de execução face aos pressupostos teóricos, a não adequação do ensino, a indiferença à diferença constituem-se obstáculos à integração dos alunos no contexto.

Os professores destacam que a escolha do docente com perfil adequado seja na vertente relacional seja nas competências científicas e pedagógicas é determinante para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Apontam ainda que se

torna difícil, perante as soluções perspetivadas nalguns contextos, dar continuidade ao trabalho com alunos imigrantes, devido a alterações derivadas do concurso de colocação de docentes nas escolas que mobiliza este grupo e impede a fixação de professores conhecedores do meio e do contexto.

Os docentes referem que os fatores facilitadores de acolhimento a alunos imigrantes relacionam-se com o ambiente escolar e o enquadramento na realidade que os rodeia, sendo desejável que a sua integração em turmas específicas, previstas na legislação constituídas por dez alunos e de acordo com os níveis de proficiência linguística permitam a abordagem dos conteúdos de acordo com os conhecimentos prévios e com flexibilidade na gestão do currículo.

Destacam que as atividades a desenvolver considerem as expectativas dos alunos e que o clima relacional seja afetivo sentindo que há quem se preocupe com eles e que os incentive na procura de conhecimento para serem cidadãos devidamente integrados na sociedade que os acolhe. Uma visão da escola mais humana, assente na valorização das diferenças, na cooperação, na partilha, na tolerância e na comunicação permite a vivência de relações interpessoais preciosas.

A existência de um ano zero que balizasse o domínio correto, progressivo e eficiente da língua portuguesa é algo desejável pelos professores mas não previsto no sistema de ensino português em conjunto com autonomia na elaboração de currículos adequados a este tipo de público. Os desafios que se colocam a docentes e a alunos são exigentes pelo investimento que provocam a ambos os intervenientes quer na reorganização das turmas e da carga horária, quer pela necessidade de adaptação a estratégias de ensino de acordo com a diagnose das competências linguísticas dos alunos perante a desmotivação de aprendizagem de uma nova língua.

A dificuldade é acrescida pela exigência de uma dupla aprendizagem a da língua de escolarização e os conteúdos curriculares, muitas das vezes desajustados da realidade de onde provém obrigando a repensar o modelo de integração.

O sistema de ensino, segundo as opiniões recolhidas, não se encontra preparado para a integração destes alunos, os currículos das diferentes disciplinas não são pensados para integrar alunos imigrantes falantes ou não de português, não respeitando a diversidade nem proporcionando uma educação baseada em ofícios, apesar de existirem cursos de educação e formação vocacional (VOC) que habilitam com equiparação ao 9º ano de escolaridade os alunos que evidenciam maiores dificuldades na compreensão da língua e da cultura de escola e na adaptação ao meio. Estes cursos de educação e

formação vocacional são concebidos de acordo com as ofertas que as escolas entendem mais adequadas ao público, desde cursos para técnicos comerciais a auxiliares de assistentes operacionais. Para que a escola deixe de ser um tormento para alguns é necessário prepará-los para aprenderem a partir das suas capacidades, valorizando os progressos adequando o programa e instituindo modelos de resposta pedagógica como a turma de acolhimento, especificando os procedimentos a ter com este público aprendiz.

Há docentes que indicam a necessidade de se ponderar a criação, na União Europeia, de um Quadro Europeu de Conteúdos ou de competências por nível de ensino que provoque mudanças estruturais aos níveis macro, meso e micro que vise a integração do aluno e a adaptação da escola à unicidade de cada aluno. Os desafios que se colocam no acolhimento e integração de alunos não falantes de português são grandes, há falta de informação sobre o novo sistema de ensino, existem protocolos desajustados, os recursos humanos e materiais escassos, devido a contenções orçamentais, podendo resultar em dramáticos custos sociais.

O acolhimento a alunos imigrantes não deve ser diferenciado dos restantes alunos mas é preciso atentar aos aspetos linguísticos valorizando-se as representações prévias de cada e a importância de aprenderem com o erro como fator inerente ao processo de aprendizagem. Noutros casos os docentes referem a existência da turma de acolhimento para os alunos que não sabem falar nada de português, onde para além da aprendizagem da língua se acolhe, integra e insere o aluno no contexto escolar e na sociedade envolvente.

Relativamente aos critérios que presidam à escolha do professor para desenvolver o seu trabalho com estes alunos, os professores indicam vários pressupostos que se estariam na base de um perfil profissional. Assim segundo a recolha de opiniões, o professor de português L2 seria alguém : a) com conhecimento da língua materna dos alunos e alguns conhecimentos de psicologia; b) disponíveis para acolher as diferenças, tolerantes, pacientes e sensíveis mas também reflexivos na procura de soluções de integração e de aprendizagem; c) com formação científica específica e gosto em comunicar; d) com espírito de abertura a outras culturas, empenhados, persistentes e com gosto pela sua profissão; e) que gostassem de desafios, motivados e cientes da grande carga de burocracia inerente à situação; f) com experiência no ensino de línguas estrangeiras ou com trabalho específico com alunos estrangeiros; g) com condições de aplicação dos pressupostos teóricos adquiridos quer nas formações quer na

prática, com permeabilidade e tempo na delimitação de metas e objetivos a atingir; h) gosto em trabalhar com este tipo de alunos que favoreçam a integração e a multiculturalidade, i) culto, empenhado e com informação de base sobre a língua portuguesa, a didática de ensino a falantes de outras línguas; j) que lecionasse e investigasse na procura de estratégias e metodologias de ensino mais assertivas para este tipo de aprendentes; k) que visse esta responsabilidade como uma oportunidade e não como uma ameaça, que seja capaz de se “*outrar*” isto é tirar partido da perspectiva do outro, adequando a sua intervenção ao grupo e promovendo a observação e “manipulação” da língua; l) que coloque o ensino numa perspectiva educação/aprendizagem global e não se centre exclusivamente nos momentos de avaliação externa; m) que tenha um coração do tamanho do mundo, aberto à diversidade e com um dom especial para lidar com estes alunos; n) que envolva os alunos na planificação e avaliação das aprendizagens, desenvolvendo uma autêntica comunidade de aprendizagem; o) docentes que já tenham sido emigrantes e estejam atentos à transição de modelos diferentes de sistemas de ensino; p) alguém que para além de ser um bom profissional tenha tido experiência de voluntariado noutros países e que tenha vivido positivamente experiências de imigração; q) que tenha o perfil definido nos documentos programáticos em vigor para o ensino de PLNM e cuja ação pedagógica seja respeitada pelo órgão de gestão da escola; r) quem se queira voluntariar para essa tarefa ao invés de ser atribuída aos docentes com menos experiência na profissão ou no contexto; s) profissional, flexível, paciente, persistente, motivador, gerador de empatia, com formação na área, ou seja o perfil que todos os docentes deviam ter.

Notas conclusivas

A preocupação subjacente a este estudo é tripla. Por um lado a compreensão e a promoção de uma forma de acolher e integrar que motive as aprendizagens dos alunos com dificuldades na aprendizagem de uma língua diferente da sua língua materna, noutra realidade social diferente da sua cultura de origem, propulsora de um desenvolvimento global harmonioso e equilibrado que predisponha para as aprendizagens escolares.

Por outro lado a necessidade de promoção e da aquisição de conhecimento linguístico que integre a aprendizagem de léxico, de estrutura de frase e concordância

nominal e flexão verbal (tempos e aspeto) que estimule as aprendizagens e o gosto dos alunos imigrantes em aprender português L2 atribuindo significância às aquisições e impeça o abandono do sistema de ensino.

Focalizando a aprendizagem de português L2, como veículo de comunicação no contexto formal e nas interações em sala de aula, nomeadamente no modelo de turma de acolhimento pelos alunos imigrantes, ponderam-se propostas de intervenção educativa e colocam-se questões: qual o modelo educativo que melhor permita a compreensão do referencial educativo que este público carece? De que modo se constrói e se apropriam do conhecimento linguístico, como o aplicam em situação formal e, quais as representações que os alunos imigrantes têm sobre este modelo de aprendizagem de português L2?

E ainda a perceção de dinâmicas e envolvimento que validem critérios de perfil docente o mais adequado a este desempenho e que todos estes pressupostos concorram para a mudança de paradigma educativo. Neste âmbito colocam-se algumas questões: de que forma a formação inicial e a formação contínua dotam os docentes de conhecimentos que lhes permita desenvolver a sua ação pedagógica com estes alunos? Quais os critérios a considerar como pertinentes na seleção de professores para o desempenho desta função? Quais os modelos e estratégias consideram como os mais adequados no processo de ensino/aprendizagem da língua de escolarização com os alunos imigrantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃ, Maria Helena (2006) “Entre língua de acolhimento e língua de afastamento”. In: XIII ENDIPE, 23-26 Abril 2006, Recife, Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM), 2006a.

GROSSO (org.), Maria José (2008) Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - da (s) Teoria(s) à(s) Prática(s). Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

MATEUS, Maria Helena Mira; Fausto Caels & Nuno Carvalho (2008) "O ensino do Português em contexto multilingue". Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna.

Parracho, S. & Sousa, O. C. (2012) Texto literário e ensino de português L2. In Garcia Benito, A. & Ogando Gonzalez (2012) . In Actas do II Encontro Internacional SEEPLU: difundir la Lusofonia) (p.276-305). Cáceres: SEEPLU, CILEM ; LEPLL

SOUSA, O.C. (2015) Textos e contextos. Lisboa: Formalpress.

TINOCA, L.; REIS, P. & ROLDÃO, M.C. (2014). The impact of teachers with graduate degrees in portuguese school system. EARLI sig Teaching and Teachers Education Conference.

A PERCEÇÃO DO HUMOR CRÍTICO BRASILEIRO POR ALUNOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTRANGEIROS (PL2E): O JOGO DE PALAVRAS EM CHARGES NA MÍDIA IMPRESSA E NA INTERNET.

Sheila MEJLACHOWICZ²⁶

RESUMO

O presente estudo propõe um trabalho de expansão de vocabulário, tendo como material de apoio o gênero textual charge. A escolha deste gênero deve-se a dois fatores. Primeiramente, ao fato de ser a charge um material com recurso visual rico, o que a torna instigadora à compreensão e à discussão de situações presentes no nosso cotidiano. Além disso, a charge é conhecida por conter, em vários exemplos, uma função crítica e de que, a partir dela, são evidenciados também o humor e a ironia. A charge não é, em todas as suas ocorrências, essencialmente crítica. Porém, mesmo que ela aparentemente apenas informe fatos recentemente ocorridos, ela sempre trará a percepção do autor em relação ao fato, o que já indica uma visão crítica. A partir dessa questão, é necessário perceber de que forma o aluno estrangeiro entende a crítica e compartilha o humor presente na charge. Deve-se observar que este aluno estrangeiro não está apenas aprendendo um novo idioma. Ele está interagindo com falantes de português como língua materna, vivenciando a cultura do país da língua-alvo, o que não é algo simples, pois o humor que é facilmente compreendido entre falantes de língua materna não terá necessariamente a mesma compreensão por parte de um estrangeiro. Assim, são necessárias duas abordagens para o desenvolvimento da pesquisa: a sociodiscursiva, a partir da teoria dos gêneros bakhtiniana (Bakhtin, 2000), passando a seguir para o Interculturalismo, focando os conceitos de cultura subjetiva e de cultura objetiva (Bennett, 1998).

PALAVRAS-CHAVE: humor; crítica; interculturalismo; português para estrangeiros

1. Introdução

O presente estudo propõe, a partir de um trabalho de compreensão de charges, auxiliar o aluno estrangeiro, tanto na expansão de vocabulário como na percepção de aspectos relacionados à cultura e ao comportamento, em nossa sociedade.

26 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea. CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: sheila.ml@globocom

Ao chegar em um novo país, o estrangeiro imediatamente associa as suas dificuldades à comunicação. A barreira do idioma é algo difícil de ultrapassar. A necessidade de, em um primeiro estágio, agarrar-se à estrutura de sua língua materna, torna a percepção da língua-alvo distante. Ao passar por essa fase inicial, começa a se sentir inserido no contexto, perde aos poucos o medo de se expressar, aprimora o vocabulário e passa a entender estruturas mais complexas e a ver que o seu conhecimento de mundo vai ajudá-lo a compreender as situações de uso da língua.

Torna-se evidente, portanto, que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou, neste caso, segunda língua, por se encontrar em imersão no país, ultrapassa o conhecimento gramatical, tão necessário, porém insuficiente para possibilitar ao aluno alcançar a competência comunicativa. Para tanto, é necessário que se unam gramática, uso, contexto e cultura, tornando, assim, o ciclo de aprendizagem completo.

O aluno, aprendiz de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)²⁷, normalmente chega ao novo país com um olhar crítico, com uma ideia pré-concebida em relação ao povo, aos costumes, com uma ‘mala’ cheia de estereótipos que julga serem todos verdadeiros, embora saiba que também é visto justa ou injustamente a partir de outros estereótipos. Aos poucos, ele começa a ultrapassar a barreira do idioma e, conseqüentemente, outros desafios começam a ser enfrentados e ultrapassados, uns com maior, outros com menor grau de dificuldade.

O grande desafio para o professor é possibilitar ao aluno mecanismos que o façam atingir a competência comunicativa, ajudando-a a ultrapassar as barreiras linguísticas e culturais.

Neste aspecto, o trabalho com charges torna-se relevante. O conhecimento do gênero textual charge leva o leitor a “direcionar o seu olhar” para uma visão crítica de um fato, segundo Koch e Elias (2011) que fazem referência à competência metagenérica (grifo das autoras):

Todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **competência metagenérica**, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.

27 PL2E – sigla criada por Meyer (2004). In Revista Palavra, no. 13, p.79:2004

A ampliação de vocabulário em um trabalho com charges é possibilitada por um campo vasto e rico de expressões metafóricas, de expressões cristalizadas e pelo jogo de palavras muitas vezes presente e que será compreendido pelo estrangeiro desde que ele esteja inserido no contexto de uso: o conhecimento compartilhado é fundamental para a compreensão da crítica, do humor e da ironia presentes em vários exemplos. A percepção e a compreensão do humor estão diretamente ligadas a questões de ordem cultural e essa questão é fundamental no ensino de línguas estrangeiras.

De acordo com Bolacio Filho (2012)²⁸, “Um tema extremamente atual no contexto de ensino de línguas estrangeiras é o do encontro ou cruzamento de culturas, entendido hoje em dia como um momento de mútua tentativa de compreensão do outro”.

O autor enfatiza a importância de transmitir, no ensino de línguas estrangeiras, informações culturais além das questões gramaticais e ele faz um questionamento sobre o humor, o riso, que é inerente ao ser humano, porém não se realiza da mesma forma (Bolacio Filho, 2012). Ele cita Laraia (2003:68-69)²⁹, que mostra como o humor é vivenciado de diferentes formas nas diversas sociedades:

Mesmo o exercício de atividades consideradas como parte da fisiologia humana podem refletir diferenças de cultura. Tomemos, por exemplo, o riso. Rir é uma propriedade do homem e dos primatas superiores. O riso se expressa, primariamente, através da contração de determinados músculos da face e da emissão de um determinado tipo de som vocal. O riso exprime quase sempre um estado de alegria. Todos os homens riem, mas o fazem de maneira diferente por motivos diversos. (...)

Bolacio Filho reforça, citando Aristóteles, que o riso é natural do ser humano e que “faz parte dos valores e das crenças de cada cultura”.

Portanto, compreender o que gera o humor em uma sociedade é perceber os aspectos culturais inerentes a ela, é compreender a própria sociedade e se sentir fazendo parte dela também.

Quanto à apresentação deste trabalho, são apresentadas cinco partes. Na primeira, a introdução contendo as linhas gerais da pesquisa. Na segunda parte, os pressupostos teóricos que norteiam o estudo e que abordam questões relacionadas ao gênero textual e aos aspectos interculturais. Na terceira parte, uma breve descrição dos

28 O autor investiga contrastivamente o humor nas sociedades alemã e brasileira a partir da análise de capítulos de duas séries de comédia da televisão dos dois respectivos países.

29 LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 16ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

aspectos metodológicos empregados e, a seguir, a análise de dados a partir dos exemplos selecionados. Na quinta e última parte são verificadas as considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Os gêneros discursivos na conceituação de Bakhtin (2000)

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin destaca a heterogeneidade dos gêneros do discurso e considera a diferença essencial entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo).

Os gêneros primários referem-se à comunicação verbal espontânea (diálogo familiar, por exemplo), enquanto os gêneros secundários estão diretamente relacionados a circunstâncias de comunicação cultural, principalmente escrita (o romance, o teatro, o discurso científico são exemplos). Os gêneros primários, tornam-se componentes do gênero secundário, transformam-se e adquirem uma característica particular.

MORAES (2009:102-103) faz citações a Bakhtin, entre elas a que ele considera que toda enunciação é um diálogo. Não há um enunciado isolado, ele é um elo de uma cadeia, ou seja, um enunciado é antecedido por outros e que, por sua vez outros o sucederão. Ela reforça que, desta forma, mais importante do que o enunciado em si, parece ser o próprio ato de comunicação, a interação e que esse ato de comunicação se dá através dos gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin, um fator bastante importante relacionado a gêneros discursivos refere-se às formas estáveis do *gênero do enunciado*³⁰. “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*³¹ (Bakhtin, 2000:301).

O domínio dos gêneros do discurso nos permite usá-los com desembaraço. Para o autor, os gêneros do discurso são tão indispensáveis para o entendimento entre os

30 *grifo do autor.*

31 *idem.*

locutores quanto as estruturas gramaticais, porém ele reforça que “eles não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria” (Bakhtin, 2000:304).

A partir dessa concepção de Bakhtin, é que pretendemos realizar este trabalho de ampliação de vocabulário, lembrando que a palavra isolada não é suficiente para a compreensão da charge. Mais do que a significação da palavra, deve-se atentar ao enunciado, a significação da palavra, às intenções daquele enunciado que o torna expressivo:

Escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado. (Bakhtin, 2000: 311)

2.2 O interculturalismo e sua importância no processo de ensino-aprendizagem de L2

Como vimos na introdução deste projeto, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente em se tratando de alunos que estão aprendendo o idioma em imersão, envolve questões que vão muito além das regras gramaticais. O processo interacional é difícil porque o estrangeiro não encontra apenas um novo idioma sobre o qual ele ainda tem pouco conhecimento. Além da barreira linguística, ele encontra outra, que provavelmente será mais difícil de ultrapassar, que é aprender uma nova cultura, muitas vezes tão diferente da sua.

É nesse contexto que entram os estudos interculturalistas, que têm como foco perceber como as pessoas ultrapassam estas barreiras impostas pela língua e pela cultura.

De acordo com Bennett (1998), o estudo do interculturalismo vem tentando encontrar uma resposta para a seguinte pergunta: como as pessoas entendem umas às outras quando elas não compartilham uma experiência cultural comum?

Nesse contexto, deve-se considerar a existência de dois tipos de cultura, de acordo com o que considera Bennett (1998), que são a ‘cultura objetiva’ e a ‘cultura subjetiva’. Juntos, estes dois conceitos se completam e permitem ao estrangeiro desenvolver, de fato, a competência intercultural, afinal, ele passa a vivenciar a nossa cultura o que, para alguns, é justamente o que esperam, enquanto para outros, pode significar um choque cultural.

Segundo o autor, a cultura objetiva refere-se ao que existe de concreto em uma sociedade, nas manifestações visíveis, como a arte, a literatura, a política, a língua, por exemplo. Já a cultura subjetiva refere-se ao que não é concreto ou visível, tais como o comportamento, os valores, as crenças, ou seja, os conteúdos abstratos dessa sociedade. Assim, ele reforça que uma pessoa pode conhecer muito sobre a história de uma cultura, mas ainda não ser capaz de comunicar-se com alguém que se origina desta cultura. Para ele, entender a cultura objetiva pode criar conhecimento, mas não vai, necessariamente, produzir competência.

Meyer (2008), reforça que no campo de ensino de segundas línguas, mais do que ensinar um código, ou seja, a gramática, deve-se também trabalhar a língua em contexto, o que significa “trabalhar com situações de comunicação”. A autora cita Singer (1998), em relação à necessidade de traduzir a mensagem que desejamos transmitir para uma linguagem cultural que a outra pessoa compreenda e aceite.

Não há, portanto, como negar a importância de uma análise interculturalista quando se trata de ensino de uma segunda língua, principalmente porque o aprendiz deseja se sentir totalmente inserido no contexto da sociedade onde ele está vivendo e isso, como vimos, não significa apenas fluência no idioma.

3. Metodologia

Neste trabalho, a análise de base qualitativa partiu de exemplos retirados da mídia impressa, particularmente de um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro (jornal O Globo), além de charges escolhidas em alguns sites, cuja descrição encontra-se após cada exemplo, na análise de dados.

Após a escolha das charges, foram selecionados alguns exemplos e trabalhados com um grupo de alunos aprendizes de português como segunda língua, de nível avançado. Os alunos trabalharam em grupos e informaram apenas o nível e o país e origem. A proposta de atividade foi de que eles identificassem na mensagem o conteúdo crítico existente em cada exemplo. Além disso, verificou-se a importância de outros aspectos, como, por exemplo, o conhecimento de mundo, para a compreensão das charges.

4. Análise dos dados

Procuramos nesta pesquisa utilizar um recurso visual rico como a charge como instigadora à compreensão, por parte do aluno estrangeiro, de situações presentes no nosso cotidiano e de como, a partir dela, vivenciamos a crítica. A charge não é, em todas as suas ocorrências, essencialmente crítica. Porém, mesmo que ela aparentemente apenas informe fatos recentemente ocorridos, ela sempre trará a percepção do autor em relação ao fato, o que já indica uma visão crítica.

Daí, surgem algumas interrogações, principalmente no sentido de perceber quem é o nosso interlocutor e de que forma ele reage e entende o que propomos (PATO, 2007). O autor avalia que uma análise na perspectiva bakhtiniana é pertinente, “pois nela o contexto e a interação entre os falantes são determinantes no processo de construção de significados”.

Como primeiro exemplo utilizado na atividade proposta, foi escolhida uma charge que faz um alerta sobre uma situação de saúde pública no Rio de Janeiro preocupante, principalmente com a proximidade do verão e sua urgência em encontrar uma solução ao problema:



(https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=458&q=charge+dengue&oq=charge+dengue&gs_l=img.3..0.1235.4516.0.526)

Em todas as verificações, o conhecimento compartilhado foi fundamental para a compreensão do jogo de palavras. A maioria, por morar na cidade já há algum tempo,

conhece os alertas em relação ao mosquito transmissor da dengue e os cuidados que devem tomar, conhecem as campanhas que são feitas para o combate da doença, o que foi um facilitador e gerou um interesse pela discussão. A partir da imagem, foi fácil perceber o jogo de palavras, com os significados diferentes da palavra “pneu”. Os alunos que não tinham o conhecimento, apenas identificaram, pela primeira imagem, o sentido da palavra e fizeram comentários mais relacionados à vaidade da mulher em relação ao seu corpo.

Um outro exemplo verificado mostra outro fator importante: algumas charges são atemporais. Nesse sentido, segue comentário feito em uma crônica de Maringoni (1996), chargista que cita a importância do fator tempo na compreensão do gênero charge ao comparar com um exemplo mencionado por ele em que trazia uma cena de Charles Chaplin :

A charge envolve mais um componente neste código com o público: o tempo. Peguemos o exemplo da casca de banana de Carlitos. A cena é universal e atemporal. Vista hoje, daqui a dez ou vinte anos, ou há vinte, quarenta anos atrás, a graça continua³².

Tendo em vista essa percepção, os alunos observaram a seguinte charge:



https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=677&q=charges+chaplin&oq=charges+chaplin&gs_l=img.12...2986.6361.0.8099.15.13.0.2.0.0.135.1125.4j7.11.0....0...1ac.1.64.img..5.10.989.vm-27Xm5bX8#imgc=12rIDNdlbXiJeM%3A

32 Humor da charge política no jornal. IN: Comunicação & Educação, São Paulo, set/dez. 1996 - (Gilberto Maringoni – chargista, quadrinhista e arquiteto formado pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP)

Na avaliação feita pelos alunos, o conhecimento de Chaplin foi importante, mas o sentido em si da palavra vagabundo foi associado diretamente ao personagem, às desigualdades sociais e às mudanças da sociedade atual.

Outro exemplo mostra como o conhecimento compartilhado ajuda na compreensão da charge, mesmo não tendo domínio do vocabulário, como de uma sigla, neste caso:



<http://horaciocb.blogspot.com.br/2010/07/charge-acelera-dilma.html>



http://www.mundopeke.com/web/picapedra/Imagens/fred_wilma_baby_car.jpg

Mesmo não conhecendo a sigla PAC³³, a associação de imagem com o desenho animado tão conhecido até hoje, aliada à representação dos personagens por figuras presentes na política brasileira auxiliaram a compreensão da crítica e o grupo achou bastante positivo o humor como seu veículo. Deve ser observado também, em termos de vocabulário, a presença da metáfora na mensagem: acelera não está se referindo literalmente ao movimento do carro, mas ao andamento das obras de infraestrutura no país e isso é percebido através do conhecimento compartilhado.

Uma outra charge abordada faz referência ao dia da sogra. Com humor, o autor da charge faz uma crítica aos relacionamentos muitas vezes complicados entre genros/noras e sogras. O trabalho com este grupo especificamente foi interessante, porque todos compartilhavam a mesma ideia. Porém, deve-se observar que a figura da sogra pode não ser vista da mesma forma em outras culturas, podendo inclusive ser vista a charge como desrespeitosa, o que levaria a um choque cultural significativo.

33 PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO, DO GOVERNO FEDERAL.

CHARGE: DIA DA SOGRA



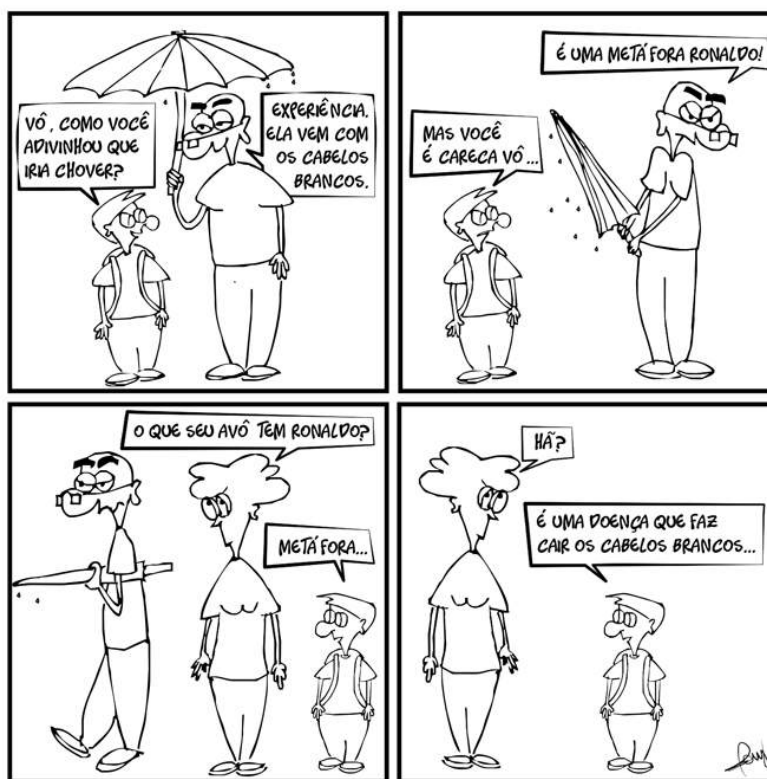
<http://www.blogdomadeira.com.br/2009/04/charge-dia-da-sogra/>

A partir da discussão sobre a questão do relacionamento familiar, os alunos criaram, em grupos, uma outra propaganda em homenagem ao dia da sogra, a partir da troca de experiências.

A última charge selecionada traz um novo elemento: a metáfora. Perceber o sentido metafórico não é o desafio maior, pois não se trata de uma questão relacionada unicamente à linguagem. A metáfora existe em nosso pensamento, em nosso dia a dia. Nós pensamos e agimos metaforicamente e, assim, transferimos o conceito, a ideia para o nosso cotidiano.

A charge abaixo mostra como esse conceito metafórico pode ser bem compreendido com o recurso da imagem. A ideia de ‘cabelos brancos’ foi facilmente associada à experiência de vida, o que leva à falta dessa compreensão por parte da criança:

Assis em: Metáfora



<http://macro20112cultura.blogspot.com.br/2011/11/metafora-descoberta-de-varias-faces.html>

5. Conclusão

A partir dos exemplos levados à sala de aula, foi verificado que o trabalho com o gênero textual charge pode ser um facilitador em aulas de línguas estrangeiras, mais especificamente, mostrou-se um material produtivo com este grupo de alunos de português como segunda língua para estrangeiros.

O reconhecimento do gênero proporcionado pelo que Koch e Elias (2011) denominam de competência metagenérica comprovou-se no trabalho com este grupo específico, que identificou logo de início que a proposta seria de comentar criticamente determinados temas. O humor também foi bem recebido, porém, deve-se reforçar a questão intercultural que pode ser um obstáculo ao trabalho com determinados temas, mas isso deve ser observado não apenas no trabalho com este gênero textual.

O fato de estarem aprendendo o idioma em imersão em nosso país, ajudou consideravelmente, por conhecerem de perto vários aspectos abordados nas discussões.

Além disso, por serem alunos de nível avançado, a compreensão do jogo de palavras, assim como do vocabulário metafórico, deu-se de forma eficiente, contribuindo para a expansão do vocabulário.

Assim, comprovou-se a eficiência do trabalho com este gênero textual, pela riqueza de conteúdo. Observou-se, também, a necessidade de avaliar, de acordo com o grupo de estudantes, questões culturais que podem ser comuns ou, ao contrário, totalmente diferentes e delicadas.

A ideia de que, como Bolacio Filho (2012) apontou em seu estudo ao citar Laraia (2003), a cultura é uma espécie de guia de comportamento em cada sociedade, deixa clara, para mim, esta preocupação. O trabalho com charges com alunos provenientes de diversas culturas será positivo, desde que sejam observadas questões que evitem choques culturais sérios.

Pode-se concluir que o trabalho mostrou-se eficiente em alguns aspectos. Primeiramente, como proposta de expansão de vocabulário para alunos de PL2E, motivada pelo jogo de palavras e pelo uso de expressões do dia a dia, como as expressões metafóricas. Além disso, a percepção do humor e da ironia como elementos de crítica presentes em nossa sociedade pode ser incentivadora para a discussão de temas importantes. Assim, a escolha do material (dos temas propostos nas charges) deve passar por um critério de seleção.

Fica, então, como proposta didática a utilização desse gênero textual, trabalho que envolve não só o ensino gramatical, como também a compreensão de aspectos importantes da sociedade na qual o aluno está inserido, o que vai contribuir para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bennett, Milton. *Intercultural communication: A current perspective*. In MEYER, Rosa Marina. 2008. *Questões interculturais entre o português do Brasil e o espanhol latinoamericano*. III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol: UNICAMP.

Bolacio Filho, Ebal.S. 2012. Humor construtivo: Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural [

Koch, Ingedore Villaça & Elias, Vanda Maria. 2011. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Maringoni, Gilberto. 1996. *Humor da charge política no jornal*. In *Comunicação & Educação*, São Paulo, set/dez. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36269/38989>.

Moraes, Luciana Salles de Bragança. 2009. *Gêneros discursivos: da teoria à prática em sala de aula de PL2E*. In: *Olhar plural trajetória comum: português para estrangeiros na PUC-RIO*. (Org.) Rosa Marina de Brito Meyer, Adriana Ferreira de Sousa Albuquerque. Rio de Janeiro: Deescubra.

Pato, Paulo Roberto Gomes. *Histórias em quadrinhos: uma abordagem bakhtiniana*. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2007. [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3523/1/2007_PauloRobertoGomesPato.pdf.]

ASPECTOS INTERACIONAIS E CULTURAIS DA ORDEM NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTRANGEIROS (PL2E) NO MEIO MILITAR

Viviane Bousada Caetano da SILVA³⁴

RESUMO

O presente estudo se propõe a analisar o ato de fala ordem utilizado por militares do Exército Brasileiro com seus aspectos interacionais e culturais subjacentes, contribuindo, dessa maneira, para uma prática pedagógica mais eficiente do ensino de português para esse determinado grupo de estrangeiros. Se a língua é o reflexo de uma sociedade ou de um determinado grupo social; se as estruturas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas aos aspectos culturais; e se esta pesquisadora atua em um contexto militar, ensinando português para militares estrangeiros em missão no Brasil, é justificável o estudo do ato ilocucionário da ordem, tão recorrente nesse grupo social baseado na hierarquia e na disciplina. Logo, qualquer professor que atue nesse contexto específico deve primeiramente aprender para depois saber transmitir a nuance e as peculiaridades desse ritual interacional nesse meio em questão. Dessa forma, para abordar o tema julga-se necessário recorrer à Teoria de Atos de Fala de Searle (1969) e à Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), além da Comunicação Intercultural de Milton Bennett (1998; 2004) e do Cruzamento de Culturas de Hofstede (2010). Para tanto, estabelece-se um estudo de base qualitativa com uma abordagem temática e metodológica que lança mão de instrumentos de observação direta ou participante e da gravação em áudio da situação investigada, tendo como informantes militares do Exército Brasileiro para análise. Como resultado, pôde-se verificar o uso das estratégias de polidez positiva e/ou negativa, a fim de amenizar o ato de ameaça à face dependendo do contexto de interação. O estudo desse aspecto interacional relacionado à linguagem é necessária para que profissionais da área comecem a refletir sobre a sua própria língua, repassem essa visão para seus alunos e desfaçam uma possível ilusão etnocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalismo, Ato de fala ordem, Ambiente militar, Português para estrangeiros

1. Introdução

O presente estudo visa a investigar como o ato de fala *ordem* se manifesta em militares do Exército Brasileiro, contribuindo, dessa maneira, para uma prática

34 PUC-RIO, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea. CEP: 22451-900 – Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: vivianebscs@hotmail.com

pedagógica mais eficiente do ensino de português para esse determinado grupo de estrangeiros.

A proposta nesta pesquisa contempla a necessidade de estudarmos mais profundamente o emprego do ato de fala *ordem* no ambiente militar e, conseqüentemente, de estabelecermos práticas pedagógicas que deem conta do ensino dessas estruturas com ênfase na cultura subjetiva³⁵ para os militares estrangeiros que aprendam o português. Quando tratamos de militares neste trabalho, referimo-nos aos oficiais da linha bélica do Exército Brasileiro.

A motivação para estudar atos de fala se originou da percepção do fato de a língua ser o reflexo de uma sociedade e de as estruturas linguísticas estarem intrinsecamente relacionadas aos aspectos culturais e interacionais. Já a motivação de estudar especificamente o ato de fala *ordem* se originou do fato de a pesquisadora ser militar, capitão de carreira da área do magistério do Exército Brasileiro e de trabalhar ministrando aulas de espanhol para militares designados para alguma missão no exterior em países hispânicos e de português para militares das nações amigas que vêm fazer algum curso em escolas militares brasileiras. Logo, se esta pesquisadora atua em um contexto militar, nada mais plausível que o estudo do ato ilocucionário da *ordem* tão recorrente nesse grupo social baseado na hierarquia e na disciplina.

A compreensão de rituais interacionais, que diferem culturalmente, é muito importante para um estrangeiro. Logo, neste contexto específico de *ordem* para um determinado grupo social, perguntamo-nos de que modo parâmetros como *poder* e *distância social*, além da variável contextual *pressa*, constituem essa interface na enunciação e como influenciam ou orientam o uso de estratégias de (im)polidez no discurso.

No sentido de entendermos melhor como ocorre o processo de formulação do ato de fala *ordem* no contexto de militares do Exército Brasileiro, bem como, de elaborarmos uma classificação pedagógica para proporcionar ao professor de PL2E ferramentas para o ensino de uma língua mais apropriada em relação ao seu contexto de uso, assegurando uma melhor competência comunicativa e, conseqüentemente, uma melhor relação social dos alunos nesse idioma, estabelecemos algumas hipóteses que conduzirão o nosso estudo: (i) a ordem no meio militar é enunciada de uma maneira direta; (ii) as ordens para militares com grande distância social e grande distância

35 Bennet, 1998 (cf. Cap 2).

hierárquica possuem elementos impositivos na enunciação; (iii) as ordens para militares com grande proximidade social e pequena distância hierárquica possuem elementos suavizadores na enunciação; (iv) os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação é urgente; (v) as ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com grande distância hierárquica; (vi) as ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com pequena distância hierárquica; e (vii) os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação não é urgente.

Com esses parâmetros, que, de acordo com as nossas hipóteses interferem no ato de dar uma ordem no meio militar, além do objetivo elencado anteriormente, pudemos identificar os tipos de ordem enunciadas, propor uma classificação desses tipos e analisar em que circunstâncias contextuais e de que maneira essas ordens são emitidas.

Dessa forma, para abordar o tema do ato de fala *ordem* em contexto militar, julgamos necessário recorrer a uma abordagem teórica de ordem interdisciplinar. Dita abordagem se baseia na relação de interface entre aspectos interculturais e aspectos interacionais e pragmáticos.

Quanto à organização do trabalho, este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, temos esta introdução com a apresentação das linhas gerais da pesquisa empreendida. A segunda seção é dedicada aos pressupostos teóricos que norteiam esta investigação. Na terceira seção são apresentados os aspectos metodológicos empregados na elaboração e desenvolvimento deste artigo. Na quarta seção temos a análise dos dados da investigação empreendida. Por último, na quinta seção, discorreremos sobre as nossas considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Aspectos interculturais

Atualmente percebemos que, além da visão estrutural e gramatical no ensino de língua estrangeira, é necessário e muito importante o trabalho com a abordagem interculturalista, já que dita visão permitirá também que o aprendiz produza sentenças

adequadas em relação a um contexto, além de aprender a se comportar adequadamente de acordo com as expectativas daquela sociedade estrangeira na qual está se inserindo.

Reunindo estes aspectos da identidade social do brasileiro, podemos, com razoável facilidade, compreender o que eles representam em relação ao uso da linguagem. O português do Brasil é – e não poderia ser de outra maneira – diverso, flexível informal, sensual. E é exatamente por causa dessa sua natureza múltipla que ensinar português para estrangeiros torna-se especialmente desafiador: quando o foco desse processo ensino/aprendizagem está colocado no comportamento social lingüístico esperado do falante de português, e não apenas em estruturas e/ou regras gramaticais, há todo um universo de conhecimento, todo um conjunto de valores, atitudes, crenças, rituais sociais a serem conhecidos, assimilados, aceitos e, espera-se, utilizados com eficiência. (MEYER, 2004, p. 80)

Sendo assim, ensinar LE é mais do que ensinar as estruturas gramaticais de uma língua em si. É passar para os alunos uma gama de dados culturais, de juízos de valores, de comportamentos e crenças que interferem na comunicação e nas expectativas interacionais. Com isso, é importante que um professor de PL2E, por exemplo, tenha o conhecimento e saiba explorar dados e ferramentas para tornar a comunicação intercultural dos seus alunos mais eficiente.

2.1.1. Cultura de alto contexto e de baixo contexto

Um conceito intercultural importante neste trabalho é o de cultura de alto contexto e de baixo contexto de Hall (1998). Na comunicação de culturas predominantemente de alto contexto a maior parte das informações não está explícita no discurso, mas nas próprias atitudes do interlocutor como na sua expressão facial, atitudes corporais, recursos prosódicos, indiretividade e mitigação do enunciado. Já na comunicação de culturas predominantemente de baixo contexto os indivíduos tendem a ser mais diretos, ou seja, as informações estão explícitas no texto. O Brasil é considerado uma cultura de alto contexto, pois os brasileiros evitam entrar em choque com seu interlocutor. Para tanto, o professor deve saber explorar em uma prática pedagógica mais eficiente o fato de o português do Brasil ser uma língua de uma cultura de alto contexto, que prefere atos indiretos, pois o brasileiro tem dificuldade de lidar com atos de fala despreferidos como uma ordem, por exemplo, tendo dificuldade de mandar de uma maneira impositiva e direta, visto que os brasileiros evitam entrar em

choque com seu interlocutor. No entanto, não necessariamente o discurso do grupo social que pretendemos estudar, o militar, seria um discurso de alto contexto, pelo menos não tanto quanto o dos brasileiros em geral.

2.1.2 Cultura objetiva e cultura subjetiva

Segundo Bennett (1998), a comunicação intercultural está baseada na diferença. A cultura de um determinado grupo se baseia em certo padrão de comportamento, valores e língua. Bennett (1998) diferencia *cultura objetiva* de *cultura subjetiva*. A primeira são comportamentos que foram estabelecidos como manifestações rotineiras em um grupo social que as singulariza, ou seja, são manifestações artísticas, econômicas, políticas e históricas de um determinado povo, por exemplo. A segunda se refere a aspectos psicológicos que definem um determinado grupo, como seu pensamento e comportamento, ou seja, seria o padrão aprendido e socializado como adequado de comportamento, crenças e valores na interação cotidiana. A compreensão da cultura objetiva gera conhecimento, mas não necessariamente conduz a uma competência lingüística, ao contrário da cultura subjetiva. Ao tratarmos de questões culturais de um ato de fala como a ordem, assunto deste trabalho, referimo-nos a aspectos da cultura subjetiva.

2.1.3. Dimensões culturais

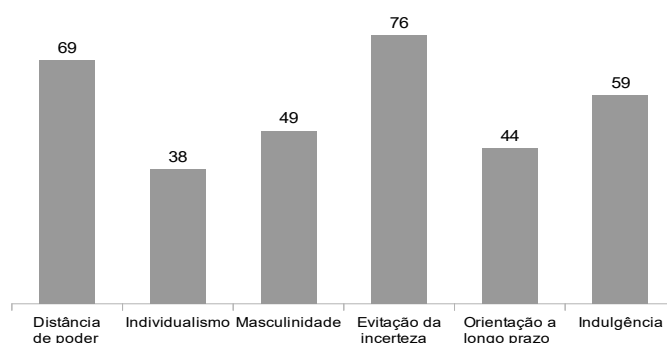
De acordo com Hofstede (2010), que desenvolveu uma pesquisa intercultural em ambiente institucional – IBM - em mais de 70 países, a cultura provê valores que vão inserir um determinado membro em um grupo social, definindo um grupo como um círculo moral. A cultura inspira símbolos, heróis, rituais, leis e outros tipos de práticas. No entanto, seu cerne está em valores inconscientes. Portanto, cultura rege tanto questões de interação em um determinado grupo quanto características advindas dessa interação como questão de autoridade, gênero, moral, expectativas e emoções. Cultura afeta os diversos âmbitos da vida, seja profissional ou pessoal e varia de acordo com o grupo social a que o indivíduo pertença, por isso Hofstede (2010) cria um modelo de dimensões culturais. Ditas dimensões são seis: distância de poder, individualismo, masculinidade, “evitação” ou aversão de incerteza, orientação a longo prazo e

indulgência. Neste trabalho somente abordaremos duas das seis dimensões citadas, por terem importância diretamente com a questão da ordem, que são a questão do poder e da avitação ou aversão à incerteza.

Com relação à distância de poder, Hofstede (Idem) afirma que seria a extensão ou a maneira como o membro menos poderoso de uma instituição de uma determinada sociedade aceita e espera que o poder esteja distribuído, ou seja, até que ponto o poder é aceito em um determinado grupo social como normal e esperado. Essa aceitação social da desigualdade de poder é definida de baixo para cima, sugerindo que a questão social do poder é endossada muito mais pelos subordinados do que pelos chefes.

Já a *evitação* ou *aversão de incerteza*, trata do grau de tolerância de um grupo social com relação à incerteza ou ambiguidade, ou seja, de como os membros dessa sociedade lidam com situações inesperadas. Segundo Hofstede (Idem), sociedades que evitam a incerteza tentam minimizar a possibilidade de tais situações com a criação de regras e leis, medidas seguras e crença de uma verdade absoluta, ou seja, são sociedades em que se tenta minimizar que um membro de uma determinada cultura se sinta ameaçado por situações ambíguas ou desconhecidas.

Com relação ao Brasil, tanto a pontuação da dimensão de distância de poder como da *evitação* da incerteza são altos, indicando que possuímos uma sociedade hierárquica e que evita situações ambíguas por meio de normas. Para ilustrar, temos o seguinte gráfico das seis dimensões culturais de Hofstede (2010) para o Brasil, disponível no *site* do referido autor, para que possamos analisar:



(HOFSTEDE, G. <http://geert-hofstede.com/brazil.html>. Acessado em 06/02/2015.)

Figura 1 – Dimensões culturais do Brasil

Com o modelo de Hofstede (2010) podemos perceber que a identidade cultural de um grupo social é definida por imagens sociais pré-estabelecidas. Isso se reflete também

na língua de interação desse grupo e na expectativa de comportamento social pré-determinada.

2.2 Aspectos interacionais e pragmáticos

2.2.1 Atos de Fala

Por tratarmos de aspectos específicos sobre Atos de Fala, unidades básicas de significação, este trabalho se baseia na teoria de Atos de Fala desenvolvida por Austin (1962), aprofundada e complementada por Searle (1969). Além disso, recorreremos a Kerbrat-Orecchioni (2001), que também trata desse assunto, a fim de descrevermos e analisarmos o ato de fala *ordem*, tema desta pesquisa.

Austin (1969) afirma que todos os enunciado são dotados de uma força ilocucionária, isto é, de um valor, de uma intenção no ato da linguagem. Afirma também existirem três tipos de atos: locucionários, que são a formulação de uma proposição; ilocucionários, que são a intenção comunicativa que temos no próprio ato de falar, ou seja, um ato social reconhecido convencionalmente como uma ordem, uma sugestão, um elogio, um agradecimento, por exemplo; e perlocucionários, que se referem aos efeitos que certa mensagem proferida pelo enunciador causa no receptor. Cabe enfatizar mais uma vez que os atos ilocucionários possuem uma força ilocucionária associada, isto é, essa força faz parte do significado da proposição, pois expressa a intenção do enunciador.

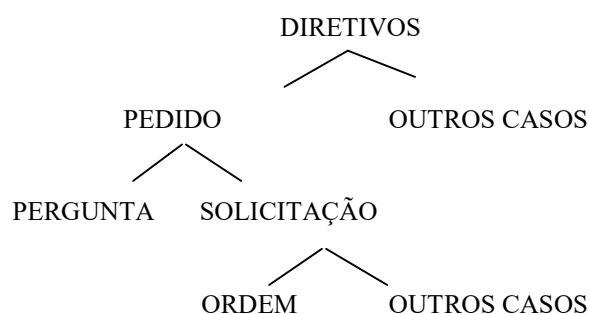
Segundo Searle (1969), com relação à teoria dos Atos de Fala, falar uma língua é proferi-los. Atos como dar ordens, fazer promessas, elogiar, cumprimentar, despedir-se, dar sugestões, desculpar-se etc, são atos de fala. Esses atos só são possíveis de acordo com certas regras de uso de elementos linguísticos. Essas regras de uso dependem de dados culturais. Para Searle (Idem), em sua análise de ato ilocucionário, devemos capturar a intenção e a convenção de aspectos relacionados com este ato. Uma das categorias de atos de fala que Searle (Idem) propõe é a de diretivas. Nas diretivas, onde se encaixam as *ordens*, o enunciador forma uma proposição (ato locucionário) e este possui uma variedade de atos ilocucionários (intenções comunicativas) para se expressar. Cada uma dessas opções carrega uma força ilocucionária. Logo, a força ilocucionária se aplica ao conteúdo da proposição (ato locucionário) para lhe dar seu valor total. O ato ilocucionário com a sua força é usado pelo enunciador baseado nos seus conhecimentos e experiência em regras socioculturais daquela língua e sociedade.

A força ilocucionária precisa preencher condições ideais para que um ato se realize com sucesso. No caso da ordem, por exemplo, uma condição essencial para que este ato se realize é que o enunciador, ao emitir uma ordem, exerça autoridade sobre o co-enunciador (premissa dada por uma condição institucional) e que aquele queira que se realize o ato em questão (condição de sinceridade). Além disso, o co-enunciador deve reunir condições para a execução da ordem como meios para tal e disposição psicológica. Se as condições de sucesso não forem reunidas, o ato de fala pode fracassar, mas não vai deixar de ser uma ordem.

Searle (Idem) também afirma que os atos de fala podem ser diretos ou indiretos. Os indiretos são realizados por meio de indiretividade através de outro ato ilocucionário. No entanto, por inferência do co-enunciador e pelo fato de os interlocutores partilharem da mesma expectativa de uso, de comportamento e de interação sociocultural em uma determinada sociedade, os interactantes sabem a verdadeira força ilocucionária em cena. Sendo assim, o ato ilocucionário indireto obtém sucesso.

Em outras palavras, não há uma correspondência biunívoca entre a forma (ato locucionário) e o valor (ato ilocucionário), já que um ato ilocucionário pode se manifestar de diferentes formas (locutório) ou, ainda, um mesmo ato locucionário, dependendo do contexto, pode ter valores ilocucionários distintos. No entanto, existe, para cada língua, certo número de formas indiretas convencionalizadas de atos de fala que os integrantes de uma dada sociedade sabem inferir de acordo com o contexto. Vale ressaltar que um ato de fala proferido indiretamente está sujeito a mal-entendidos e a negociações entre os interlocutores.

Ainda sobre a classificação de atos de fala diretivos de Searle (1969, apud Kerbrat-Orecchioni, 2005, p.99), para este, tanto a ordem quanto a pergunta são atos classificados como diretivos, pois com esses dois atos o enunciador tenta com que os outros façam algo. Sob esse aspecto a pergunta seria um caso particular de ordem, visto que seria uma espécie de “fazer” particular: o de “dizer”. Ex.: *que dia é hoje?* = *Diga-me que dia é hoje*. Contudo, Kerbrat-Orecchioni (2005) admite que convém opor o pedido de um ‘dizer’ (pergunta) ao pedido de um ‘fazer’ (solicitação). Além disso, tanto a pergunta quanto à solicitação fazem parte de uma mesma categoria: pedidos.



(Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 100)

Figura 2 – Ordem dentro da categorização de diretivos

A partir desta figura, propomos neste trabalho como contribuição própria ao tema do ato de fala *ordem*, a seguinte figura como desdobramento, na qual incluímos as categorias de ordem direta impositiva, direta suavizada, indireta impositiva e indireta suavizada, em relação à proposta original:

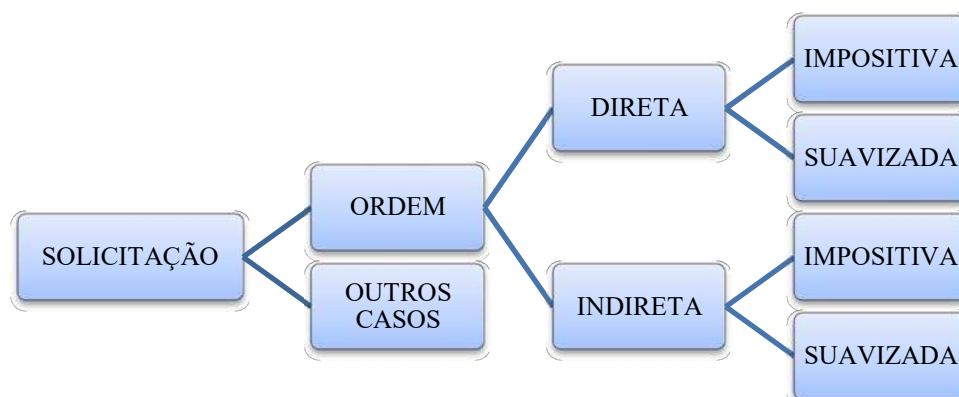


Figura 3 – Categorização dos tipos de ordem

Em resumo, o valor de um ato de fala em geral deriva da sua força ilocucionária intrínseca e da sua formulação, que pode ser mais direta ou mais suavizada. Não obstante, esse valor e poder das enunciações somente se tornam efetivos se o contexto institucional o permitir. Para tanto, no próximo item, trataremos da modalização discursiva e da teoria da polidez.

2.2.2. Modalização discursiva

Os modalizadores são elementos lingüísticos que indicam as intenções, sentimentos e atitudes do enunciador perante seu enunciado. Por meio desses elementos, verificamos o tipo de ato de fala que o enunciador deseja; o maior ou menor grau de engajamento do enunciador com relação ao conteúdo da proposição; as conclusões apontadas pelo enunciado; os possíveis encadeamentos de continuação etc, ou seja, por

meio dos modalizadores podemos perceber se o modo como aquilo que se diz foi realmente dito e quais eram as intenções comunicativas de dizê-lo dessa maneira.

Segundo Castilho (2010), podemos classificar os modalizadores de uma enunciação em três grupos: epistêmicos, deônticos e discursivos ou pragmáticos. Esses modalizadores podem ser verbos ou adjetivos. Neste trabalho, abordaremos somente os modalizadores deônticos.

Os modalizadores deônticos indicam que o enunciador considera que algo deve ou precisa ocorrer. Exemplo: Sargento, *você **tem que** abrir, abra o portão lateral*. É um estado de fatos ou ações que precisam obrigatoriamente acontecer. Nesta modalização não são importantes o valor de verdade da sentença (modalizador epistêmico) ou as reações emotivas do enunciador (modalizador discursivo ou pragmático). Segundo Castilho (2010), a modalização deôntica de um ponto de vista mais amplo se divide em quatro: obrigação, proibição, permissão e volição. Quirk et al. (1985, Apud Castilho, 2010) consideram a modalidade deôntica como intrínseca, pois há um controle humano sobre os eventos.

Com relação aos tipos de modalizadores deônticos, podemos afirmar que a matriz de obrigatoriedade expressa que o conteúdo do enunciado deve ocorrer obrigatoriamente e o interlocutor fatalmente deve obedecê-lo. Na proibição, como o próprio nome já indica, o conteúdo do enunciado é algo proibido para o interlocutor. A permissão, também chamada de possibilidade por Neves (2000), ocorre quando o conteúdo do enunciado é algo permitido para o interlocutor e lhe é facultativo realizá-lo ou não. Por fim, a matriz volitiva é um modalizador que apresenta o conteúdo como um desejo do enunciador, mas que reforça a autoridade deste e deve ser cumprido se existe relação de poder envolvida.

Ainda podemos perceber, segundo Nascimento (2010), que as enunciações marcadas por modalizadores deônticos podem ser: diretamente expressas ao interlocutor, indiretamente expressas ao interlocutor, ou inclusiva/universal. Este último, a partir do momento que o locutor se inclui no enunciado, convence o outro da obrigação, distribui tarefas e responsabilidades a todos e aproxima o seu subordinado. Acentuar ou reforçar o enunciado serve como estratégia para que o locutor mostre o seu ponto de vista ou a sua maneira de lidar com o ato de fala. Além disso, serve para que o interlocutor entenda como reagir à enunciação.

2.2.3. Polidez

Segundo Goffman (1971, pp.88-89), *ritual* é um ato convencionalizado, mecânico, que demonstra que o indivíduo respeita e considera certas regras e convenções. Já a *face* é como se fosse uma auto-imagem pública aprovada por atributos sociais. Ainda segundo este, todos vivem em um mundo de encontros sociais e, para tanto, uma pessoa pode agir de acordo com duas linhas: orientação defensiva, salvando a própria face; e uma orientação protetora, salvando a face do outro.

Na teoria da Polidez de Brown e Levinson (1978; 1987), a face é constituída de dois lados: a positiva, baseada no desejo do ser humano de ser aprovado, admirado, querido e compreendido; e a negativa, calcada no desejo de ter a individualidade respeitada, sem sofrer sanções impositivas. Logo, os participantes da interação tendem a mostrar auto-respeito, de modo a evitar comportamentos que não condigam com a imagem reivindicada; e a mostrar consideração pelo outro, sustentando sua imagem ou evitando o desmascaramento social.

No entanto, o objetivo comunicativo pode levar a *atos de ameaça à face* (AAF) por parte tanto do falante quanto do ouvinte, pois toda interação interpessoal de um indivíduo ameaça a face seja positiva ou negativa dos interlocutores. Essas ameaças são necessárias para uma efetiva comunicação e podem ser administradas pelo falante através das estratégias de polidez, que consistem na minimização das ameaças segundo: o desejo de ser eficiente; o desejo de manter ao máximo a face do ouvinte; e o desejo de comunicar o conteúdo presente no AAF. Se o desejo de manter a face do ouvinte for maior que o de ser eficiente, o falante vai desejar minimizar a ameaça de seu AAF.

Baseada em um modelo hierarquizado de estratégias de polidez, Brown e Levinson (Idem) tratam de três variáveis que influenciam na relação interpessoal e na estratégia de polidez: *poder*, *distância social* e *risco*. *Poder* seria a relação hierárquica, verticalizada entre o enunciador e o co-enunciador. Com relação à *distância social*, quanto maior a distância, relação horizontalizada, mais mitigado seria o discurso. E, por fim, o fator *risco*, é entendido como a carga ou peso contextual/cultural do conteúdo do enunciado entre os interagentes como um possível AAF, ou seja, um fator de risco.

Para produzir um ato de fala ameaçador da face como uma ordem, por exemplo, de acordo com o modelo de Brown e Levinson (Idem), o enunciador teria as seguintes opções: (1) fazê-la diretamente, sem mitigação, o que Brown e Levinson (Idem) denominaram “*bald on-record*”; (2) fazê-la por meio do uso de estratégias de polidez

positiva, ou seja, indicando de alguma maneira solidariedade pelo interactante; (3) usar mecanismos da polidez negativa que ofereçam ao ouvinte uma “opção”, protegendo a face negativa do outro ao respeitá-lo e não coagi-lo; ou (4) tirar totalmente a responsabilidade de quem deve realizar a ação através de uma performance altamente mitigada, indiretiva, que necessita de muita inferência, que Brown e Levinson (Idem) denominaram “*off-record*”.

Após esse panorama da polidez na interação, percebemos que isso somente é possível pelo fato de os interactantes compartilharem princípios interacionais baseados na cultura e na expectativa comportamental de uma determinada sociedade. Esses princípios não só nos habilitam a nos comunicar como também a fazer inferências e a nos comportar de uma maneira considerada apropriada, de acordo com a situação e a sua relação com o interlocutor.

3. Metodologia

Neste artigo tratamos da análise de um questionário passado para vinte militares do Exército Brasileiro entre oficiais, subtenentes e sargentos entre maio e julho de 2014. Esses militares eram alunos dessa pesquisadora e estavam fazendo um curso intensivo de espanhol, pois haviam sido designados para uma missão no exterior. O questionário foi baseado nas quatro situações-problema de gravações em áudio feitas com outros seis informantes, também alunos de espanhol dessa pesquisadora, entre os meses de setembro e outubro de 2012.

Em cada situação do questionário, o informante deveria marcar uma das seis opções de ordens que utilizaria. Todos os seis enunciados eram iguais para as quatro situações, a fim de que pudéssemos ter um parâmetro de comparação. As seis sentenças foram escolhidas das transcrições das gravações em áudio que tínhamos e foram, respectivamente, dois exemplos de ordem direta impositiva; dois de ordem indireta impositiva; e dois de ordem indireta suavizada. Não figurou exemplo de ordem direta suavizada, pois não foi encontrada nenhuma sentença com a estrutura verbal diferenciada para esta categoria. No *corpus* esta categoria consta da estrutura verbal da ordem direta impositiva com expressões suavizadoras de cortesia como “por favor”, “por gentileza”, “por obséquio” etc.

Para a análise do questionário foi utilizado um teste não-paramétrico para pequenas amostras, interessante para comprovação de análise de dados em pesquisas qualitativas, denominado “teste do sinal”. Este é um teste considerado não-paramétrico porque testa situações diferentes de parâmetros populacionais.

Segundo Siegel e Castelan Jr., 2006, o teste do sinal recebe esse nome pelo fato de usar os sinais “+” ou “-” em vez de medidas quantitativas. Em uma análise qualitativa, a mensuração quantitativa é inexequível. No entanto, o teste do sinal é útil quando pretendemos identificar se duas condições ou situações podem ser consideradas diferentes ou não em algum sentido. Esse teste não faz qualquer suposição sobre a forma de distribuição das diferenças encontradas. A única exigência é que dentro de cada par de condições/situações se tenha feito a combinação de acordo com as variáveis estranhas relevantes. Siegel e Castelan Jr. (2006, p.29) afirmam que:

[...] nosso procedimento é rejeitar H_0 [hipótese nula] em favor de H_1 [hipótese alternativa] se um teste estatístico dá um valor cuja probabilidade é menor ou igual a alguma pequena probabilidade, usualmente denotada por α . Esta probabilidade é chamada de níveis de significância. Valores comuns para α são 0,05 e 0,01.

Sendo assim, dentre esses dois valores comuns de referência para α , adotamos o de 0,05 e acreditamos que este valor considerado foi suficiente para a aceitação ou rejeição da H_0 nesta pesquisa.

Já as formas como o superior emitem ordens aos subordinados foram exploradas em quatro situações neste teste, levando-se em consideração as seguintes características, são elas: (1) A ordem é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; (2) A ordem é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado; (3) A ordem não é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; e (4) A ordem não é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado.

Como em cada situação são exploradas duas características essenciais, urgência na ordem e distância hierárquica – esta última conjugada com a proximidade social -, as hipóteses a serem testadas estipularam um confronto entre as situações mantendo uma característica comum e outra distinta com o objetivo de averiguar a existência de diferentes discursos/enunciados nas características distintas das situações.

Com esse instrumento, analisamos na próxima seção o resultado, confrontando, relacionando, apresentando e classificando os padrões linguísticos-comportamentais e

interacionais dos militares brasileiros com relação ao ato de fala *ordem*, levando-se em consideração diferentes contextos situacionais e fatores como urgência, poder hierárquico e distância social como ato de ameaça a face.

4. Análise dos dados

Conforme observado na proposta do questionário (cf. anexo) e mencionado na metodologia (cf. seção 3), na situação I a ordem é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; na situação II a ordem é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado, além de uma relação de amizade entre eles; na situação III a ordem não é urgente e existe grande distância hierárquica entre superior e subordinado; e na situação IV a ordem não é urgente e existe pequena distância hierárquica entre superior e subordinado. Quanto às seis opções de respostas, elas estão agrupadas duas a duas desde o tipo direto impositivo até o indireto suavizado:

Quadro 1 – Distribuição e explicação das opções de sentenças do questionário.

Tipo de ordem	Opção do questionário	Estrutura linguística	Função	Intenção
Direta impositiva	(1) Silva, <u>faça</u> isso.	Imperativo formal. Sujeito “você”.	Ordem	Ordem
	(2) Silva, <u>pega</u> lá aquele documento para mim.	Presente do indicativo - Imperativo informal. Sujeito “você”.	Ordem	Ordem
Indireta impositiva	(3) Eu <u>quero que</u> você, /.../, <u>faça</u> com que a sua equipe <u>resolva</u> esse problema...	Matriz com verbo volitivo <u>querer</u> na 1ª pess. sing. presente Ind., levando subordinada para o presente do Subjuntivo. Sujeito “eu”.	Manifestação de um desejo autoritário	Ordem
	(4) Silva, você <u>vai</u> <u>pegar</u> a sua equipe, <u>vai</u> <u>entrar</u> nas viaturas.	Locução verbal que indica ação futura Ir (presente indicativo) + infinitivo. Sujeito “você”.	Constatação de um evento futuro obrigatório para o ouvinte.	Ordem
Indireta suavizada	(5) Silva, /.../ eu <u>gostaria que</u> você <u>observasse</u> as diretrizes que foram emitidas /.../	Matriz com verbo volitivo <u>querer</u> na 1ª pess. sing. futuro do	Manifestação de um desejo suavizado – marcador de	Ordem

		pretérito, levando subordinada para o Imperfeito do Subjuntivo. Sujeito “eu”.	cortesia (Fut. Pret.).	
	(6) Ô, Silva, você <u>pode fazer</u> esse ofício para mim?	Frase interrogativa utilizando locução verbal com Poder (presente indicativo) + infinitivo. Sujeito “você”.	Pergunta, denotando um ato ilocucionário indireto de pedido.	Ordem

O resultado do teste do sinal das ordens que os militares usariam em cada uma das quatro situações-problema proposta, mencionado na seção 3, foi o seguinte:

Quadro 2 – Resultado do Teste do Sinal

Teste de Hipótese	Teste do sinal (P-valor)	Decisão
1	0,07	Não se pode rejeitar H0
2	0,50	Não se pode rejeitar H0
3	0,11	Não se pode rejeitar H0
4	0,01	Rejeita-se H0

Fonte: Pesquisa para informantes brasileiros realizada no CEP/FDC – DATA

Com esse resultado do teste, pudemos comprovar que variáveis como distância de poder, distância social e fatores contextuais como a urgência da solicitação influenciaram na escolha da estrutura da enunciação, pois depreendemos que:

(I) Os subordinados com pequena distância hierárquica e os com grande distância hierárquica recebem o mesmo tipo de ordem quando a situação é urgente, contrariando nossa hipótese inicial de que os subordinados com pequena distância hierárquica receberiam ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação fosse urgente. No entanto, esse resultado se mostrou próximo ao limiar, pois ficou em 0,07;

(II) As ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com grande distância hierárquica. Podemos afirmar que houve uma preferência pelo tipo de ordem mais impositivo, ou seja, ordem direta impositiva com o presente do indicativo e ordem indireta impositiva. O uso do Imperativo formal teve certa escolha no contexto de urgência, mas nenhuma escolha no de não urgência. Neste contexto de grande distância de poder houve a preferência por ser claro e objetivo, não deixando muita opção para o interlocutor;

(III) As ordens em situação sem urgência e em situação com urgência são do mesmo tipo, quando são direcionadas a subordinados com pequena distância hierárquica. Constatamos que houve uma preferência pelo tipo de ordem indireta suavizada por meio de pergunta em forma de pedido independente da urgência. Como

as situações ainda envolvem diferença de poder, o interlocutor deve inferir que se trata de uma ordem, e que mesmo que o enunciador lhe dê opções, é por solidariedade, minimizando o AAF envolvido na interação. O que importou mais no discurso foram as variáveis alta proximidade social e pequena distância hierárquica, fazendo com que o enunciado fosse indireto; e

(IV) Os subordinados com pequena distância hierárquica recebem ordem mais suavizada que os de grande distância hierárquica, quando a situação não é urgente. Houve uma preferência de uso para o grupo de grande distância hierárquica de ordens diretas e indiretas impositivas, excetuando-se as com o Imperativo. Já a preferência de uso para o grupo de pequena distância hierárquica e grande proximidade social foram as ordens indiretas suavizadas por meio de pergunta em forma de pedido.

Em suma, a ordem no meio militar tendeu a ser enunciada de uma maneira clara e objetiva nas situações que envolviam grande distância hierárquica, pois essas ordens possuíam elementos impositivos na enunciação, seja por meio do ato ilocucionário ordem ou por um ato indireto convencionado como ordem na sociedade brasileira. Isso confirmou a nossa hipótese de que as ordens para militares com grande distância social e grande distância hierárquica possuem elementos impositivos na enunciação.

Já as ordens para militares de pequena distância hierárquica e grande proximidade social tenderam a ser enunciadas de maneira indireta, mitigada e com necessidade de inferência, pois essas ordens possuíam elementos suavizadores da enunciação, comprovando que as ordens para militares com grande proximidade social e pequena distância hierárquica possuem ditos elementos.

Quanto ao fator contextual urgência e não urgência, combinado com a distância de poder e social, corroborou a uma gradação de mais ou menos diretividade na escolha do enunciado. Com isso, a nossa hipótese de que a ordem no meio militar é enunciada de uma maneira direta foi parcialmente comprovada, pois depende da situação e do contexto, mesmo nesse meio.

Nos dados também observamos a questão do rechaço ao uso do imperativo e a preferência, em detrimento, pela ordem direta com o presente do indicativo. Isso se deve ao fato de que, além da forma com o imperativo, na maior parte do Brasil, impor uma formalidade no registro de uso, impõe também uma atitude de mais autoritarismo. Por essa razão, existe a preferência pelo uso do presente do indicativo em substituição ao Imperativo, já que traz uma maior informalidade ao registro da fala e também certa modalização do autoritarismo e ameaça a face imposta por uma ordem direta.

No entanto, observamos também que, para ordens em situação de urgência para subordinados com grande distância hierárquica, 25% dos informantes disseram que enunciariam a ordem com o imperativo. Com a introdução do fator pressa nesse contexto de relação de trabalho estaria justificado, de certo modo, este uso, pois essas regras fazem parte desta comunidade de prática nessa situação.

Com relação à questão da ordem indireta impositiva, observamos uma preferência de escolha, assim como a direta com presente do indicativo, nas ordens para subordinados com grande distância hierárquica com ou sem urgência. Isso se deve ao fato de que se optou pela clareza da mensagem, sem necessidade de inferência do interlocutor, como uma lista de instruções para execução. Esse ato, apesar de objetivo, é indireto, pois os enunciados ocorreram por meio de asserções de futuro próximo a serem executadas pelo interlocutor e de desejos autoritários do enunciador. Como existe distância de poder, este ato indireto é convencionado neste meio como uma ordem a ser providenciada por quem a ouve. Este tipo de ordem, por ser impositiva, não foi a preferência de uso para os subordinados com baixa distância de poder.

Por último, observamos nos dados do teste do sinal que a questão da ordem indireta suavizada por meio de pergunta em forma de pedido foi a preferência de uso para ordens a subordinados de pequena distância hierárquica e alta proximidade social. Isso se deve ao fato de o superior lidar com o seu subordinado próximo na base da cooperação, sem que este se sinta coagido. Por essa escolha na interação, o interlocutor julga que a proteção da face é mais importante que o conteúdo impositivo da mensagem. Porém, esse subordinado partilha das convenções e expectativas de comportamento deste grupo social e infere que a solicitação, apesar de ser solidária e oferecer uma pretensa opção, deve ser cumprida.

Em contrapartida, podemos afirmar que houve um rechaço pelo uso da ordem indireta suavizada com o volitivo no futuro do pretérito em todas as situações, independentemente de poder, distância social ou pressa. Ocorreu essa baixa incidência, pois se trata de um marcador de muita polidez para uma ordem, dando margem a muita opção ao interlocutor e precisando de muita inferência de um subordinado de grande distância hierárquica. Por outro lado, é desnecessária toda essa cortesia e formalidade no trato para um subordinado próximo. Sendo assim, o uso do futuro do pretérito, que a gramática considera como o máximo de polidez e cortesia, foi rechaçado nas enunciações de ordens nesse ambiente.

Resta-nos enfatizar que nessa análise de dados mostrou-se fundamental a análise da função, da intenção comunicativa e do emprego dos tipos de ordem dentro de um determinado contexto e tipo de relação existente entre os interagentes. Com isso, ratificamos que o ato de aprender uma língua não ocorre somente por meio da memorização de estruturas sintáticas e vocabulário, mas também através do aprendizado de como devemos interagir e nos comportar por meio do idioma. Essas expectativas fazem parte da cultura subjetiva de um povo de baixo ou alto contexto, além dos grupos sociais de dada sociedade. Tanto o professor como o aluno, ao se conscientizarem do ensino/aprendizagem desses aspectos, poderão navegar melhor nos pormenores da língua alvo.

5. Conclusão

Este trabalho teve como objetivo classificar o ato de fala *ordem* utilizado por militares do Exército Brasileiro com seus aspectos sociointeracionais e culturais subjacentes. Para atingir este objetivo geral, propusemos uma classificação própria de tipos de enunciados de ordem e confeccionamos, aplicamos e analisamos um questionário com os referidos enunciados, retirados de gravações em áudio, sobre quatro situações-problema.

Acreditamos que uma explicação para o problema levantado nesse trabalho foi inteiramente contemplado, à medida que na análise de dados conseguimos identificar os elementos lingüísticos e os padrões de diretividade e indiretividade nas ordens enunciadas por militares; conseguimos confrontar o ritual da ordem tomando por base a distância de poder e a proximidade social entre os interlocutores; relacionamos, de acordo com a distância de poder e a proximidade social entre os interlocutores, as diferenças ou semelhanças lingüísticas das ordens no meio militar; confrontamos o ritual da ordem tomando por base o contexto situacional de urgência e não urgência entre os interlocutores; e conseguimos relacionar, de acordo com contexto situacional de urgência, as diferenças ou semelhanças lingüísticas entre as ordens no âmbito militar.

Pesquisas futuras nessa mesma área e de acordo com a nossa proposta de categorização vão enriquecer e contribuir ainda mais para o tema proposto. Dessa maneira, evitamos o esquecimento de que, ao aprender uma língua estrangeira, o homem se torna um membro de uma determinada comunidade lingüística estranha a sua

original, e começa a refletir sobre a língua do outro e a sua própria língua. Ensinar uma língua estrangeira, em particular PL2E, é também ensinar o funcionamento dos atos de fala e de suas expectativas na interação. É ensinar o conjunto de regras pragmáticas nas estruturas formais desses atos e o seu valor ilocucionário, além do seu uso adequado de acordo com o contexto, o tipo de relação dos interactantes e as expectativas culturais. Todos esses aspectos foram levados em consideração nesse trabalho, pois sem eles estamos expostos a mal-entendidos quando estabelecemos contato com estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. 2ª ed. Cambridge: University Press, 1975.

BENNETT, M.J. (Ed.). *Basic Concepts of Intercultural Communication: selected readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press, 1998.

_____. Becoming interculturally competent. In: *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.

BROWN, P; LEVINSON, S.C. Universals in language usage: politeness phenomena. *Question and politeness*, Cambridge: University Press, 1978.

_____. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: University Press, 1987.

CASTILHO. A. T de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Relations in public: microstudies of public order*. Middlesex UK: Penguin Books, 1971.

HOFSTEDDE, Geert et ali. *Cultures and organizations: software of the mind*. 3ª ed. New York; Chicago; San Francisco: McGraw-Hill, 2010.

_____. Cultural Dimensions. Disponível em: <<http://www.geert-hofstede.com/brazil.html>>. Acesso em: 06 fev. 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso*. Trad. Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

MEYER, R. M. de B. Should I call you a senhora, você or tu? – dificuldades interacionais de falantes de inglês aprendizes do português do Brasil. In: _____. (org.). *Palavra nº13: português como segunda língua para falantes de inglês*. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2004. P. 79-87.

_____. Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão cultural. In: MEYER, R. M. de B.;

ALBUQUERQUE, A. (Org.) *Português para Estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. P. 13-34.

NASCIMENTO, E. P. do. *A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas*. Fórum lingüístico, Florianópolis, v.7, n.1 (30-45), jan-jun, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, M. do C. L. Polidez e interação. In: CALDAS-COULTHARD, C.R. & SCLIAR-CABRAL, L. *Desvendando Discursos. Conceitos básicos*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. P. 197-224.

SEARLE, John R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Trad. Sara Ianda Correa Carmona. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2006.

ANEXO – PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

Marque um X na resposta que julgar mais adequada:

(I) Imagine-se dando uma ordem a um subordinado. Esta ordem é urgente.

Atenção: Existe uma grande distância hierárquica entre superior e subordinado.

Como falaria nesse caso?

1. Silva, faça isso.
2. Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. Eu quero que você, /.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?

1 2 3 4 5 6

Por quê?

- Muito impositiva
- Impositiva
- Suavizada
- Muito suavizada

(II) Imagine-se como um superior dando uma ordem a um militar da mesma patente que a sua. Esta ordem é urgente. **Atenção:** Os dois militares trabalham juntos há muito tempo e são amigos.

Como falaria nesse caso?

1. Silva, faça isso.
2. Silva, pega lá aquele documento para mim.

3. Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?

1 2 3 4 5 6

Por quê?

- Muito impositiva
- Impositiva
- Suavizada
- Muito suavizada

(III) Imagine-se dando uma ordem a um subordinado. Agora, esta ordem **não** demanda urgência. **Atenção:** Existe uma grande distância hierárquica entre superior e subordinado.

Como falaria nesse caso?

1. Silva, faça isso.
2. Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?

1 2 3 4 5 6

Por quê?

- Muito impositiva
- Impositiva
- Suavizada
- Muito suavizada

(IV) Imagine-se como um superior dando uma ordem a um militar da mesma patente que a sua. Agora, esta ordem **não** demanda urgência. **Atenção:** Os dois militares trabalham juntos há muito tempo e são amigos.

Como falaria nesse caso?

1. Silva, faça isso.
2. Silva, pega lá aquele documento para mim.
3. Eu quero que você,/.../, faça com que a sua equipe resolva esse problema...
4. Silva, você vai pegar a sua equipe, vai entrar nas viaturas.
5. Silva, /.../ eu gostaria que você observasse as diretrizes que foram emitidas /.../
6. Ô, Silva, você pode fazer esse ofício para mim?

Qual alternativa não usaria nessa situação?

1 2 3 4 5 6

Por quê?

- Muito impositiva
- Impositiva
- Suavizada
- Muito suavizada

A CRÔNICA ESPORTIVA: COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL PARA O ALUNO INTERNACIONAL

Isabel Cristina POZZI³⁶

RESUMO

A motivação para esta pesquisa foi influenciada pelo fato que percebemos que quanto melhor é a convivência do estrangeiro com os brasileiros melhor também será o seu aprendizado. Este aprendizado será mais prazeroso quanto mais inserido na sociedade brasileira estiver o aluno internacional.

Sendo assim, escolhemos o futebol como sendo esta ponte que vai permitir ao aluno internacional fazer amigos brasileiros com mais facilidade, conversar no bar, na praia, no restaurante com quem estiver perto dele e se adaptar melhor à nova sociedade onde ele está vivendo. Iremos analisar a crônica de futebol sob a ótica funcionalista e destacando as expressões metafóricas e usaremos com base da nossa análise de dados os conceitos de Lakoff & Johnson.

PALAVRAS-CHAVE: Interação social; futebol; aprendizado e linguagem coloquial

Introdução

A motivação desta pesquisa foi influenciada pelo fato de que percebemos que quanto melhor é a convivência do estrangeiro com os brasileiros melhor também será o seu aprendizado. Este aprendizado será mais prazeroso quanto mais inserido na sociedade brasileira estiver o aluno internacional.

Sendo assim, escolhemos o futebol como sendo esta ponte que vai permitir ao aluno internacional fazer amigos brasileiros com mais facilidade, conversar no bar, na praia com quem estiver perto dele.

Escolhemos como tema da nossa pesquisa a análise da crônica de Paulo Cezar Caju no caderno de esportes do Jornal “O Globo” – veículo que representa bem a mídia escrita carioca. Paulo Cezar foi o primeiro jogador brasileiro a ser vendido para Europa,

36 Isabel Cristina Pozzi – Especialização em Português para Estrangeiros e graduação em Letras Português/Inglês concluídos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Email: isabelcpozzi@gmail.com

logo após a Copa de 70, jogando na França por alguns anos, no time Olympique de Marseille. O comentarista coloca toda sua energia e experiência nos seus comentários semanais sobre o esporte favorito dos brasileiros.

A escolha do tema – o discurso esportivo – para a pesquisa foi motivada pelo fato de as crônicas esportivas serem bem mais informais do que as demais matérias dos jornais. As crônicas usam um registro bem coloquial ao se dirigirem ao seu leitor que algumas vezes são semelhantes às conversas de botequim. Apesar de informalidade o texto é bastante intenso e autoral. Portanto pretendemos destacar e definir as expressões metafóricas existentes no discurso da crônica de Paulo Cezar.

Por que escolhi a crônica? Transcrevemos aqui parte do artigo de Clarice Reischstul³⁷ para a Folha de São Paulo: “A crônica é um texto que fica entre a literatura e o jornalismo. Pode-se escrever sobre as experiências pessoais do autor e adicionando a elas algumas pitadas de ficção. A crônica é um gênero literário de redação curta e de leitura leve”

Relevância da pesquisa

Acreditamos que a relevância da nossa pesquisa para o estudo de PLE está baseada no fato de o futebol ser um esporte venerado pela grande maioria dos brasileiros e o aluno internacional para se sentir adaptado ao mundo carioca/brasileiro precisa conhecer esta faceta tão característica da rotina da cidade. Como as crônicas do Paulo Cezar usam efeitos linguísticos e referências ao cotidiano carioca/brasileiro, percebemos que o aluno estrangeiro recém-chegado talvez não alcance as entrelinhas da mensagem que o cronista quer transmitir ao seu leitor. Por esta razão, consideramos válida a nossa pesquisa que certamente irá enriquecer o vocabulário e a expressão oral e escrita do estudante internacional bem como esclarecer o contexto situacional que envolve o futebol como um todo.

A nossa pesquisa tem base de análise qualitativa visando destacar e detalhar as peculiaridades da linguagem utilizada pelo comentarista, dando ênfase às expressões metafóricas.

37 Clarice Reischstul é colunista da Folha de São Paulo, escreve sempre aos domingos.

Fundamentação teórica

A crônica é uma voz de opinião, portanto um discurso que busca a interação com seu ouvinte/leitor nos moldes das teorias funcionalistas e da análise do discurso. Vamos nos apoiar principalmente na visão de Neves (1997) com sua proposta da Gramática Funcional e nas ideias de Lakoff e Johnson (2002) sobre a **Teoria da Metáfora Conceptual** para fundamentar nossa pesquisa.

Iniciamos com a colocação de Neves (1997) sobre como o discurso influencia a gramática e vice-versa. “As reflexões de base funcionalista propõe estudar as relações entre o discurso e a gramática”. Neves reforça sua posição citando Du Bois³⁸ (1985) que nos explica com clareza: “a gramática molda o discurso e o discurso molda a gramática” e continua “ a gramática é feita a imagem do discurso, **mas** o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática”. Podemos então concluir que a gramática e o discurso são como o carro e a roda precisam estar juntos para fazer um universo harmonicamente dinâmico. Um sem o outro não consegue existir em plenitude.

Caldas-Coulthard³⁹ define com sabedoria o contexto e iremos precisar desta definição durante a nossa análise de dados. A autora nos propõe pensar o contexto e o discurso de forma clara e estabelecendo a relação entre eles: “todos os discursos estão localizados em contextos sociais.” (2007).

“Textos, gêneros e discursos são maneiras de falar, escrever e agir sobre o mundo. Através dos discursos, construímos as práticas sociais que, por sua vez, nos constroem como membros de uma sociedade e como indivíduos.”

Qualquer texto cria e depende da relação entre a escritora/falante e a leitora/ouvinte e o significado textual depende desta relação – não somente do que a escritora escreve, mas também da interpretação feita pela leitora.

Este é um ponto muito importante. (ibidem)

Outra definição que entendemos como muito importante é a de Halliday⁴⁰ sobre contexto, onde o teórico apresenta o contexto e o texto como dois aspectos do mesmo processo. Sua definição de contexto é excelente porque sintetiza tudo que já ouvimos sobre o assunto: “contexto é o que vem com o texto, o que acompanha o texto, o ambiente no qual o texto foi produzido ou onde ele foi colocado. O contexto é como

38 Du Bois, J.W. – Competing Motivations In: Haiman. J. (Ed) Iconicity in Syntax; Amsterdam, John Benjamins; 1985, p.345-65.

39 Carmem Rosa Caldas Coulthard- Desvendando Discursos –conceitos básicos – Editora da UFSC – Florianópolis, 2007.

40 Michael Halliday – Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.- Deakin University Press, Australia, 1985.

uma ponte que leva o texto até a situação onde ele acontece, onde ocorre⁴¹”. A definição de Halliday (1985) será a base para podermos analisar o momento que vive o futebol brasileiro, um momento delicado, onde estamos quase perdendo o nosso status de melhor do mundo. Se não ganharmos a Copa de 2018, continuaremos pentacampeões, mas não seremos mais únicos nesta posição privilegiada. Corremos o risco de sermos alcançados pela Alemanha ou pela Itália. A primeira dispõe atualmente de uma equipe tecnicamente perfeita, onde o conjunto pesa mais que os talentos individuais dando a ela chances de repetir o desempenho brilhante de 2014 em 2018. A Itália está em posição menos vantajosa, portanto será uma ameaça menos importante ao Brasil na Copa de 2018.

E complementando a nossa fundamentação, destacamos as ideias de Lakoff e Johnson (2002) que salientam a importância da metáfora na forma de pensar e se expressar do homem contemporâneo. Segundo os teóricos, a metáfora está inserida na nossa vida cotidiana de tal modo que ela nos parece invisível. O homem moderno se utiliza das metáforas para construir seus enunciados na situação comunicativa seja ela escrita ou oral. A metáfora pode ser encarada como “*ingrediente*” da produção linguística cotidiana do ser humano. Ela faz parte do DNA da linguagem coloquial, saindo do seu pedestal de realeza literária e retórica para entrar na comunicação diária. Como reforça Lakoff: “Nosso sistema conceptual e ordinário, em termos do qual, não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Estes conceitos governam a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais”. (2002)

Lakoff analisa detalhadamente uma metáfora bastante comum na nossa sociedade – **Discussão é guerra** – quando discutimos usamos todos os termos utilizados por um conflito militar. Comumente, ouvimos:

- a) Os argumentos dela são indefensáveis.
- b) Destruímos sua argumentação.

Ao lermos o exemplo A percebemos que **os argumentos** se assemelham às fronteiras ou territórios fora de alcance que se tornaram indefensáveis. E no exemplo B **destruímos** sua argumentação nos remete a imagem de estarmos destruindo os submarinos ou talvez a cavalaria do inimigo. O conceito de inimigo/adversário está muito presente na discussão na nossa cultura. Usamos os termos bélicos quase sem perceber e temos dificuldade de pensar na palavra discussão sem evocar o conceito de batalha, de disputa.

41 Tradução nossa do original em inglês.

O conceito de guerra/batalha usado de forma metafórica é bastante comum nas crônicas esportivas onde o time adversário se comporta como inimigo dentro do campo. As torcidas organizadas igualmente se consideram inimigas umas das outras. A disposição das torcidas no Maracanã (estádio carioca mundialmente famoso) é digna de um plano de ataque, elas são separadas por cerca e recebem policiamento ostensivo durante os jogos reafirmando o conceito metafórico de que o torcedor do outro time é meu inimigo mortal. As torcidas inglesas e alemãs também se comportam de forma semelhante. Existe uma atmosfera de violência e rivalidade nos jogos de futebol profundamente associado ao conceito de guerra. Futebol também é guerra, veremos isso a seguir na análise de dados e como este conceito tem influência marcante nas crônicas esportivas e como o futebol como é importante veículo de interação social no Brasil.

Análise de dados

Usaremos como corpus a crônica “Apresentar armas. Sentido!” publicada no Jornal “O Globo” com o objetivo de destacar as expressões de efeito metafórico e outras expressões de cunho popular da linguagem coloquial do português carioca. Vamos acrescentar a esta análise os conceitos de contexto como roupagem situacional do discurso onde será enfocada a atmosfera de fracasso da seleção brasileira. Este contexto de insatisfação e indignação permeia a escrita polêmica do cronista escolhido.

Referente à noção de contexto, podemos considerar as crônicas de Paulo Cezar dentro da dimensão macro afinal ele escreve para um dos jornais mais importantes do país e do Rio de Janeiro. Agora quanto ao gênero da crônica esportiva, classificaremos como bem define Branca Telles Ribeiro⁴², a crônica do PC “é um papo solto, uma conversa informal”.

Neste item, vamos analisar a crônica de forma detalhada, destacando os eventuais efeitos de linguagem e algumas expressões metafóricas que o autor se utilizou para chamar atenção do leitor. Pretendemos ainda esclarecer o contexto situacional do futebol e sua importância e atualidade na vida cotidiana do carioca. Paulo Cezar escreve num estilo bem autoral, expressando sua emoção e chamando o leitor a refletir com sobre o tema publicado.

42 Branca Telles Ribeiro – A noção de Contexto na Análise do Discurso In: Desvendando discursos: conceitos básicos. Editora da UFSC, Florianópolis, 2007 (p.45-79)

Análise da crônica- Apresentar armas! Sentido!!!! – 25.09.2014 – anexo 1

O título remete ao chamamento do exército – Apresentar armas! – O cronista está comparando o time da seleção a uma equipe militar. Esta situação foi gerada por causa do corte do jogador Maicon que chegou atrasado aos treinos, atraso causado por uma falha na comunicação entre ele e o técnico Dunga. O fato levou a dispensa do jogador da equipe brasileira. Paulo Cezar aponta com clareza a associação comparativa do time esportivo com uma equipe de comando militar e finaliza o primeiro parágrafo, dizendo que os oficiais preferem os uniformes camuflados que são usados em campos de batalha para confundir o inimigo. Nessa crônica temos ressaltada, de forma enfática, a metáfora segundo os conceitos de Lakoff e Johnson (2002) onde a ideia de comparação “de vivenciar, de experimentar uma coisa no lugar da outra”. O futebol é um esporte onde o único equipamento em campo é a bola disputada de maneira acirrada pelas duas equipes e o gramado se transforma num campo de batalha no texto em análise pelo uso dos termos pertinentes ao universo militar. O cronista não se refere aos diretores da CBF e sim os nomeia como oficiais, termo genérico para denominar o conjunto de membros do exército.

O autor fortalece a ideia do regime militar novamente no segundo parágrafo - “Maicon, meia volta, volver! ” – Outra ordem militar bastante comum nos quartéis. A expressão “**Meia volta, volver!** ” É uma voz de comando militar que ordena ao soldado/oficial que faça sua marcha em sentido contrário. No caso do texto, “**Meia volta, volver**” foi a ordem dada a Maicon para voltar para casa assim que chegou para o treinamento da seleção em virtude do atraso de 11 horas.

A seguir, Paulo Cezar, escreve “**estamos a léguas de distância de nossos adversários – e observamos a Alemanha e a Espanha pelo retrovisor**”. Na sentença grifada, o cronista acentua a característica da disputa mundial de futebol com uma corrida de carros onde nós, brasileiros, por sermos pentacampeões, estamos percebemos a aproximação rápida da seleção alemã, que já alcançou o título de tetracampeão da mesma forma que a Itália. Os adversários alemães e italianos estão se aproximando e ameaçando a posição, até então, exclusiva da seleção brasileira com os cinco títulos conquistados. O cronista salienta a diferença marcante de desempenho entre as equipes mundiais para enfatizar esta ideia; ele escolheu o substantivo **léguas** e não quilômetros por ser léguas um vocábulo que era usado nos tempos antigos onde os camelos eram animais de transporte e andavam léguas pelo deserto. O vocábulo “**légua**” tem como

definição no dicionário: Medida itinerária antiga, de valor variável. Léguas quilométricas, léguas de 4 km.

Logo, concluímos que a nossa seleção está quatro vezes mais distante da capacidade técnica dos adversários alemães e italianos. A opinião do autor reflete que estamos com chance, *estamos longe, bem longe de* conquistar o campeonato em 2018 na próxima Copa que irá se realizar na Rússia. Nesse trecho, percebemos o jogo de futebol sendo comparado a uma corrida de automóveis, onde nós, brasileiros, ainda mantemos uma pequena vantagem, mas nossos adversários ameaçam tirar nossa posição de vantagem. O campeonato mundial aqui é visto como uma disputa automobilística, onde algumas equipes tentam ocupar o lugar de destaque que até então pertencia, somente a nós brasileiros, com folga. Entretanto, o resultado da Copa de 2014 colocou a seleção brasileira numa posição vulnerável, se não for campeã em 2018 e o título ficar com a Alemanha ou Itália, o Brasil perderá a exclusividade de ser o único pentacampeão mundial.

No final do segundo parágrafo, o cronista salienta que Neymar não receberia o mesmo tratamento do colega Maicon porque o primeiro tem mais “**estrelinhas no ombro**” – fazendo referência às patentes do exército que são marcadas por estrelas - 4 estrelas e 5 estrelas – nas categorias, respectivamente, de general e marechal. Novamente, nesta passagem o autor abusa da metáfora do futebol como um centro de comando militar ao citar as distinções de patentes marcadas pelas estrelas na lapela da farda como acontece nas forças armadas.

Outra expressão clara de referência militar é “**preparar, apontar, fogo**” utilizada nos comandos militares, durante os períodos de guerra, quando os soldados estão preparando a artilharia para atacar o inimigo. Esta expressão, algumas vezes, é proferida por comentaristas quando a bola está para marcar um pênalti que pode mudar o rumo do placar da partida.

Paulo Cezar finaliza a crônica, frisando uma vez mais a referência ao enfoque militar dentro da seleção ao usar a expressão “a cultura **botinuda**” – a cultura da força e da violência, a forma rude e severa de tratar seus componentes da equipe e submeter os indisciplinados a punições rígidas. O cronista retoma aqui a ideia inicial do texto sobre a punição excessivamente que sofreu o jogador Maicon. A palavra “botinuda” pode ser considerada uma criação de informalidade do discurso do cronista e está relacionada às botas fortes e quase indestrutíveis que os soldados usam no exército, que são resistentes a intempéries e ao uso contínuo nos campos de treinamento.

Concluimos que a presença das expressões metafóricas associando o futebol ao regime militar fica evidente em todo o texto analisado. Podemos reforçar que o desenvolvimento de uma partida de futebol pode ser comparado ao funcionamento de uma equipe militar, apontando para os conceitos já mencionados por Lakoff e Johnson (2002). Os teóricos conceituam que: inserimos as expressões metafóricas no nosso cotidiano e processamos nossos pensamentos metaforicamente, quase sem sentir, usamos comparações para classificar e definir o que pretendemos comunicar.

No último parágrafo da crônica, ainda podemos destacar outra expressão interessante com contexto histórico, mas de uso informal que consideramos de valor para o aprendizado do aluno internacional: **a ditadura na veia**. Neste trecho, Paulo Cezar quer situar seu leitor no tempo, no tempo da ditadura na veia, nos anos 70. A metáfora está presente quando o escritor descreve a imagem como se a ditadura corresse nas veias dos brasileiros no período citado, como se fosse um fluido sanguíneo. A ideia é que a ditadura estava sendo injetada no nosso organismo naquele período, aquele regime de exceção fazia parte da nossa vida e convivíamos com ele diariamente.

Aplicação em PLE: Proposta de Exercício

Acreditamos que o tema futebol pode ser bem aproveitado em sala de aula. Propomos a seguir um exercício de interpretação de texto em dois momentos: com leitura e compreensão do texto. A pesquisa prévia do vocabulário faz-se necessária, porém observamos que se a preparação do vocabulário for dada como tarefa de casa pode causar certo desinteresse aos alunos durante a atividade em sala. Sendo assim, sugerimos a leitura ampla orientada pelo professor e depois uma mais minuciosa que poderá ser feita em duplas para que um aluno ajude ao outro a atingir o sentido real do texto proposto. O exercício abaixo foi elaborado para alunos de nível intermediário a avançado. Os alunos precisam ter algum domínio da escrita para responderem a parte final do exercício.

O texto – A crônica de Paulo Cezar – Jornal O Globo – (04.08.14)

Titulo: A culpa é do Paolo Rossi:

Não tenho absolutamente nada contra o Dunga. Ele não pode ser culpado por ser amigo do Gilmar Rinaldi, que é amigo do Ricardo Teixeira, que ***ainda distribui as cartas na*** (1) CBF. Este papo é muito chato e já ***se desgastou*** (2). Tenho raiva é do italiano Paolo

Rossi que em 1982, com seus três gols, não só nos fez perder uma Copa, mas nos **empurrou para a beira do abismo** (3) e roubou nossa identidade, nossa raça de jogar, numa das grandes injustiças do futebol mundial. Aquela seleção com Falcão, Cerezo, Zico, Sócrates, Leandro & Cia não merecia tamanho castigo. Considero aquela Copa ganha por nós. Eu e grande parte dos brasileiros, porque os brasileiros gostam de futebol bem jogado, dos dribles desconcertantes, das tabelas mágicas, dos lançamentos precisos, da molecagem. Nas minhas contas, o futebol arte já ergueu quatro canecos_58/62/70/82_ e estamos vencendo por 4x2 do futebol força. Os outros títulos brasileiros se deram graças aos talentos individuais de Romário, Bebeto, Ronaldo e Rivaldo. E olha que **eu estou quebrando o galho** (4) e deixando 86 de fora. Brasil 1x1 França foi um jogo. O Brasil perdeu, e daí??? O caminho era aquele.

Falta arte, sim! Hoje, vivemos o futebol **bombadão** (5) e até os jogadores levam apelidos intimidadores ou de super-heróis vitaminados. Temos o Hulk, o He-man, o meu **Fogão** (6) trouxe o Mamute e o Vasco, em sintonia com as arenas, contratou um Gladiador. É, eu devo estar errado por sentir saudade da pureza do Garrincha.

Conversação e compreensão do texto:

Você gosta de futebol? Qual o seu time no seu país? O seu país já ganhou alguma Copa do Mundo?

O que é o futebol arte para Paulo Cezar – autor do texto?

Quais campeonatos o cronista considera jogados com futebol arte?

Você conhece o Paolo Rossi? Por que o autor faz referência ao jogador italiano?

Você concorda com a opinião do cronista sobre a forma de jogar futebol atualmente?

Quem é o Dunga que o autor se refere na primeira linha? Você sabe por que ele tem este apelido?

Qual o sentimento do cronista ao escrever o texto? Ele está alegre ou triste?

Você daria outro título ao texto?

Atividade 2 – Produção escrita e checagem de vocabulário:

1. Os alunos agrupados em duplas ou trios – Discutir com seu colega e responder:

Explique com suas palavras as expressões grifadas no texto:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

- 5.
- 6.

2. Escreva um texto usando ao menos 3 das expressões acima:

Considerações finais

Gostaríamos que a nossa análise e pesquisa pudessem ser úteis para esclarecer conteúdos em sala de aula nas práticas de compreensão e interpretação de textos e exercícios de fixação de vocabulário informal para os estudantes de PLE de nível intermediário a avançado.

Acreditamos que o texto escolhido possui um vocabulário rico em expressões coloquiais que irão ajudar o aluno internacional a se entrosar com os amigos cariocas e conversar sobre as partidas de futebol da semana. Percebemos que se faz necessário mostrar esta variedade vocabular ao estudante em imersão no país.

Complementando a nossa conclusão, consideramos interessante ressaltar as palavras ditas por Jô Soares, recentemente, numa entrevista ao jornal “Folha de São Paulo” sobre a linguagem e sua atualidade. “ Se você usa uma linguagem morta, o texto que você escreve perde a vida, fica morto “⁴³. (Folha de SP – 15/10/2014). Este comentário de Jô Soares recebeu críticas de alguns eruditos pela ré escritura de trechos de peças clássicas, usando construções mais atuais. Consideramos a posição de Soares bastante pertinente para reforçar o caráter dinâmico da língua o que mais uma vez corrobora a relevância da nossa pesquisa. A colocação de Jô Soares argumenta a favor do uso da linguagem mais próxima do público leitor ou do espectador – fato que tornam as crônicas de Paulo Cezar uma leitura tão “saborosa”.

⁴³ Jô Soares é um humorista brasileiro que também escreve peças de teatro e comanda um programa de entrevistas no canal GNT.

E finalizaremos reforçando a ideia do dinamismo da linguagem ao repetirmos aqui uma frase mencionada, muitas vezes, pelo Professor Heliseu, personagem principal, do último romance de Cristóvão Tezza⁴⁴: “**as palavras são iguais às moedas, só têm valor as de uso corrente**”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. 2010. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

CALDAS-COULTHARD, C. 2008. *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina.

HALLIDAY, M.A.K & HASAN, R. 1985. *Language, context, and text: aspects of language in a social- semiotic perspective*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 2002. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

NEVES, M. H. M. 1997. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 – Apresentar Armas!!! Sentido!!! (25.9.2014) – Jornal “O Globo”

O soldado raso Maicon foi cortado!!! O soldado raso Maicon chegou atrasado no quartel e os oficiais da CBF não admitem indisciplina. Não precisa jogar bola, dar balõezinhos e canetas, basta cumprir horários, respeitar a dieta balanceada e correr 20 quilômetros durante as partidas para ser convocado. E, agora, após o hino nacional a continência será obrigatória. E os uniformes serão redesenhados. Os oficiais preferem o modelito camuflado.

Maicon, você não sabia que estava no grupo apenas para passar sua experiência e dar exemplo de dedicação aos mais jovens? Como atrasar onze horas na apresentação, Maicon? Nosso futebol não admite atrasos, estamos a léguas de distância de nossos adversários e observamos a Alemanha e a Espanha pelo retrovisor. Maicon, meia volta, volver!!! Os *botinudos* saíram de campo e estão no poder. E se Neymar tivesse se

44 Cristóvão Tezza é um escritor brasileiro. Autor de vários romances e é mundialmente conhecido pelo seu livro “O Filho Eterno” que é uma obra autobiográfica.

atrasado onze horas? Esse tem mais estrelinhas no ombro e os oficiais fariam vista grossa, com certeza. Sinceramente, por que expulsaram Maicon desta forma? Bastava esperar o jogo contra o Equador passar e nunca mais convocá-lo.

E por que nenhum jogador saiu em sua defesa? A cana é dura? Uma vez, em 1970, ditadura na veia, o chefe da delegação, brigadeiro Jerônimo Bastos, flagrou a mim, Clodoaldo e Marco Antonio pegando nas mãos das mexicanas e pediu nossas cabeças, mas Pelé saiu em nossa defesa. É, tinha o Pelé..., mas a mentalidade brucutu não mudou. Por outro lado, nossos craques de hoje são soldados. Correm de um lado para o outro como formiguinhas, desarmam, combatem e obedecem a ordens: “preparar apontar, fogo!” É uma pena que a cultura *botinuda*, da canção marcha- soldado, cabeça de papel, venha conquistando tantos territórios.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE: O DESAFIO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Joice Eloi Guimarães⁴⁵

ABSTRACT

In this paper, we analyse the difficulties concerning the portuguese writing and monograph production by students of UNTL. The main problem is the portuguese writing, witch demonstrate the student's problems in take themselves as author-creator, in the sense of Bakhtin (2011), of their own production in portuguese, as non mother language.

Introdução

A Língua Portuguesa, doravante LP, figura como língua oficial e de instrução em Timor-Leste, ao lado da língua Tétum, desde 2002. Contudo, ainda hoje é reduzido o número de timorenses proficientes em português.

Para a mudança desse quadro, o governo de Timor tem feito ações para introduzir a LP nos contextos escolares, ações que demandam estratégias voltadas à formação inicial e continuada de docentes timorenses. No âmbito da formação inicial há a exigência de uma monografia escrita em LP como requisito para a conclusão de alguns cursos oferecidos pela Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL)⁴⁶.

Os dados utilizados nesta pesquisa foram recolhidos durante um curso de extensão, realizado na UNTL, cujas temáticas foram a produção da monografia e a escrita desse gênero em LP. Nossa análise, pautada em uma perspectiva histórica, buscou colocar em diálogo os enunciados dos integrantes desta pesquisa e o contexto extraverbal de sua produção: os elementos sócio-históricos que dialogam com apropriação da LP pelos/as timorenses.

45 Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

46 A monografia em Língua Portuguesa é exigida como requisito para a conclusão do curso da Faculdade de Direito e nos departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

Produção de textos em língua não materna

Ensinar uma língua não materna exige estratégias diferentes daquelas utilizadas no ensino de uma língua materna. Na crítica que realiza à orientação do pensamento filosófico-linguístico denominada de objetivismo abstrato, Bakhtin [Volochínov] (2010, 104), apresenta algumas diferenças entre a língua materna e a língua não materna. Na aceção desse autor, “A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério.” Ou seja, o falante nativo de uma língua é capaz de compreender a palavra nessa enquanto signo linguístico, com as possibilidades de sentido e ideologias que manifesta.

No que diz respeito à língua não materna, para Bakhtin [Volochínov] (2010), não há, para o sujeito que ainda não a domina, a compreensão do signo ideológico e sim, o reconhecimento de um sinal, imutável e sempre idêntico a si mesmo. “No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, 97). Dessa forma, quando não há domínio da língua não materna em que se deseja se expressar, ficam comprometidas as relações dialógicas, ou seja, as relações de sentido entre os enunciados no plano discursivo da língua.

Sendo assim, é possível afirmar que o conhecimento da materialidade linguística, da estrutura da língua, não é suficiente para se estabelecer relações dialógicas e produzir significados em uma língua não materna. Como afirma Bakhtin [Volochíno] (2010, 98).

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

Na situação aqui analisada, situação formal de ensino no contexto acadêmico de Timor-Leste em que a LP figura como língua não materna para os/as aprendentes,

verificamos, com base na grade curricular do curso de Formação de Professores do Ensino Básico da UNTL, que as disciplinas voltadas ao ensino de LP têm seus conteúdos centrados, basicamente, em aspectos da estrutura da língua. Além disso, não há um cuidado em situar o português nesse contexto de ensino como língua não materna.

Sendo assim, em relação à produção escrita, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas pelos/as discentes universitários/as mediante a exigência de uma monografia escrita em LP.

Caminhos da pesquisa – Abordagem teórico metodológica

Durante nossa experiência com a formação de professores e futuros professores do ensino básico na UNTL como professora da cooperação brasileira integrando o PQLP/CAPES⁴⁷, propomos a realização de um curso de extensão denominado “Pesquisa e produção textual: a escrita da monografia em Língua Portuguesa”, cuja temática abordava o gênero monografia e a escrita científica em LP. O curso teve duração de 30h, divididas em 10 encontros ocorridos no período de férias letivas, em janeiro de 2016.

Ao todo, 27 professores/as e futuros/as professores/as timorenses, alunos/as da 7ª fase do curso de Formação de Professores do Ensino Básico participaram do curso. No último dia de encontro, aplicamos aos/às cursistas um questionário composto de 5 questões que objetivavam conhecer as dificuldades desses sujeitos em relação à produção escrita do gênero monografia em LP e à pesquisa científica. Destacamos para analisar, no conjunto desta pesquisa, duas questões. Na primeira, o/a cursista deveria assinalar, entre duas opções, aquela que representava sua maior dificuldade para produzir a monografia: (i) As etapas da pesquisa e/ou (ii) A escrita em Língua Portuguesa. Em seguida, foi solicitado que eles/as justificassem sua escolha. A outra questão presente no questionário, cujas respostas trouxemos para análise foi: Se a escrita da monografia pudesse ser em uma outra língua de sua escolha, que língua você escolheria?

47 Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Nosso *corpus* de análise é composto pelos 27 enunciados escritos obtidos como respostas a essas questões. Buscamos analisar esses enunciados atentando para além dos aspectos estritamente linguísticos, abrangendo, dessa forma, o contexto extraverbal de sua produção. Dos elementos constantes nesse contexto extraverbal, utilizamos como categorias de análise dos dados nesta pesquisa os conceitos de cronotopo (tempo e espaço) e de entonação (caráter valorativo) na produção dos enunciados.

O conceito de cronotopo envolve as relações temporais e espaciais na produção dos enunciados, ou seja, onde e quando esse enunciado é produzido são elementos que estão “fora”, mas participam de sua composição. A inter-relação do cronotopo com a produção dos enunciados não se dá de maneira evidente ou em uma relação direta. Fazem parte desse processo as vozes sociais presentes nos diferentes cronotopos em que os enunciados são proferidos. Essas vozes configuram-se como representantes das ideologias de grupos sociais específicos em determinados tempos e espaços históricos e atuam, portanto, de modos distintos no processo de construção dos enunciados. (GUIMARAES, 2013). À luz dessa perspectiva, o enunciado não pode, nunca, ser neutro, pois sua produção ocorre em determinado cronotopo atravessado por índices sociais de valor, cuja escolha representa a posição ativa do sujeito que enuncia perante seu objeto e interlocutor.

Essa tomada de posição diante de outros enunciados, ou seja, diante de outras vozes sociais, configura, juntamente com os elementos integrantes do contexto extraverbal, a autoria no sentido bakhtiniano. Nas palavras de Bakhtin (2011, 389):

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. [...] Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso que determina a forma da autoria.

Bakhtin estabelece uma distinção entre o autor-pessoa, aquele vinculado à vida, e o autor-criador, aquele que constitui e dá forma ao objeto estético. A distinção entre esses dois conceitos se dá na observância da relação que os mesmos estabelecem com o objeto e com as valorações que esse carrega. No caso dos enunciados, podemos, analogamente, pensar nessa distinção da seguinte forma: ao tratar de um tema, o autor-pessoa faz-se, na cadeia da comunicação discursiva, seu recorte valorativo. Ao ir além desse primeiro movimento, ultrapassando seu próprio recorte valorativo da realidade, passando a dialogar com ele, atribuindo-lhe novos significados, ele passa a criar. Temos

então o nascimento do autor-criador, que assume uma posição exotópica e axiológica, dando acabamento à obra de forma dialógica, guiando o leitor na sua maneira de ver o mundo. Segundo Faraco (2008), somente por meio desse deslocamento, o sujeito se constitui como autor-criador, quando esse movimento não acontece, a voz do autor-pessoa permanece como tal.

Análise das produções: cronotopo e entonação e a possibilidade de autoria em produções escritas de timorenses em língua portuguesa

A construção dos enunciados dos docentes que integram esta pesquisa precisa ser compreendida considerando que, em certa medida, esses sujeitos vivenciam a obrigatoriedade de uso da LP, ou seja, seus discursos são construídos tendo no horizonte de sua produção uma palavra de autoridade. Esse cronotopo específico influencia, certamente, na produção dos enunciados.

A produção dos enunciados aqui analisados se deu em um tempo-espço determinado: a última aula do curso de extensão “Pesquisa e produção textual: a escrita da monografia em Língua Portuguesa”. Esse cronotopo, por sua vez, insere-se em outro cronotopo maior – aquele em que ocorre a reintrodução da LP nas práticas educativas em Timor, tendo políticas e incentivos para a formação inicial e continuada de docentes nesse sentido. Levando em conta essa realidade contextualizada, e as valorações que são construídas nela, tivemos o seguinte quantitativo de respostas à primeira questão aplicada, a qual solicitava que os/as cursistas apontassem a maior dificuldade em produzir a monografia: 15 apontaram que a maior dificuldade é escrita em LP; 4 a dificuldade com as etapas da pesquisa e; 8 assinalaram ambas as opções.

Abaixo apresentamos duas justificativas⁴⁸ utilizadas por aqueles/as que apontaram a escrita em LP como maior dificuldade:

Exemplol: A escrita em lingua portuguesa e mais dificil porque a lingua tem pontuação. tem virgula. e tambem atraves de palavras que mais dificil para min.

48 Os trechos foram transcritos conforme original.

Exemplo 2: *Porque a lingua portuguesa e mais dificil para me principal **na conjugação do verbo** em tempo presente, passado e futuro e também outras palavras que eu não sei com lingua portuguesa.*

Observamos que as justificativas se referem às noções da gramática da língua. Ou seja, esses enunciados não estão centrados no aspecto discursivo, o que remete a uma concepção de linguagem de viés estruturalista, num entendimento de que, para utilizar uma língua é preciso conhecer a sua estrutura. Vemos também que nos exemplos 1 e 2 a dificuldade com a LP é justificada por um entendimento, já aceito entre os timorenses, de que essa língua é muito difícil. Esse enunciado comum se constrói, sobretudo, na relação de comparação com a língua tétum, língua de forte tradição oral que só conheceu uma norma ortográfica em 2004.

Essas justificativas foram recorrentes nas respostas obtidas. Assim, observamos que o pertencimento dos sujeitos a um mesmo grupo social, em uma mesma época, proporciona a esses sujeitos um horizonte social comum, o qual está repleto de valorações subentendidas que pairam na sociedade e que organizam as enunciações dos sujeitos integrantes desse grupo social desde seu interior.

Após a dificuldade com a escrita em LP, o segundo maior número de cursistas (8) assinalou as duas opções disponíveis. Desses, chama atenção a atribuição ao fato de ser a primeira vez que realiza a produção do gênero monografia, conforme podemos verificar no exemplo abaixo:

Exemplo 3: *Porque eu sinto é uma dificuldade para organizar e escrever a monografia porque é **primeira vez** e também a dificuldade para **expressar em língua portuguesa** e também para as realizações da pesquisa.*

No exemplo 3, há novamente a emissão da dificuldade com o aspecto estrutural da LP e também, em relação à produção da monografia, é citado o fato de ser a primeira vez. Esse argumento nos remete à crítica em relação à formação desses sujeitos no que diz respeito à preparação para a escrita de gêneros científicos em LP.

Apenas 4 cursistas manifestaram terem dificuldades apenas com as etapas da monografia, opção que deixa entrever que, para esses sujeitos a LP não se configura como dificuldade. No exemplo 4, fica evidente a dúvida em relação à pesquisa de caráter científico atrelada à realidade plurilíngue observada em Timor-Leste, em que a

LP, muitas vezes, para os/as alunos restringe-se ao espaço escolar, pois quando voltam as suas casas os mesmos utilizam suas línguas maternas.

Exemplo 4: *A minha dificuldade é “como é que eu vou pesquisar?” porque na minha escola muitas crianças sempre **utilizar varias línguas.***

Para muitos timorenses, a língua utilizada no espaço escolar deveria ser apenas o português, não sendo incluídas no processo de ensino da LP as demais línguas presentes em Timor-Leste, o que vai de encontro às orientações curriculares que preconizam o ensino das línguas maternas e da língua tétum ao lado do português.

Apesar das dificuldades apontadas pelos/as integrantes desta pesquisa, as quais recaem, principalmente sobre a escrita em LP, observamos, por meio das respostas a questão “Se a escrita da monografia pudesse ser em outra língua de sua escolha, que língua você escolheria?”, que a maioria desses sujeitos, 20, opta pelo português. As justificativas apresentadas podem ser separadas em dois grupos: porque ajudaria a aprimorar o conhecimento da língua e; por ser língua oficial em Timor.

Exemplo 5: *As vantagens de escrever a monografia utilizar a lingua portuguesa **desenvolve o meu conhecimento sobre a lingua portuguesa.***

O exemplo apresentado acima reforça a ideia de obrigatoriedade de esses sujeitos saberem a LP. Tal ideia, internalizada por eles, é colocada em primeiro plano sendo, neste caso, a pesquisa científica um caminho para atingi-la, dissociada, dessa forma de sua importância que é referente a ela mesma, como processo de construção de conhecimento, busca de solução para um problema, etc.

Exemplo 6: *As vantagens, posso saber mais a língua portuguesa por meio da prática e da escrita. **Porque este língua é a nossa lingua oficial que já tinha aprovada na constituição da RDTL no artigo 13.***

Em 6 vemos um exemplo que configura, como aponta Bakhtin (2011), como palavra de autoridade. Segundo esse autor, em cada época e em cada esfera de organização social coexistem enunciados que gozam de prestígio, que são seguidos pelos grupos sociais pertencentes a essas esferas. Nesse contexto a palavra de

autoridade, como a representada pela lei, já é formada em uma esfera que socialmente tem esse prestígio.

Ao analisarmos os enunciados produzidos como respostas às questões, podemos inferir que os/as timorenses, no processo de escrita em LP, se apoiam em posições socialmente valorizadas e aceitas entre os/as timorenses, perfazendo assim o papel de autor-pessoa denominado por Bakhtin. Não estamos afirmando a impossibilidade de o sujeito ir além desse primeiro movimento nesse contexto, porém, nossa análise mostra que para os/as participantes desta pesquisa é, ainda, muito difícil, na escrita em LP, realizar o deslocamento que constitui o autor-criador na acepção de Bakhtin. Podemos inferir que, o nível de conhecimento de LP que esses sujeitos possuem é, certamente, um entrave para que os mesmos possam realizar esse segundo movimento, o que seria, certamente, realizável por eles em sua língua materna. Dessa forma, tendo em vista os aspectos composicionais concernentes ao gênero monografia, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que os/as sujeitos timorenses atuem como autores-criadores de suas produções em LP.

Algumas considerações

A produção dos enunciados dos/as cursistas que participaram dessa pesquisa reflete e refrata o contexto de sua produção: o processo de reintrodução da LP nos currículos escolares de Timor-Leste e a necessidade de formação docente nesse sentido. Esses enunciados evidenciam a dificuldade de compreensão da estrutura linguística da LP, principalmente quando o parâmetro é a estrutura da língua tétum. Contudo, apesar dessas dificuldades há, em seus enunciados, a valoração positiva quanto à escrita da monografia em LP.

Em relação à questão da autoria, a partir de uma análise preliminar dos enunciados dados como respostas às questões aqui analisadas, podemos inferir que esses sujeitos não conseguem, ainda, constituírem-se como autores-criadores de seus textos. Atribuímos essa dificuldade à característica língua não materna do português em Timor. A nosso ver, para que o sujeito constitua-se como autor-criador de seus textos em língua não materna é necessário um conhecimento da língua que vai além de aspectos estruturais, que estão no plano discursivo, para que ele/a seja capaz de

estabelecer relações dialógicas com os demais enunciados que integram a cadeia de comunicação discursiva da língua em que deseja se expressar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2002, p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In.: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-60.

Guimarães, Joice Eloi. *O programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula*. 2013. 206fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.